

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
- UNICAMP -

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***A escola sob medida. Psicologia e Práticas Pedagógicas nas  
Revistas «EDUCAÇÃO», em São Paulo y Bogotá.  
(1932 – 1939).***

CARLOS JILMAR DÍAZ SOLER

Campinas, S. P.  
2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***A escola sob medida. Psicologia e Práticas Pedagógicas nas  
Revistas «EDUCAÇÃO», em São Paulo y Bogotá.  
(1932 – 1939).***

CARLOS JILMAR DÍAZ SOLER

Tese de Doutorado  
apresentada como exigência parcial para  
obtenção de título de Doutor em Educação  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Area de Concentração: Educação,  
Conhecimento, Linguagem e Arte  
da Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas  
sob a orientação da Professora Doutora  
**VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI**

Campinas, S. P.  
2011

© by Carlos Jilmar Diaz-Soler, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Diaz-Soler, Carlos Jilmar

D543e A escola sob medida – Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas  
"Educação", em São Paulo e Bogotá (1932-1939) / Carlos Jilmar Diaz-Soler. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Vera Lúcia Sabongi De Rossi.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. História da educação. 2. Periódicos - Educação - Colômbia. 3.  
Periódicos – Educação - Brasil. 4. Formação de professores. 5. Psicologia. I.  
De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

10-304 /BFE

**Título em inglês:** The tailor-made school – Psychology and Pedagogic Practices in the Magazines "Education in São Paulo and Bogotá (1932-1939)

**Keywords:** History of education; Periodicals - Education – Colombia; Periodicals - Education – Brazil; Teacher training; Psychology

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientadora)

Profª. Drª. Águeda Bernardete Bittencourt

Profª. Drª. Maria de Fátima Sabino Dias

Profª. Drª. Ana Regina Pinheiro

Profª. Drª. Cristina Bruzzo

**Data da defesa:** 16/12/2010

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail:** cjdziaz@etb.net.co

Unidade FE  
TUNICAMP  
Cutter 40543  
V. Ed.  
Tombo BC 00381  
Proc. 16-130-2011  
C 02  
Preço 11,00  
Data 23/04/2011  
Cód. U. 489711

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A escola sob medida. Psicologia e práticas pedagógicas nas**

**Revistas "EDUCAÇÃO", em São Paulo y Bogotá (1932-1939)**

Autor: Carlos Jilmar Diaz Soler  
Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Carlos Jilmar Diaz Soler e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16/12/2010

Assinatura: \_\_\_\_\_

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2010

III

## Agradecimentos

Não posso deixar de expressar minha gratidão com pessoas e entidades, cujo decidido apoio possibilitaram a realização deste trabalho, colaborando para que algumas dificuldades tivessem um efeito menor sobre os resultados aqui apresentados.

Inicialmente meu profundo agradecimento a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. VERA LUCIA SABONGI DE ROSSI, que com refinada compreensão, amizade, sabedoria e carinhosa delicadeza, fez com que a presente pesquisa tomasse esta forma. Igualmente devo reconhecimento a Guillermo Bustamante Zamudio, professor e colega, que com sua paciente disposição para a conversa aportou importantes ideias. Faço questão de deixar registrada a importância afetiva que têm para mim estes vínculos.

Também agradeço aos membros da REDE Latino-americana de Pesquisadores em Educação, Cultura e Política, que mediante frutífero intercâmbio acadêmico, me apresentaram mundos possíveis. No contexto desta REDE o grupo do Brasil, sempre entusiasta, acolheu-me generosamente durante minha estadia na cidade de Campinas. Meu agradecimento, portanto, para Águeda, Milton e Ernesta. Menções especiais neste grupo merecem Carminha e Wences, que têm estado, desde o início, muito presentes, dando, de mil maneiras, carinhosos apoio e fortaleza no trabalho empreendido. Igualmente, meu carinho para Martha Cecilia Herrera, coordenadora da REDE na Bogotá. No tempo vivido no Brasil, deram-me também sua amizade meus colegas de grupo de pesquisa, Carlos A. Pompeu, Ana Regina Pinheiro e Ramofly.

Tenho igualmente uma imensa dívida de gratidão com a Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, pelo apoio ao outorgar-me em 2010 uma Comissão de Estudos, para dedicar-me exclusivamente à elaboração do texto final.

Não posso terminar estes agradecimentos sem fazer explícita menção a Antonio Lobato Junior, brasileiro de nascimento e colombiano de coração, por seu empenho e disposição no serviço de tradução deste texto.

Amizades todas que com suas particularidades são bem mais do que eu imaginava poder existir.

Para todos, meu profundo agradecimento.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na dinâmica de compreender os sistemas de produção e circulação de idéias pedagógicas, tomando como eixo central duas revistas, destinadas à formação de professores. Ambas, intituladas – Educação e *Educación* – eram destinadas às redes públicas de ensino de São Paulo (Brasil) e de Bogotá (Colômbia), entre os anos de 1932 a 1939, período no qual, além de serem mantidas pelos Estados e serem organizadas por grupos articulados às políticas educacionais, apostaram, na (re)organização da cultura, mediante a divulgação de seus conteúdos. Duas perguntas nortearam esta investigação: que conformações, política e pedagógica, são postas na formação de professores? E, quais são as características que a pedagogia assumiu sobre o forte processo de influência da moderna psicologia?

No processo de produção e circulação de idéias pedagógicas, mediante análises das revistas, se apresenta o importante papel que os colaboradores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, tiveram na discussão sob a infância escolarizada. Enfatiza-se também, a produção e circulação de saberes e representações destinadas à prática pedagógica dos professores, que atuariam no conjunto geral das forças políticas do período.

**Palavras chave:** Circulação de idéias pedagógicas, Periódicos Educacionais, Formação de Professores, Psicologia, Políticas Brasil-Colômbia,

**Title:** The tailor-made school –Psychology and Pedagogic Practices in the Magazines «Education» in São Paulo and Bogotá (1932-1939)

## **ABSTRACT**

This research falls into the dynamics of understanding the systems of production and spread of pedagogical ideas, taking as reference two magazines aimed at teachers' education. Both magazines – Educação y Educación- were named and spread around the public teaching networks of São Paulo (Brazil) and Bogotá (Colombia) between 1932 and 1939. During that period, they both were supported by their governments and organized by groups articulated to educational policies. They also backed cultural (re) organization by spreading their contents. Two questions guided that research: ¿Which political and pedagogical aspects are present in the process of teacher's education? ¿Which characteristics were taken by the pedagogy, about the strong process that influenced modern psychology?

In the process of production and spreading of pedagogical ideas, through magazine analysis, the important role that the collaborators of the Jean–Jacques Rousseau Institute from Geneva had on the discussion about scholarized childhood. This research also emphasizes on the production and spreading of knowledge and representations aimed at the pedagogical practice of teachers, that would influence on politics at that time.

**Keywords:** Dissemination of pedagogical ideas, Educational Magazines, Teacher training, Psychology, Brazil-Colombia policy.

## SUMARIO

A «realidade» como problema. Conhecimentos científicos e re-configuração de práticas pedagógicas: **uma introdução**.....1

### Capítulo I.

#### **A PALAVRA ESCRITA COMO INSTRUMENTO FORMADOR DE PROFESSORES. O CASO DAS REVISTAS PEDAGÓGICAS «EDUCAÇÃO» EM SÃO PAULO E BOGOTÁ.**

1. A SOCIEDADE COMO TEXTO E PRODUTO DO TEXTO: MODERNIDADE.....	33
1.2 AS REVISTAS “EDUCAÇÃO”, EM SÃO PAULO E BOGOTÁ. Materialização do exercício de poderes e meio difusor de representações político –pedagógicas.....	40
1.2.1 A revista “Educação” em São Paulo. Estratégico cenário difusor do discurso pedagógico.....	48
1.2.2 A Direcção Geral de Instrução Pública e a Sociedade de Educação em São Paulo.....	54
1.2.3 A Revista “Educação” na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional da Colômbia.....	58
1.3 Formar as elites e organizar o espaço cultural para o povo. A fôrma proposta desde as Revistas “Educação” em São Paulo e Bogotá.....	69
1.3.1 Os processos de formação de professores. A mudança proposta à educação, desde as revistas pedagógicas “EDUCAÇÃO”.....	78
1.3.2 A infância sob o olhar da política. “Ou escola ou rua”: a tarefa para a escolarização.....	83

### Capítulo II.

#### **FASCINAÇÃO MODERNA E CIENTÍFICA: A INFÂNCIA ESCOLARIZADA E O PAPEL DA PSICOLOGIA NA SUA “CONSTRUÇÃO”.**

2. CREDIBILIDADES CIENTÍFICAS E POLÍTICAS.....	95
--	----

2.1 O mundo como campo de operações. Discurso científico e reconstrução da realidade.....	100
2.2 Política do conhecimento. As infâncias: categoria conceitual e objeto de conhecimento.....	106
2.2.1 A infância na mira dos cientistas sociais. A historicidade da infância e a fascinação dos psicólogos por ela.....	110
2.2.2 A infância como objeto de conhecimento da moderna psicologia.....	115
2.3 O Instituto Jean – Jacques Rousseau em Genebra e suas conexões com o Brasil e a Colômbia.....	119
2.4 Édouard Claparède, o Instituto Jean – Jacques Rousseau em Genebra e seus aportes à configuração da infância escolarizada.....	127
<b>3. “À MEDIDA”: UM UNIVERSO CONFIGURADO PARA A INFÂNCIA. A maneira de considerações finais.....</b>	<b>155</b>
Arquivos consultados (São Paulo y Bogotá).....	185
Fontes documentais.....	185
Bibliografia .....	186
 <b>ANEXO I.</b>	
ARTÍCULOS QUE A REVISTA <i>EDUCAÇÃO</i> DIFUNDIU EM SÃO PAULO, 1932-1939.....	196
 <b>ANEXO II.</b>	
ARTÍCULOS QUE A REVISTA <i>EDUCACIÓN</i> DIFUNDIU EM BOGOTÁ. 1933-1935.....	202

## **A «REALIDADE» COMO PROBLEMA. CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E RE-CONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Uma introdução.**

(...) Do outro lado está o mundo. E deste? Também o mundo: que outra coisa vai haver? Com um pequeno esforço de concentração, dali em diante, Palomar consegue mover o mundo e acomodá-lo junto ao peito. Então, fora da janela, o que fica? Também o mundo, que nesta ocasião se desdobrou em mundo que olha e em mundo olhado. E ele, chamado também “eu”, o senhor Palomar? El também não é um fragmento do mundo? Ou melhor, dado que o mundo está deste lado e do outro lado da janela, talvez o eu não seja senão a janela através da qual o mundo olha ao mundo. Para olhar-se a si mesmo o mundo precisa dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar

[Calvino,1983:116].

Nos primeiros anos da década de trinta, século XX, nas revistas destinadas a serem lidas preferencialmente por professores de escola, existe uma reiterada invocação à ciência e sua potencialidade para a transformação social e cultural. Nas páginas destas revistas circula, também, uma fascinação pela infância e pela pedagogia na tentativa de instaurar uma crítica às práticas pedagógicas admitidas. Na explícita invocação à ciência e sua objetividade, aplicada a práticas pedagógicas, estaria a chave mestra para atingir o almejado desenvolvimento. Pensadas e assumidas como neutras, as práticas científicas em sua aplicação no espaço do humano, conduziriam ao almejado “progresso”.

Nas páginas destas revistas aparecem assinalados, resenhados e comentados dois livros: “A escola à medida” e “a escola sobre medida a medida do maestro”. O primeiro, publicado em 1920, por Edouard Claparède<sup>1</sup>, e o segundo por Adolphe Ferriere<sup>2</sup> em 1931. Livros que assinalam, mais do que um pensamento original, o tom da discussão para as primeiras décadas do século

---

<sup>1</sup> Edouard Claparède 1873 – 1940. Nasce em Campel, cerca de Genebra. Estudou nesta cidade, em Leipzig e em Paris. Graduou-se como médico e se doutorou em 1897. Especializado em neurologia e psicoterapia, fundou, em 1912, o instituto «Juan Jacobo Rousseau», de Genebra, hoje chamado «Institut des Sciences de l'Éducation», centro, que, desde o início, teve um grande prestígio em pesquisas educativas.

<sup>2</sup> Adolphe Ferriere 1879 – 1960. Pedagogo suíço. Propagandista e teórico da escola ativa. Autor de, entre outros, L'école active (1920). Sua ação esta caracterizada pela transformação e a renovação frente à escola tradicional ao propor o conceito de escola nova cujo funcionamento se baseia no respeito aos interesses e necessidades da criança, a utilização de métodos ativos, o desenvolvimento da autonomia, o espírito crítico e a cooperação.

XX, e inclusive se poderia dizer, representam o espírito do debate pedagógico de uma época que, com suas variantes, acompanhou a escola ao longo do século XX e cujos dilemas prolongam-se também em nossa época<sup>3</sup>.

Para o período estes livros evidenciam a ampla preocupação por construir uma “escola sob medida”, isto é, uma escola que tome como centro de atenção a criança. A discussão sobre a escola sob medida permitiu vislumbrar uma escola que pensasse e assumisse os interesses e as aptidões da criança e não o contrário. Desta maneira, o saber pedagógico do período ressalta a ideia que gira ao redor do tema da seleção dos alunos bem-dotados, assunto que, segundo o corpus teórico selecionado, tornou-se um pretexto para aprofundar dois conceitos que procuraram reorganizar, mediante diferentes estratégias, o campo pedagógico. O primeiro, já indicado, faz referência a tomar como centro a criança. O segundo, a decisão política de estabelecer a escola como único distintivo para garantir a justiça social, e a qual deveriam aspirar as sociedades democráticas. Na década de trinta, tanto no Brasil como na Colômbia, está presente, como sinônimo de objetividade e cientificidade pedagógica, a idéia de

---

<sup>3</sup> Para o caso colombiano, mediante o decreto 1290 de 2009, expedido pelo Ministério de Educação Nacional, regulamenta-se a avaliação da aprendizagem e promoção dos estudantes dos níveis de educação básica e média que devem realizar os estabelecimentos educativos. São propósitos da avaliação dos estudantes no âmbito institucional: 1. Identificar as características pessoais, interesses, ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem do estudante para valorizar seus avanços. 2. Proporcionar informação básica para consolidar ou reorientar os processos educativos relacionados com o desenvolvimento integral do estudante. 3. Fornecer informação que permita implementar estratégias pedagógicas para apoiar aos estudantes que apresentem debilidades e desempenhos superiores em seu processo formativo. 4. Determinar a promoção de estudantes. 5. Dar informação para o ajuste e implementação do plano de melhoramento institucional. Para o caso brasileiro, mediante o Comitê de Governança, composto por Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o Conselho Nacional de Secretários de Educação se institue o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. Igualmente, o Ministério da Educação fez a Matriz de Referência do ENEM 2009, onde o Comitê de Governança do novo ENEM, pelas representações do CONSED e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou os seguintes princípios: 1. Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio; 2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo; 3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do Ensino Médio e nos seus exames - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino Médio.

que os fundamentos teóricos em torno da infância e seu desenvolvimento, a avaliação e seleção dos alunos, são assuntos necessários para conseguir uma boa aplicação da diferenciação no processo de adaptação da escola à criança, na tarefa de obter das crianças escolarizadas, um ótimo rendimento.

Os métodos da psicologia experimental aplicada para esse período foram o símbolo da modernidade. A aplicação pedagógica dos estudos de psicologia da criança e os assuntos relacionados com a inteligência e as aptidões contribuíram com o princípio da individualização da escola, conferindo aspectos científicos à discussão pedagógica do momento. De fato, pensar uma “escola à medida” era impossível sem a produção de um conhecimento do aluno e um melhor processo de orientação escolar.

Nas páginas destas revistas pedagógicas se evidencia uma forte preocupação por temas relacionados com a infância. A infância de camadas populares é descrita em “situação de risco”, e para esta era indispensável a “atenção direta do Estado”, a “construção de um significativo número de escolas para sua proteção”, bem como a formação de mestres para seu adequado cuidado e formação. Mas discutia-se, sobretudo, a necessidade de formar uma “consciência nacional” ao redor da importância deste período da vida, tanto para os indivíduos, como para a sociedade<sup>4</sup>.

Com esta inovadora preocupação política e científica sobre a criança, assistiu-se a reconfiguração do campo do conhecimento pedagógico, formulada para este período nos contextos de uma psicologia moderna e experimental,

---

<sup>4</sup> A institucionalização da escola obrigatória, enquanto mecanismo de controle social, é um dispositivo moderno para as infâncias de setores populares. Em seus anos de estabelecimento, a obrigatoriedade só se aplicou às “classes baixas”, já que as altas não duvidavam em instruir a seus filhos. A escola se tornava assim na única via de acesso à civilização das camadas populares. Estabeleceu-se assim dois sistemas de educação: um público para as classes populares e outro para as elites. Os cientistas sociais, tanto no Brasil como na Colômbia, privilegiaram até agora as pesquisas sobre a escolarização das camadas populares. A maneira em que os grupos de elite constroem sua maneira de ver o mundo e como e por meio de que processos esses grupos constroem uma determinada maneira de pensar sobre si mesmos e sobre os outros foi motivo de pesquisa recentemente. Este filão investigativo, desde uma perspectiva histórico-sociológica interrogou os modos de socialização e de escolarização das crianças e jovens oriundos das famílias mais privilegiadas. Filão investigativo que começa a ser explorado. Para o caso brasileiro [Almeida e Nogueira:2002]. Para o caso do papel cumprido por Anísio Texeira, na Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, ver, [Bittencourt:2010;2009]. Para o caso colombiano [Prieto:2000].

aspecto que contribuiu a re-significar as concepções imperantes sobre a infância e a escola. Este corpus teórico, ao incorporar-se ao saber pedagógico, re-configura as estratégias metodológicas viabilizando uma escola sob medida. Fazer da criança alguém que aprendesse na escola, envolveu a esta última, de uma maneira muito particular, nas transformações do raciocínio social que relacionamos com a modernidade; transformação do raciocínio pedagógico que, mediante sua análise, permite compreender um importante período que contribuiu a definir “a modernidade como sociedade da escolarização” [Carvalho,2007:95]. É uma maneira de raciocínio histórico que possibilita o mapeamento conceitual ao rastrear diferentes impressões de como as categorias, distinções e diferenciações da escolarização mudam através do tempo. Construção histórica que dá forma às estratégias aceitas para formular perguntas e reconstruir conceitos que em seu momento contribuíram a destacar, de uma forma particular, ao dado empírico, organizando-o e ordenando-o.

A convergência de interesses em torno de uma nova compreensão da escola e da infância, juntamente com as práticas que constituem a elas e aos seus agentes, atribui ao período de nossa análise uma dinâmica particular. Re-configurar o campo do saber pedagógico implicou, então, na implementação de uma série de estratégias onde discursos multiplicados, desde as primeiras décadas do século XX, procuraram legitimar-se como saber pedagógico, utilizando para este fim adjetivos como moderno, novo, experimental e científico. Estratégias de legitimação que implicaram, entre outras coisas, numa ampla circulação de ideias em diversos formatos impressos (livros, coleções para professores, revistas, manuais escolares, livros didáticos, entre outros).

No contexto da discussão sobre a maneira de tornar a pedagogia um saber científico, categorias como “criança escolarizada”, “escolarização da infância”, “desenvolvimento”, “inteligência” e “aptidões”, entre outras, são debatidas nas páginas destas revistas com o objetivo de instaurar processos de formação de professores em sintonia com estes elementos que seriam constitutivos do novo modelo pedagógico. Categorias estas que continuam com

suas particularidades temporárias e contextuais, sendo objeto de discussão no campo educativo.

Neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa consiste em analisar o processo de produção e difusão do conhecimento sobre a infância escolarizada, em duas revistas impressas, intituladas «EDUCAÇÃO», uma de São Paulo, Brasil, e outra de Bogotá, Colômbia, no período compreendido entre 1932 e 1939. Conhecimentos estes que, pautados especialmente na moderna psicologia, contribuíram na redefinição do campo pedagógico, mediante processos políticos e de formação de professores para as escolas públicas. Como vemos, este estudo delimita um objeto: os discursos pedagógicos dispostos em forma de revistas e livros que, sendo destinados ao uso de professores, circularam nestes dois contextos. Analiticamente esta forma de raciocínio pedagógico possibilita vislumbrar os conhecimentos dados nos processos de formação de professores e nas práticas pedagógicas a que desejavam acostumar a essas crianças escolarizadas na década de trinta.

Estas revistas são os óculos através dos quais analisaremos o mundo, tal como sugeriu Palomar, buscando reunir o debate realizado entre os grupos intelectuais que discutiram sua “realidade”, seus problemas e a “melhor” maneira de tornar efetiva a almejada modernização, por meio das campanhas para a escolarização da infância, por meio da reforma da legislação educativa e formação de professores, entre outros, aspectos todos que contribuíram na estruturação do aparelho estatal em matéria educativa. Com efeito, nas primeiras décadas do século XX, estas revistas pedagógicas debatiam problemas que faziam parte do intenso processo político que implicava também a formação de professores, em razão do forte processo de escolarização em massa das crianças.

Como tribuna difusora de idéias, estas revistas destinadas ao magistério, debateram e apresentaram formas de raciocínio pedagógico orientadas a discutir e a apresentar alternativas a problemas relacionados com a infância popular. Os fins da educação pública, as “necessidades” da infância, bem como os saberes “indispensáveis” nos processos de formação de

professores, como suporte para o exercício da prática pedagógica, estavam sendo debatidos neste período. Com o apoio da psicologia, saberes e práticas foram relacionados com a infância, destacando seu “desenvolvimento”, sua “inteligência” e suas “aptidões”, aspectos todos relacionados à legislação educativa e aos processos de formação de professores, e que contribuíram a reestruturar o campo da educação e da pedagogia. Assim, deste corpus de saber pedagógico que incorpora conceitos provenientes da moderna psicologia, contribuiu-se à estruturação do aparelho estatal educativo ao colocar uma marcada ênfase em diversas estratégias para a formação de professores. Tudo isto conforme a nova compreensão de seus agentes, da escola mesma e das práticas que a constituíam.

Nesta pesquisa, formas de raciocínio pedagógico são entendidas como aqueles “conhecimentos” ou elaborações originadas e/ou difundidas pelos diferentes grupos empenhados politicamente nas transformações sócio-culturais de grandes camadas da população pobre, através da escola pública. Percebe-se na produção destes raciocínios um caráter predominantemente acadêmico, isto é, uma lógica escritural e uma legitimidade, provenientes do discurso da ciência e que contribuíram, por sua vez, tanto na sua legitimação social, como na instauração da sua pertinência em vista do alcance do almejado desenvolvimento.

Neste contexto, como pensar uma pesquisa cujos “objetos em disputa” se refiram à infância e às práticas pedagógicas? Como situar academicamente a estes discursos sobre a realidade, a partir de revistas destinadas à formação de professores, tomadas como fontes de nossa análise e consideradas como janelas através das quais vemos o mundo?

Pensamos que materializar culturalmente uma concepção de infância, a escolarizada, foi possível desde que a ciência se formulou perguntas a respeito das crianças. Quando a ciência pousa seus olhos sobre este novo objeto de estudo, a infância, as crianças passam a ser configuradas como fatos de estudos científicos. Esta interpretação e possibilidade de intervenção das crianças se deram graças a uma visão moderna particular.

As matrizes de interpretação histórica que colocaram os eventos numa cronologia secular foram configurando-se a partir do século XVII, recebendo decidido impulso finalizando o século XVIII, e graças, sobretudo, ao protagonismo do discurso científico e suas promessas à sociedade ao final do XIX. Estruturar a compreensão da realidade nesta lógica fez que, para este mesmo período histórico, as crianças aparecessem como parte de um fluxo universal de desenvolvimento humano e social [Ariès:1978]. Neste contexto, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, a história da infância começou a escrever-se no terreno da ciência com características provenientes da forte ênfase no evolutivo e das etapas de desenvolvimento cognitivo e físico, necessitando por isso ocupar espaços prefigurados, diferentes aos dos adultos, destinada decididamente a uma intervenção.

O fato de colocar o estudo sobre as crianças em relação com uma cronologia secular e com a pertença a uma nação, isto é, num particular vínculo com o mundo adulto, está relacionado, também, com o fato de que, desde as primeiras décadas do século XX a infância foi considerada pela ciência como portadora de informação que servia de base a observações similares aos fatos que ocorrem nas ciências naturais. Ao colocar a infância no contexto das narrativas da evolução e do desenvolvimento, contribuiu-se com a abertura de espaços epistemológicos onde as crianças foram concebidas ao redor do dado, assunto que fez pensar a infância como objeto a ser detalhado pela pesquisa nas nascentes disciplinas científicas, entre elas a moderna psicologia. Olhar as crianças como escolares significou neste momento introduzi-las numa concepção científica, o que contribuiu a configurar a idéia moderna de infância. Através do estudo das páginas destas duas revistas, percebemos que o discurso que se produziu desde a moderna psicologia ajudou a configurar as disposições através das quais se deveriam olhar a infância e a maneira em que esse olhar a concebia no mundo.

Mais do que o objeto em si, o que se procurou mudar foi sua perspectiva e, portanto, contribuir no questionamento de práticas admitidas culturalmente. As crianças foram re-contextualizadas e colocadas dentro de

sistemas de espaço-tempo onde foram concebidas como parte de uma cronologia progressiva, bem como dentro de uma estrutura hierárquica do desenvolvimento social. Através desta forma de raciocínio pedagógico, os indivíduos mais novos no mundo, os recém chegados, puderam ser vistos como parte de um sistema de relações sociais: daquele momento em diante, como “crianças escolarizadas”, “educandos”, em “processo de desenvolvimento”.

Historicamente o conceito “criança escolar” foi um esquema de racionalidade mediante o qual a criança passou a ser medida e avaliada. Esta particular maneira de conceber a infância, como escolarizada, introduz novos sistemas mediante os quais a criança é supervisionada, medida, disciplinada. Aspectos que, neste contexto de relações, contribuíram a configurar sua subjetividade.

No período indicado, o anseio de massiva escolarização das crianças conduz a uma forte discussão política e pedagógica em cujas “revelações” provenientes das análises, descrições e práticas que se configuravam desde a nascente psicologia da criança, ganham legitimidade pedagógica<sup>5</sup>. Esta discussão política incluiu mudanças nos critérios mediante termos que procuraram descrever e proporcionar uma taxonomia para este período da infância. Questionar o tradicional empirismo implicou construir argumentos desde uma perspectiva científica. É possível dizer que, de uma pedagogia fortemente influenciada pela medicina e pautada em práticas higiênicas, com ênfase posta nos novos discursos científicos se estava passando a uma pedagogia regida pela moderna psicologia e sua ênfase colocada na medição da inteligência e as aptidões.

Estes referentes provenientes das ciências possibilitaram que desde finais do século XIX, alguns políticos e pedagogos, brasileiros e colombianos,

---

<sup>5</sup> Finalizando o século XIX e durante as primeiras décadas do século XX a literatura científica viu aparecer um significativo número de trabalhos cujo centro de reflexão foi a criança. Para citar alguns exemplos: BINET Alfred (1909), *As ideias modernas sobre as crianças*, Fundo de Cultura Econômica, México (1985). CLAPAREDE E. (1910), *Psicologia da criança e a pedagogia experimental*, Madri. WALLON Henri (1915), *A evolução psicológica da crianças*, Crítica (2000). MARENHOLTZ-BÜLOW (1896), *A crianças e sua natureza*, Nova York, D. Appleton e Companhia Editores. GAUPP Robert (1927), *Psicologia da criança*, Editorial Labor, Barcelona. Dewey, J. (1936), *A escola e a criança*, Madri, Espasa-Calpe S.A.

fazendo uso das teorias provenientes, entre outras, da moderna psicologia, apostassem pela materialização de um projeto político autoritário de construção de nação via escola pública, na tentativa de construir “os melhores povos” (brancos, cristãos, civilizados). Para estes educadores da Colômbia e do Brasil, o ideal democrático de integração social e sua pretensão de universalizar o acesso de todas as crianças na escola pública orientaram-se pelo discurso científico, em que as diferenças foram associadas às aptidões psicológicas. Mediante estes discursos as diferenças sociais foram produzidas desde a escola. Graças ao uso massivo de instrumentos para a medição, como os testes de aptidões e de inteligência e as enquetes, contribuiu-se a produzir um processo de seleção dos alunos.

Para o período de nosso interesse a infância não é só um campo de projeções. É, sobretudo, fonte de preocupações teóricas, assumidas por uma maneira de entender a psicologia e a pedagogia. As representações e práticas que tomaram como meio de difusão duas revistas destinadas ao magistério, desde a escola, como um efeito do poder, contribuíram na configuração de maneira particular de ser criança. Assim, esta pesquisa concentra atenção em como o que denominamos “conhecimento” emoldura e organiza a ação, contribuindo a produzir, em nosso caso, a infância escolarizada. A partir desta perspectiva a linguagem é considerada como elemento construtivo da vida social e das identidades.

Reconhecer este contexto proposto desde os discursos científicos sobre a infância e seus efeitos nas práticas pedagógicas possibilita vislumbrar a forma através da qual estas sociedades reproduzem na infância seus sistemas de conhecimento, seus códigos de percepção, seus sistemas valorativos e de produção simbólica, sua realidade configurada.

Analiticamente, trabalhar desde esta perspectiva implica prestar atenção nas formas de raciocínio, na estrutura do “conhecimento”, já que, como assinala Elías:

O que chamamos conhecimento é o significado social de símbolos construídos pelos homens como palavras e cifras, dotados com capacidade para proporcionar aos humanos meios de orientação. Estes, em oposição à maioria das criaturas não humanas, não possuem meios inatos ou, como se diz mais freqüentemente, meios instintivos de orientação. Os seres

humanos têm que adquirir ao crescer, mediante a aprendizagem, os conjuntos de símbolos sociais, com seus correspondentes significados e, com isso, partem do acervo social de conhecimentos de seus mais velhos [Elías:1994,55].

Nesta perspectiva, as crianças não existem como tal. Existem as ideias que fizemos delas que, para específicos contextos e períodos determinados se cristalizam em formas de raciocínio e, em conseqüência, via linguagem, ao ser encarnados, produzem efeitos em cada uma delas expressadas em particularidades subjetivas<sup>6</sup>.

Esta perspectiva analítica ilustra uma problemática que, no terreno de uma construção de narrativas históricas, favorece a configuração do que hoje denominamos infância. Assim, a infância, como identidade social, é formulada ao ser classificada através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do ser e de medidas racionais de desempenho. Graças à descrição construída nas primeiras décadas do século XX, proveniente do discurso científico, especificamente desde a moderna psicologia, as classificações sobre a infância escolar são apresentadas como atemporais e universais, sem nenhuma base aparente na localidade particular ou na relação concreta de tempo e espaço [Popkewitz,2001:103]. Desde este discurso científico se instaura uma poderosa matriz a partir de onde se difundem

---

<sup>6</sup> Com os elementos expostos, como assinalamos, esta pesquisa concentra sua atenção numa das duas dimensões do campo investigativo das infâncias, centrado naquilo que tem a ver com a recuperação da história. Mas não uma história que recupere a infância como grupo diferente do adulto, unicamente. Apostamos pela possibilidade de uma história dos processos culturais enquanto articuladores de práticas para a infância. Procura-se resgatar o processo pelo qual o conceito de infância escolar gerou no mundo cultural um achatamento na visão sobre as crianças, homogeneizando o olhar relacionado aos recém chegados. Práticas modernas que tornam invisíveis outras concepções de infância. Mediante a indagação histórica da objetivação do mundo infantil, onde visivelmente desde o século XIX se constituem cenários, práticas e saberes experientes em torno da infância, este aparelho cultural para racionalizar, contribui a estabelecer formas de raciocínio para as crianças, garantindo a diferença. Portanto, quando fazemos alusão à subjetividade, referimo-nos a esses processos sócio-culturais que contribuem a estruturar nosso estar no mundo, processo no qual o discurso científico, para o período de nossa análise, como estamos assinalado, tem um lugar marcante. Neste marco, a subjetividade, isto é, pensar as crianças como experiência particular subjetiva, frente à pretendida homogeneização pelo discurso para a infância, é abrir o caminho para vislumbrar, também, aquilo que se resiste a ser capturado pelo discurso e que gera mal-estar (deserção escolar, dificuldades para a aprendizagem, aborrecimento frente à aprendizagem, falta de motivação, indisciplina, entre outras preocupações da pedagogia). Esta dimensão do campo investigativo das infâncias, aquela que tem a ver com a experiência particular subjetiva, ultrapassa os limites deste trabalho.

significados que contribuem a instituir contextos interpretativos que possibilitam práticas e representações, a partir das quais sujeitos e instituições orientam práticas em torno da infância. Construção histórica esta, sujeita a pautas de juízo definidas historicamente, que possibilitam compreender a escola como produto histórico da interação entre dispositivos de normalização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles.

Nas páginas destas duas revistas percebemos também a dinâmica e a força difusora de alguns Centros de Pesquisa localizados tanto em Estados Unidos como na Europa. Identificamos especificamente que desde a Universidade de Colúmbia John Dewey é muito ativo no campo de nosso interesse. Da mesma maneira Édouard Claparède, da Universidade de Genebra e do seu Instituto J. J. Rousseau instaura um forte processo de produção, circulação e difusão de ideias sobre a infância e a pedagogia procurando discutir a concepção de uma “escola à medida”. De maneira particular, as revistas «EDUCAÇÃO», possibilitam compreender a dinâmica de produção e circulação do Instituto J. J. Rousseau e a discussão que E. Claparède realizou sobre a educação. Sem desconhecer a importância de outros centros acadêmicos e de conhecidos representantes da pedagogia e da psicologia, esta pesquisa faz um recorte, aprofundando os desenvolvimentos que este Instituto realizou.

Claparède e sua profusa produção literária, junto com outros pesquisadores (como Binet, Dewey, Decroly, Montessori, para citar alguns) contribuíram a inspirar a pedagogos e políticos do Brasil e da Colômbia, já que encontramos sinais de suas produções em diferentes formatos (livros, coleções para professores, revistas especializadas, entre outras) e de diferentes maneiras (referências bibliográficas, traduções, visitas a estes países).

Encontramos estes sinais nas páginas destas duas revistas «EDUCAÇÃO». A escola pública, a escola à medida, a escolarização das camadas populares infantis são elementos centrais desta política que olhava para o

exterior procurando, nos referentes europeus e anglo-saxões, inspiração para pensar estes complexos problemas em seus contextos nacionais<sup>7</sup>.

Com a produção e difusão internacional de ideias nos contextos locais, se produzem também disputas pela configuração de universos simbólicos para a prática pedagógica, bem como pela redefinição do horizonte civilizatório, na perspectiva de conseguir as transformações da realidade educativa. Estas disputas por ganhar o sentido comum ficaram plasmadas, como veremos, nas páginas destas duas revistas, o que nos possibilita compreender, no período analisado, a ancoragem no sistema político e no aparelho do Estado e as estratégias através das quais estes grupos institucionalizaram seus conhecimentos, e os propuseram como necessários na solução dos problemas educativos.

É possível apreender a lógica particular do campo pedagógico graças à análise do corpus conceitual veiculado nestas duas revistas destinadas ao magistério. Mediante sua organização se possibilitou a circulação de informações sobre os sistemas de educação, o trabalho pedagógico, o ensino de assuntos específicos das disciplinas, as reivindicações dos professores, a bibliografia sugerida e outros temas. Foram revistas de circulação periódica que se constituíram como memórias de um tempo e que, selecionando e apresentando uma variedade de artigos, contribuíram no pensar e repensar a história da educação.

Este singular corpus documental permite também vislumbrar o exercício do poder, a maneira como foram selecionados, organizados e apresentados diversos conhecimentos a professores de ensino primário nos dois contextos político-culturais. As revistas pedagógicas são, ao mesmo tempo, uma conjunção entre os processos econômico-políticos e os conflitos de saber. Ou, em outras palavras, como uma das modalidades do exercício de poder, estas revistas pedagógicas são um meio pelo qual são apresentados uns

---

<sup>7</sup> Além dos autores indicados anteriormente nas páginas destas duas revistas são profusas as referências a pedagogos de reconhecida trajetória. Para citar alguns: DEWEY Jonh (1929), *A escola e a sociedade*, Livraria espanhola, Madri. Ferrière, Adolfo. *Problemas de educação nova*, Madri, Francisco Beltrán, 1930. Montessori, Maria. *A criança. O segredo da infância*, México, Editorial Diana, 1982

conhecimentos sobre o mundo que, por sua vez, são instrumentos para agir sobre o mesmo mundo. Elas são o meio, através do qual circularam propostas pedagógicas e de sociedade. Como corpus documental, «EDUCAÇÃO», as duas Revistas impressas de nossa análise, são organizadas, materializadas e destinadas ao magistério, com o objetivo de difundir formas de raciocínio pedagógico, procurando debater e apresentar respostas a problemas específicos; são compreendidas como veículos utilizados para divulgar o ideário político-pedagógico de cada grupo envolvido na estruturação do campo educativo, na tentativa de tornar hegemônicos tais conhecimentos<sup>8</sup>. Como produto de uma civilização que privilegiou e legitimou a palavra escrita, estas duas revistas possibilitam uma análise de caso<sup>9</sup>.

Estas revistas circularam na primeira metade da década de trinta do século XX. Impulsionadas por seus respectivos grupos políticos e com apoio financeiro de cada um dos Estados, elas circularam nas cidades de São Paulo e Bogotá. Como corpus documental e destinadas à leitura do magistério, elas possibilitam compreender o contexto de atuação proposto aos professores, isto é, as “formas de raciocínio”, os conhecimentos e as práticas desde onde deveriam atuar pedagogicamente.

O período de 1932 a 1939 se circunscreve ao período no qual «EDUCAÇÃO», a revista de São Paulo, está sob a direção do Departamento de Educação do Estado. Neste mesmo espaço de tempo está o período de edição de «EDUCACIÓN», em Bogotá, de 1933 a 1935.

Para o caso de “Educação”, a Revista “Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo”, o grupo político-pedagógico que assumiu sua edição, desde janeiro de 1932, foi a Sociedade de Educação. Grupo

---

<sup>8</sup> Entendemos hegemonia da maneira como foi proposto por Antonio Gramsci (1891-1937), como um complexo entrelaçado entre famílias, igrejas, sindicatos, clubes, redes institucionais, que contribuem a unificar o horizonte institucional e moral de uma sociedade. Orientação que conquista o sentido comum.

<sup>9</sup> A noção de caso, além de remitar à análise individual, procura, também, uma maneira de particularizar o fenômeno coletivo da proliferação de revistas que, desde o século anterior e de maneira similar nestes dois contextos, estava se produzindo. É uma maneira de identificar as singularidades do fenômeno político dos usos da palavra escrita, querendo integrá-lo num marco de reflexão mais amplo.

conformado por conhecidos intelectuais inquietos com a questão educativa. Para o período de nosso interesse (1932-1939), este grupo toma o controle de «EDUCAÇÃO» e difunde nesta Revista sua proposta pedagógica. Em Bogotá, a revista «EDUCACIÓN», “Órgão da Faculdade de Educação”, ligada à Universidade Nacional em 1933, organizada por um grupo de intelectuais vinculados ao governo, se tornou a fonte difusora de ideais pedagógicos. Os dois grupos são portadores de “novos conhecimentos” sobre a infância e a pedagogia e, portanto, as revistas, mediante a palavra escrita, são tomadas como órgãos oficiais difusores destas idéias.

Estas revistas são, portanto, instrumentos do processo formativo, difusoras de conteúdos pedagógicos ao grupo de professores em cada cidade. Estes conhecimentos são proclamados como legítimos, estabelecendo-se, com outros grupos político-pedagógicos uma disputa pelo controle do espaço simbólico, pela maneira como deveriam ser entendidas e assumidas as práticas pedagógicas e as representações sobre a infância.

Especificamente para esta pesquisa, foram selecionados artigos nos quais se discutia sobre a realidade educativa, sobre o sentido de escolarizar as crianças, bem como artigos relacionados com a infância, a psicologia, a inteligência, as aptidões, a necessidade de sua medição e a utilidade destes saberes na prática pedagógica. Do total de artigos que circulam nestas revistas, os relacionados com estes tópicos constituem um percentual significativo, o que nos leva a pensar que neste período são “problemas sentidos”, nestes dois contextos nacionais.

Analiticamente, privilegiar documentos impressos, de circulação periódica, editados com recursos oficiais, destinados a professores, em contextos de apropriação como São Paulo e Bogotá, configura um particular campo de indagação. Em primeiro lugar, porque para a década de trinta, o escrito e a ciência gozam de uma inusitada credibilidade política. Em segundo lugar, porque havia a certeza de que, via processos de escolarização, as dificuldades sociais seriam solucionadas. Em terceiro lugar, porque para este período, os assuntos relacionados com a infância, a psicologia e a pedagogia

(desenvolvimento, inteligência, aptidões, entre outros) constituem um campo de pesquisa predominante tanto na Europa como nos Estados Unidos. Em quarto lugar, por que os discursos que circulam nestas duas Revistas, não são compreendidos a não ser pela compreensão do funcionamento do seu conjunto, isto é, estes discursos das páginas de «EDUCAÇÃO», se constituem desde uma produção cultural bem mais ampla. Foram discursos que circularam em diferentes formatos a todo o conjunto da sociedade.

Assim, o questionário e o processo de análise do corpus documental selecionado oferecem informação, dependendo do filtro escolhido para a seleção dos textos, da perspectiva dos diretores de cada revista e dos diversos articulistas que colocam em cada exemplar, aspectos que, da mesma maneira como o pesquisador, contribuem com a circunscrição do campo do questionário e compreensão.

Como é possível vislumbrar, esta pesquisa transita por um território produzido pela interseção de duas áreas de pesquisa: história do impresso e da leitura e história dos saberes pedagógicos. Procuramos inscrevê-la no campo de uma história cultural de tais saberes, ao compreender as Revistas «EDUCAÇÃO» e os livros (referenciados, traduzidos e comentados) como dispositivos que, em sua materialidade, possibilitam ver modelos de ordenação escolar nas práticas educativas. Procuramos enfatizar não só os suportes materiais que transmitem as idéias, mas também os processos de produção, circulação e apropriação do conhecimento pedagógico.

Desde uma perspectiva da história cultural da educação que toma como centro de suas preocupações o interesse pelo conhecimento pedagógico como dispositivo configurador das práticas escolares, onde as idéias e sua circulação constroem, configuram, coordenam as práticas pelas quais os sujeitos “raciocinam”, é possível compreender a articulação entre os sistemas mutantes de idéias e princípios de raciocínio através dos quais pensamos, falamos, vemos e agimos no mundo. Dá-se atenção a como o “conhecimento” contextualiza e organiza a ação e contribui a produzir sujeitos agentes [Popkewitz, Franklin e Pereira:2003,15-58]. Conhecimentos, idéias, discursos, debates que, como

assinalamos, circularam em diferentes formas escritas. Estas revistas periódicas destinadas à leitura do magistério permitem fazer uma análise de uma das formas historicamente construídas da razão que contribuiu a emoldurar, disciplinar e ordenar a ação e a participação de homens e mulheres. Elas também possibilitam compreender os sistemas de conhecimento, como campo de indagação, isto é, tomá-los como evidência de como se inventam os “sentidos comuns” da vida social e cultural para configurar os objetos da ação com a qual os professores organizam sua cotidianidade escolar.

O centro de indagação está dado no consolidado discurso que circulou sobre a escola e a infância e na maneira como, no período circunscrito, desde estas revistas «EDUCAÇÃO», se propõem formas de raciocínio pedagógico, que contribuíram com uma pedagogia que incorporasse elementos da psicologia, com a intenção de tornar científica a prática pedagógica e contribuir, por sua vez, na configuração de uma nova maneira de ser para a infância: a escolarizada<sup>10</sup>. Idéias sobre a infância como construtoras de si mesma, em vez de representar a esses objetos unicamente.

As páginas destas revistas contêm formas de raciocínio portadoras de chaves propostas para compreender e intervir na realidade. Em cada uma de suas páginas há formas de raciocínio, estratégias discursivas, nas quais se simboliza a realidade, se procura sua materialização, sua inserção na dinâmica cultural de cada contexto.

Nos artigos contidos nas revistas se discute o caráter verdadeiro da ciência e os seus dados. Assim a ciência possibilitaria estabelecer a “verdadeira” essência humana, indicar a forma adequada de ensinar às crianças, descrever a maneira como funcionaria a inteligência e as aptidões. Em poucas palavras, estaria em condições de compreender o que é uma criança, a melhor forma de

---

<sup>10</sup> Para o saber pedagógico a discussão sobre as crianças foi importante. A novidade para o período de nossa análise é a perspectiva que incorpora, proveniente, como assinalamos, da psicologia da criança, na tentativa de centrar a prática pedagógica na criança. Desta perspectiva se coloca uma forte ênfase em dois aspectos. O primeiro faz referência ao crescimento associado a desenvolvimento e, segundo, a ênfase colocada na aplicação prática de ditos conhecimentos. A discussão sobre a criança, proveniente da moderna psicologia se remonta às últimas décadas do século XIX, onde nos Estados Unidos Stanley Hall (1844-1924), discípulo de Wund na Alemanha, dedica-se a seu estudo.

ensinar-lhe, os conhecimentos necessários para seu adequado desenvolvimento. Para os pedagogos do período analisado, a ciência, ao contar com pesquisadores, estaria em capacidade de dar conta da verdadeira realidade pedagógica e humana.

No período de nossa análise se esteve ante a crença de que a linguagem dá nome aos objetos e que os sujeitos estão diante dos objetos e que não existem mediações. Postulou-se, que a descrição e manipulação dos “objetos sociais” (infância, desenvolvimento, inteligência, por exemplo) que circularam nestas revistas como “narrativa científica”, correspondiam efetivamente à mesma maneira como funcionava a realidade. Isto é, haveria transparência entre descrição científica e realidade. Em consequência disto, o discurso da ciência seria o encarregado de dar conta da realidade. Desde a pedagogia, como um de seus âmbitos privilegiados, a psicologia se converteu num saber prescritivo dominante sobre como melhorar a vida humana. Desde ali se propuseram reformas ao ensino, à vida familiar e nas formas de organizar o trabalho.

Para o período de nosso interesse e com o corpus documental selecionado, se trataria então, de um discurso pedagógico que fez uso de pesquisadores provenientes da psicologia, que deram conta de um “objeto de estudo” e produziram conhecimento objetivo sobre a infância, sua inteligência e suas aptidões. Para isso fizeram uso do denominado método científico, que deu maior credibilidade a esses conhecimentos. Neste sentido, com esta pesquisa procurou-se contribuir com história dos fatos com alguns elementos, conceitos e ferramentas científicas, com os quais trabalharam os professores na escola, mas também, vislumbrar o envolvimento que o uso destes conceitos trouxeram para a educação e para a materialização da mesma história humana.

A perspectiva analítica adotada para a análise destas Revistas «EDUCAÇÃO» se inscreve, principalmente, no campo do que se denomina história cultural que, como vertente interpretativa, está ajudando a pensar a produção historiográfica contemporânea: Burke, Thompson, Chartier, de Certeau, Bloch, entre outros e, de modo particular, algumas produções desde a história da

educação (Popkewitz, Nóvoa, Chagas de Carvalho, Nunes, entre outros). A partir da história cultural estão se incorporando perspectivas interdisciplinares aos estudos históricos, movimento ao qual, além do mais, se somam os denominados estudos críticos. A história cultural está em busca de conexões particulares com as teorias do conhecimento e da linguagem, na tarefa de repensar os problemas e os métodos dos estudos históricos e tentando analisar e compreender as relações entre conhecimento, poder e transformação social. Desde esta perspectiva há uma preocupação pelos dispositivos de circulação do conhecimento, pelas formas de raciocínio, assim como pela linguagem enquanto campo de produção cultural e de práticas culturais.

Reconhecer a íntima vinculação dos conhecimentos experientes e especializados com o exercício do poder, leva à pergunta de como pensar o conhecimento, considerado como prática política, na importante tarefa de “desnaturalizar”, isto é, desfamiliarizar o familiar, seguindo a premissa de que o que em qualquer momento dado se considera como conhecimento, acha-se incluído nos conflitos sobre quem pode falar e segundo que critérios de verdade [Zemelman: 2005]. A preocupação histórica pelo conhecimento, como um campo de prática cultural, se radica em entender os discursos que circularam nestas Revistas como discursos e práticas que foram postos a disposição dos professores e contribuíram a estruturar suas práticas pedagógicas, além do que instauraram uma forma de entender aos “sujeitos” nesta particular etapa da vida.

A classificação do conhecimento e a gestão do simbólico, bem como seus usos e apropriações são fundamentais nesta pesquisa ao serem considerados como práticas políticas. Desta maneira se interroga a infância, a pedagogia e a psicologia, mediante a análise destas Revistas, nos discursos através dos quais se geram princípios de ação, para considerar como estão imbuídos de afetividade e autorização. Estes discursos presentes nas revistas «EDUCAÇÃO», como objeto de pesquisa, possibilita (mediante análises comparativas com outros períodos históricos ou, com outros contextos culturais, por exemplo) evidenciar como mudam essas regras com o curso do tempo.

Antes que resultado direto da existência de uma realidade dada, as Revistas impressas permitem compreender as mutantes divisões de verdade / falsidade, na particularidade de cada um dos contextos culturais onde foram postas em circulação. Desde uma perspectiva analítica contextualizada no que podemos denominar história cultural, que considera a razão como um campo de práticas culturais que procuram ordenar as formas de definir os problemas e de compreender as possibilidades que para sua solução foram discutidas em diferentes períodos e para particulares contextos, estas Revistas impressas possibilitam vislumbrar a relação de cada um dos artigos, com determinadas condições sociais, culturais e políticas, por sua vez, como simbolização, ajudam a produzir. É possível dizer que, mediante as discussões difundidas desde estas Revistas, procurou-se organizar o conhecimento escolar sobre a individualidade da criança, sobre a prática do docente, sobre os conhecimentos a ensinar; em termos gerais, sobre a realidade educativa e suas lógicas de funcionamento.

Tal como sugere E.P. Thomson [1981,56]

Certas categorias e conceitos críticos só podem ser compreendidos como categorias históricas, isto é, categorias ou conceitos próprios para a pesquisa de processos que no momento da interrogação modificam "os fatos" ou se dissolvem em outros fatos; conceitos adequados ao tratamento das evidências não são passivos de representação conceitual estática, mas mal como manifestação ou como contradição (...) As evidências não obedecem à regra, e não obstante não poderiam ser compreendidas sem a regra à qual oferecem suas próprias irregularidades (...) A história não conhece verbos regulares.

As revistas impressas «EDUCAÇÃO» possibilitam vislumbrar a forma como se produzem e se reproduzem os meios culturais marcados por ideais cientificistas, inspirados numa série de princípios (abstração, racionalização, sistematização, universalização) aos quais se atribui credibilidade em contextos culturais como os de São Paulo e Bogotá, nos quais as características políticas e sociais e as particularidades dos modos de viver e pensar são o solo no qual se plantam estas idéias procurando as transformações dessas maneiras de pensar e agir. Estas idéias, em diferentes contextos nacionais, possibilitam organizar reformas no aparelho público educativo que, por sua vez, contribui na difusão e legitimação dos ideais de mundo que se articulam com particularidade, a imaginação e a invenção dos sujeitos.

Esta ênfase que colocamos na materialidade (livros, revistas, programas, manuais escolares, entre outros) da produção, circulação e apropriação do conhecimento pedagógico, como objeto da pesquisa, permite interrogar-nos sobre uma questão crucial: Como constroem e vivem os indivíduos e os grupos sua relação com a realidade na que, em dita construção, têm um papel importante os meios escritos para a difusão de ideais? Ou, em outras palavras, O que fazem as pessoas com os objetos que são impostos ou são distribuídos?<sup>11</sup>

Estas são perguntas das quais não podemos nos esquivar ao percorrermos o prodigioso terreno que constitui o que hoje denominamos “América do Sul”, com suas particularidades e seus diferentes contextos nacionais<sup>12</sup>. São perguntas que nos fazemos especificamente para pensar estes dois cenários sócio-culturais e ocidentalizados. Perguntas que nos fazemos ao querer analisar estas duas revistas «EDUCAÇÃO», destinadas ao magistério, que contribuíram a difundir saberes disciplinares e ideais educativos na década de trinta.

Tal como sugere M. Bloch [2001,70]

No imenso tecido de acontecimentos, gestos e palavras que compõem o destino de um grupo humano, o indivíduo mal percebe uma esquina, estreitamente limitado por seus sentidos e sua faculdade de atenção; porque ele nunca possui a consciência imediata senão de seus próprios estados mentais: todo conhecimento da humanidade, qualquer que seja no tempo seu ponto de aplicação, irá beber sempre nos depoimentos dos outros uma grande parte de sua substância. O pesquisador do presente não é, quanto a isso, melhor equipado daquele historiador do passado.

Em síntese, mediante a análise da organização das Revistas, entendidas como espaço privilegiado das mediações, é possível evidenciar a

---

<sup>11</sup> A ênfase nos usos diferenciados a partir de objetos ou de modelos culturais está reorientando as investigações em história da educação e a pedagogia para o estudo de modelos pedagógicos ou sistemas pedagógicos, discriminando assim as práticas de sua apropriação. Esta reconfiguração do campo de investigação dirige o interesse dos pesquisadores para as práticas, os processos de produção, circulação e apropriação das idéias pedagógicas e para a materialidade dos objetos culturais, como os impressos que suportam e transmitem essas idéias [Chartier; de Certeau].

<sup>12</sup> Algumas compilações realizam esforços por apresentar o problema educativo em clave de conexões entre as diferentes nações que compõem o território da América do Sul e da América Central, em diferentes períodos do século XX. As discussões das políticas educativas empreendidas pelos Estados, como expressão de um projeto político – cultural, marcaram diferentes trabalhos. Ver, por exemplo, Braslavsky, 1993; Paoli,1994; Zuluaga e Ossenberg (Comp.),2004

luta em torno dos sentidos, as propostas de constituição das identidades, as características dos conhecimentos que veicularam aspectos estes que contribuíram à modelação das percepções; em outras palavras, as revistas representam uma proposta de construção da realidade, no entendimento que também simbolizam um modo de fazer política, mediante a difusão escrita de conhecimentos legitimados. De maneira pontual para esta pesquisa a palavra escrita que circula com estas revistas «EDUCAÇÃO» é assumida como elemento construtivo da vida social e portadora de uma nova “identidade” para a infância: a escolarizada.

A partir desta perspectiva a linguagem e o discurso não são considerados como um reflexo da realidade social, mas constituinte da mesma. Entende-se que é através da linguagem e do discurso que a realidade social e psíquica inevitavelmente se constrói. O que nos leva a reiterar que as crianças, adolescentes e jovens são sujeitos contemporâneos por excelência. Eles não trazem em sua própria experiência a carga do discurso. Inserem-se nele, respondendo, contingentemente, a sua contemporaneidade mediante a incorporação de símbolos como palavras e cifras, construídos pelos mesmos homens, e dotados com a capacidade de proporcionar aos humanos meios de orientação na mesma realidade.

O conceito de discurso permite ir além dos dualismos que separam o ideal do real, o simbólico do material na produção do significado. Tal como foi assinalado, o discurso sobre a infância (que circula nestas revistas pedagógicas e que provém de algumas das modernas ciências sociais) e o modo em que produz seus argumentos e estabelece sua legitimidade, permitiu uma particular maneira de interpretar e interpelar aos recém-chegados a este mundo.

Diferentes esforços investigativos nas últimas décadas evidenciam um forte interesse por conhecer melhor as características que, em contextos particulares e em períodos determinados, assumiram as Revistas periódicas especializadas em educação. O campo de indagação que toma como referente importante as Revistas destinadas ao magistério está crescendo. Denota isto

que o fenômeno escritural é estrutural no Ocidente moderno, aspecto que para a década de trinta é um fenômeno em voga tanto no Brasil como na Colômbia.

Na França, por exemplo, Pierre Caspard, coordena um amplo estudo sobre os impressos para o ensino, produzidos no período compreendido entre o século XVIII e 1940. Para Caspard a expressão impressos de ensino designa “um conjunto de revistas que, destinadas aos professores, querem principalmente guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais na condução da classe e a didática da disciplina. Estes impressos constituem elementos indispensáveis no conhecimento do que foi durante quase dois séculos (para o caso francês), o sistema de ensino, já que representa o espaço onde se desdobra e o ponto no qual se concentra todo um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial como privada” [Catani, Bastos:1997,6].

Desde a Universidade de Lisboa, Antonio Nóvoa, querendo produzir um Repertório Analítico dos Impressos de Educação e Ensino nos séculos XIX e XX para Portugal, assinala que o estudo destes materiais impressos é importante por três razões. Em primeiro lugar porque estes impressos são o melhor cenário para compreender a complexidade do campo educativo, já que revela as múltiplas facetas dos processos educativos numa perspectiva interna ao sistema de ensino. Em segundo lugar, porque assinala que a natureza da informação oferecida nestes impressos é importante para compreender os nexos entre as orientações emanadas desde o Estado e as práticas efetivas nas salas de aula, sendo as Revistas de Educação um dos melhores meios para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática, já que a maioria das vezes se está ante reflexões muito próximas do acontecimento. A terceira razão tem que ver com o fato de que os impressos se constituíram num dos palcos privilegiados para a afirmação de determinados grupos políticos, na medida em que são uma arena permanente de debate e de afirmação política [Nóvoa:1997,11].

Para Nóvoa, o estudo das Revistas destinadas aos professores e feitas por professores contém três potencialidades. A primeira tem que ver com

revelar tanto as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos), como também o papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização de crianças e jovens. A segunda, por ser o meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática. O elemento comum que traspasa as páginas dos jornais e as revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir de diversos atores (professores, alunos, pais, associações, instituições). E, a terceira potencialidade está dada ao ser o lugar de uma permanente regulação coletiva. A elaboração de uma revista apela sempre aos debates e às discussões, a polémicas e a conflitos, ainda quando é fruto de vontades individuais. A controvérsia não deixa de estar presente no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto aos poderes públicos ou nos editoriais de abertura [Catani, Bastos, 1997:7].

Também em Portugal, Áurea Adão, desde o Centro de Estudos Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, coordena um projeto que procura a elaboração de uma rota de fontes provenientes de impressos a ser utilizados em trabalhos historiográficos em história da educação portuguesa [Remédios:2003,10].

No Brasil, Marta Maria Chagas de Carvalho, fazendo a apresentação do texto de Maurilane de Souza Biccas, sustenta que nas análises feitas por esta pesquisadora da *Revista do Ensino* é possível vislumbrar três articulações investigativas complementares. A primeira, compreender a revista como suporte de textos. Em segundo lugar, entender as revistas periódicas como conteúdos difundidos a um público selecionado. E terceiro, pensá-las como preceitos que pretendem orientar a leitura dos professores, constituindo-se os destinatários numa posição específica.

Podem considerar-se, também, como um dispositivo modelizador, como uma tática de difusão de modelos pedagógicos e uma estratégia de formação de professores onde é possível identificar os lugares de poder desde onde se procurou transformar aos sujeitos e à sociedade em general. Estas

revistas são ao mesmo tempo o suporte dos textos, os conteúdos difundidos e os preceitos que, mediante sua leitura e ação, pretendem orientar a prática dos professores, quem são os destinatários específicos dos editores [Chagas de Carvalho:2008,14].

Mariza Carvalho Vilela, Claudia Panizzolo Batista da Silva, Ana Regina Pinheiro e Luiz Carlos Barreira, em seu artigo “Estudo de jornais: possibilidades para a história da educação brasileira” [2004], sugerem que a nova historiografia oferece opções teórico-metodológicas de trabalho com objetos inéditos e temas originais, que enriquecem as possibilidades investigativas em história da educação, contribuindo a alongar a própria concepção de documento, como fonte histórica. Assinalam, fazendo referência à revista “Educação” que circulou em São Paulo, que graças a sua “materialidade forneceu suporte para a organização do campo dos saberes pedagógicos destinados ao uso dos professores”. Manifestam, além do mais, a potencialidade para a pesquisa desta revista já que

“Educação” oferece um campo vasto e praticamente inexplorado para o estudo dos jornais educacionais, de seus articulistas e de seus leitores. Esta pesquisa pode ser feita, inclusive longitudinalmente, através das décadas durante as quais a revista foi editada.

No Brasil, Ana Regina Pinheiro, em seu trabalho de Doutorado na UNICAMP, defendido em 2008, também apresenta a análise do jornal escolar “Nosso Esforço”, editado no contexto da Escola Pública “Caetano de Campos” de São Paulo, escola que se constitui em espaço privilegiado das relações que os professores vinculados a ela estabeleceram com as políticas de nacionalização do ensino implementadas pelo Governo de Getulio Vargas, no processo de escolarização das décadas de 30 e de 40. Nesta pesquisa intitulada “Escola “Caetano de Campos”: escola paulista, escola vanguardeira”, apresenta

permanências e mudanças no discurso que perpetuou a Escola “Caetano de Campos”, como uma escola modelar e que caracteriza formas peculiares de atuação dos educadores paulistas, na sua relação com as políticas públicas, sociais e educacionais; [para] compreender quais os significados atribuídos pela diretora e pela bibliotecária às novas políticas e reformas que passaram a circular na escola e identificar estratégias de mediação a partir do processo de produção do Jornal *Nosso Esforço*, que foram instituídas por estes sujeitos, os quais legitimaram formas negociadas para lidar com conflitos pedagógicos e políticos.

Como vemos, tanto no Brasil como na Colômbia, a prática de reformar a educação procurando ajustá-la às realidades contextuais, é prática comum das elites no poder; nesta tentativa de reformas, as revistas pedagógicas se constituem num instrumento político para delinear, discutir e difundir ditas perspectivas de transformação. Para a primeira metade do século XX colombiano circularam a Revista Cultura, a Revista de Higiene, a Revista Pedagógica, a revista Universidad, a Revista Infantil Rin Rin, a Revista de Índias, a Revista Javeriana, a Revista Interamericana de Educación, entre outras [Herrera Cortés:1999,82-86]. Da mesma maneira circulou na Colômbia, também em 1934, a revista Caminos, que se constituiu num esforço sem precedentes, tanto pela qualidade de edição da própria revista, como pelo esforço político e econômico que significou a tentativa de transformação cultural dos povoados de até de cinco mil habitantes, mediante a “Campaña de Cultura Aldeana” [Díaz:2005].

Nesta perspectiva, as Revistas pedagógicas «EDUCAÇÃO» materializam um mecanismo de ação estratégico que, mediante a organização de documentos escritos, considerados “cientistas”, disputam o controle simbólico sobre a infância e a pedagogia, difundindo, além do mais, ideais de sujeito e sociedade, contribuindo, desta maneira, a dar forma a projetos políticos para cada um dos contextos, no período assinalado.

Especificamente a Revista Educação de São Paulo, recebe atenção investigativa de Marisa da Silva Cunha, que em seu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência para a obtenção de Licenciatura de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- em 2007, realizou um trabalho titulado “A higiene na imprensa pedagógica paulista”, cujo objetivo foi analisar a presença de aspectos relacionados ao tema da higiene e da saúde que permearam os discursos veiculados mediante a revista, na perspectiva de compreender como as preocupações sobre a higiene e a saúde impregnaram discussões pedagógicas nas primeiras décadas do século XX.

Por sua vez, Renata Juliana Higa, em 2001, em seu trabalho “A educação especial nas décadas de 1920 e 1930”, como requisito para a conclusão de curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Unicamp, faz uma análise da primeira época da “Revista Educação”, mostrando como, desde esta revista, constrói-se um discurso sobre o deficiente mental.

Igualmente Mariza Carvalho Vilela, em sua tese doutoral, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2000, intitulada Discursos, Cursos e Recursos: Autores da Revista Educação (1927-1961), assinala que a Revista Educação, ao longo de seus 34 anos de existência foi dirigida por diferentes órgãos públicos e privados. A autora neste trabalho realiza um fichamento dos 2.272 artigos editados pela revista, organizados à moda de banco de dados oferecidos como material organizado para futuras pesquisas.

Quanto aos vínculos entre psicologia e pedagogia, Fausto Antonio Ramalho Tavares e Lilian Rose Margotto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizam seus respectivos trabalhos tomando como parte de seu corpus documentário, revistas pedagógicas que circularam finalizando o século XIX até as três primeiras décadas do século XX em São Paulo. Ramalho Tavares em seu trabalho de pesquisa titulado “A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890 - 1930)”, defendido em 1996, realiza a descrição dos principais eventos que marcam as relações entre o conhecimento psicológico e a cultura escolar paulista nos anos assinalados. Para a elaboração deste trabalho foram analisados documentos escritos por professores paulistas divulgados em discursos, livros e artigos da “Revista Ensino”, do Estado de São Paulo. O autor apresenta as chamadas “fichas biográficas”, através das quais se tenta evidenciar “como as autoridades escolares paulistas da década de 1910 tentam organizar o acompanhamento da vida escolar do aluno, examinando e registrando os signos de seu desenvolvimento psico-sócio-biológico”. Parte significativa desta pesquisa é a descrição das atividades de três Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicológica Experimental criados nas escolas normais secundárias, destacando especialmente no gabinete que existiu na Escola Normal de São Paulo, análise

que é empreendido até sua transformação em Laboratório de Psicologia Educacional da Cátedra de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1938.

Por sua vez, Rose Margotto com seu trabalho “A psicologia chega à escola. O saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo 1890 - 1930)”, defendido no ano de 2000, apresenta a maneira como circula o saber da psicologia desde autores que escreveram nos jornais paulistas destinados ao professorado durante a Primeira República. A partir de revistas que circularam entre 1890 e 1930, destinados aos professores paulistas, a autora descreve a relação psicologia - pedagogia como parte de um conjunto de articulações destinadas a erigir um discurso que permitisse a expressão de práticas pedagógicas de acordo com parâmetros cientificistas e organizar, neste contexto, uma forma apropriada a seus procedimentos.

Em Bogotá, em dissertação de mestrado em História da Educação e da pedagogia, na Universidade Pedagógica Nacional, a revista «EDUCACIÓN» recebe atenção investigativa por parte de Olga Larina que a toma como seu objeto de pesquisa. Neste trabalho, centrado em descrever as tendências pedagógicas que se difundiram nesta Revista, faz uma análise das freqüências e dos temas que esta revista veiculou. Por sua vez, Martha Cecilia Herrera, em sua pesquisa sobre Modernização e Escola Nova na Colômbia [1999], descreve algumas revistas destinadas ao magistério na primeira metade do século XX, onde «EDUCACIÓN» merece menção.

Como foi assinalado nos parágrafos anteriores, reconhece-se na atualidade uma fecundidade nas abordagens investigativas realizados sobre corpus documentais provenientes de Revistas Pedagógicas. As Revistas são consideradas textos “prescritivos”, já que seu objeto principal é propor regras de conduta. Estas Revistas pedagógicas são objeto de “prática” na medida em que estão feitas para ser lidas, aprendidas, discutidas, meditadas, em poucas palavras utilizadas para a reflexão e suas ideias postas à prova, já que procuram construir, finalmente, a armação da prática pedagógica cotidiana. Estes textos têm como função ser operadores que possibilitam aos professores dar forma a si

mesmos, mediante sua interrogação sobre sua própria conduta, isto é, os professores são assumidos como sujeitos reflexivos.

De maneira pontual, para a exposição desta pesquisa o primeiro capítulo, apresenta argumentos que permitem situar a discussão em torno dos efeitos que a impressão e a grande difusão de escritos possibilitam na progressiva unificação da humanidade, onde no Ocidente moderno escrever se converteu numa prática incessante, associada à idéia de “progresso”, junto a assuntos eruditos, cultos, científicos ou políticos, investidos de um caráter “legítimo”. Neste contexto, apresentam-se os grupos político-pedagógicos que assumiram a coordenação das revistas «EDUCAÇÃO», no Brasil e na Colômbia, como meio para difundir seu ideário pedagógico. Da mesma maneira, assinala-se que o escrito no período de análise, permitiu a profusa circulação de textos de reconhecidos pedagogos, o que possibilitou que tanto em São Paulo como em Bogotá, mediante a tradução de textos, se debatessem essas ideias, na tentativa de reconfigurar as práticas pedagógicas.

No capítulo dois “Fascinação moderna e científica: psicologia e construção de infância escolarizada” analisa-se o contexto discursivo que favoreceu e possibilitou que os saberes provenientes da psicologia, como disciplina científica, se instaurassem como saberes fundamentais para a teoria educacional. As transformações que se estavam produzindo em 1930, tanto no Brasil como na Colômbia são tomadas como ponto de partida para as análises da discussão e apropriação da psicologia a partir dos artigos que as revistas «EDUCAÇÃO», contêm. Nesta proliferação de discursos se destaca a força produtora e difusora do Instituto J. J. Rousseau em Genebra, com E. Claparède, Centro de Pesquisa mencionado como produtor de conhecimentos sobre a infância e a pedagogia nas revistas «EDUCAÇÃO».

Esta fascinação moderna pela infância e pela pedagogia, que se evidencia nas páginas das revistas, motivou também reformas no aparelho educativo e, mediante jornais destinados à formação de professores, contribuiu à discussão de ideais e maneiras de ser que foram pouco a pouco sendo considerados indispensáveis para o exercício da profissão docente. Discussões

que se materializaram também em atos legislativos que procuravam plasmar ditas ideias em práticas pedagógicas. Neste contexto, a apropriação da psicologia pelos autores que escreviam nestas Revistas «EDUCAÇÃO» é analisada como parte de um conjunto de transformações que ocorreram neste período, ocasionadas tanto pelas alterações de ordem político-administrativo do período, como pelas idéias sobre a forma de ensinar, que eram parte integrante do ideário político do momento. Junto com este raciocínio se instala a crença sobre as possibilidades do aperfeiçoamento do ensino por meio de reformas educativas, conjunção entre ciência e instrução pública como meio para civilizar Brasil e Colômbia. O que se observa é uma ampla tentativa de utilizar estas teorias provenientes da nascente psicologia para entender, tanto a “realidade” da infância, como a “realidade escolar e social” na tentativa de procurar soluções, dar respostas aos problemas locais e assegurar um futuro desejado.

Alguns autores que contribuem a organizar epistemologicamente a discussão dão lugar a reflexões desde a história e sociologia do conhecimento (Zemelman, Elkana, Desrosières, Foucault, Woolgar, Burke, Bourdieu, Michel de Certeau). Situar as reflexões sobre o saber pedagógico para o período de nossa análise implicou numa aproximação a alguns aspectos da história da infância (Philippe Ariès, Debesse), bem como a aspectos pontuais da história da psicologia (Sáenz, Antunes). Os elementos da filosofia da linguagem e da Lingüística provêm de Saussure, Žižek Bustamante, Ibáñez.

Estes autores possibilitam uma discussão que nos permite compreender como discursos científicos provenientes de diferentes cenários da Europa e da América do Norte (Dewey, Claparède, Binet, Wallon, entre outros) contribuem com autores que escrevem nas Revistas «EDUCAÇÃO» como Azevedo e Lourenço Filho no Brasil e, em Bogotá, Bernal Jiménez e Nieto Caballero, e ajudam a construir uma discussão pedagógica onde se procura transformar a noção de infância culturalmente admitida, na tarefa de construir aquela que ocuparia as salas de aula das escolas públicas em Sao Paulo e Bogotá.

Para fechar o texto as considerações finais apresentam a crítica ao modelo cognitivo imperante no período, caracterizado por querer dotar a todas as crianças de determinadas habilidades e desenvolver aptidões e faculdades de acordo com determinado objetivo. Este desenvolvimento de faculdades procurava estabelecer uma relativa igualdade entre as crianças. A crítica, tanto no Brasil como na Colômbia, desde o modelo proposto por estes pedagogos reformadores que escreveram em «EDUCAÇÃO», centrados na inteligência, as aptidões, a orientação vocacional e sua medição, baseou-se na idéia de que se “forçava as crianças a desenvolverem habilidades para as quais não manifestavam interesse ou inclinação”. A idéia central era que as crianças não eram adaptáveis ao ensino pré-estabelecido, mas os métodos sim. Por tal motivo era necessário construir currículos tendo em conta a inteligência, as aptidões e as inclinações. Para o período se sustentou que era necessário descobrir as aptidões e as inclinações. Isto pressupõe que as crianças são diferentes. Por isso se fez necessário conhecê-las. Mas esta diferença quanto a período particular da vida, diferente da do adulto, também se devia estabelecer quanto a suas possibilidades cognitivas, isto é, as crianças não são todas iguais, há alguns que “teriam melhores possibilidades” tanto para seu desempenho acadêmico como no plano trabalhista. Provavelmente se estabelecia desta maneira uma naturalização da infância, já que a dotação “genética” com a que a criança contaria ao momento de nascer, e que seria estabelecida mediante teste de inteligência e aptidões, seria o padrão estabelecido para sua localização, primeiro no sistema escolar e, posteriormente, na estrutura social. O que fica como sugestão e motivo de posteriores indagações é que a estrutura mesma dos testes está carregada de um forte componente proveniente do que chamamos a “cultura escolar”, isto é, se estaria medindo a inteligência e as mesmas aptidões em cada criança, desde o mesmo ideal de sociedade proposto, estabelecendo-se com isto uma direção no processo civilizatório proposto e uma segregação daquelas crianças que não contassem, no momento de aplicação do teste, com um “capital cultural” proveniente de ambientes escolarizados

**A PALAVRA ESCRITA COMO INSTRUMENTO  
FORMADOR DE PROFESSORES. O CASO DAS  
REVISTAS PEDAGÓGICAS «EDUCAÇÃO» EM  
SÃO PAULO E BOGOTÁ.**

**CAPÍTULO I**

# 1. A SOCIEDADE COMO TEXTO E PRODUTO DO TEXTO: MODERNIDADE

A prática escriturária assumiu um valor mítico nestes últimos quatro séculos ao reorganizar pouco a pouco todos os domínios onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer a história.

Michel de Certeau [2000:147]

A modernidade (desde os séculos XVII e XVIII), com a difusão de escritos, – fenômeno indissolúvel do estabelecimento da tipografia – potenciou a prática de escrever e de ler, atividade multiforme e murmurante de produzir o texto e de produzir a sociedade como texto. Mediante o estabelecimento de aparatos escriturários o ocidente moderno procurou articular simbolicamente as práticas heterogêneas de uma sociedade. Aparatos escriturários estes que, nas palavras de Michel de Certeau, acompanham um duplo isolamento: do povo (com relação à “burguesia”) e da voz (com relação ao escrito). Como consequência diferencia-se uma prática “legítima” que assume características científicas, políticas, escolares, etc, de outras práticas que careceriam desta legitimidade [de Certeau:2000,148].

Referir-se à escrita como sistema e a seus efeitos sobre a realidade, não postula dois termos opostos cuja contrariedade poderia superar-se mediante um terceiro ou cuja hierarquização poderia ser mudada. São pensados como uma unidade que se alimenta mutuamente. A tipografia possibilitou produções e reproduções que nos outorgaram imagens do mundo. Imagens que por sua vez contribuem a transformar esse mundo<sup>13</sup>. Por meio da tipografia e a grande difusão de escritos se possibilita uma progressiva unificação da humanidade.

---

<sup>13</sup> Como todas as grandes invenções, a da tipografia já estava no “ambiente” no momento em que ocorreu e ela é resultado mais do aperfeiçoamento paulatino de processos rudimentares do que propriamente de um ato consciente e inventivo. Por isto é que diversos inventores merecem tanto como Gutenberg uma parte de sua glória. No entanto, foi Gutenberg quem deu o impulso necessário à impressão de livros por meio de caracteres móveis metálicos. Johannes Gutenberg contribuiu de maneira notável com uma das grandes metas da história cultural do ocidente, mediante a possibilidade de realizar tiragens de múltiplos exemplares de livros, o que facilitou o acesso de um maior número de pessoas, em todo mundo, ao saber escrito e implicou radicais

No Ocidente moderno escrever é uma prática incessante, múltipla, que se associa com certo “progresso”; prática que pretende separar-se do mundo mágico, da tradição, daquilo que teria como centro a oralidade; prática que se associará, deste momento em adiante, com o que será considerado erudito, culto, científico ou político, em poucas palavras, com práticas “legítimas”. Como prática estruturante, a escrita se imporá sob formas científicas, eruditas ou políticas. Já não é só o que se fala; agora, na modernidade ocidental, as palavras escritas têm a força para produzir; possuem uma eficácia social. No ordenamento moderno, o sistema escriturário é um espaço de formulação que tem como sentido remeter à realidade da qual se separou, para mudá-la. Nas palavras de Michel de Certeau [149],

O laboratório da escrita tem uma função “estratégica”: seja que uma informação recebida da tradição ou do exterior se encontre ali recopilada, classificada, imbricada num sistema e desse modo transformada, seja que as regras e os modelos elaborados neste lugar excetuado permitam atuar sobre o meio ambiente e transformá-lo. A ilha da página é um lugar de trânsito onde se opera um investimento industrial: o que entra aqui é algo “recebido”, o que sai é um “produto”. As coisas que entram são os signos de uma “passividade” do sujeito com relação a uma tradição; as que saem, as marcas de seu poder para fabricar objetos.

Desde o século XVI a escrita alfabética do espanhol e do português circula na América do Sul. O lento processo de ocidentalização destes territórios impôs às sociedades originárias o idioma, a língua e a escrita alfabética na forma de textos bíblicos: as Epístolas, os Evangelhos, o Eclesiastes, catecismos, sermões, manuais de confissão, vidas de santos, entre outros. Textos impressos que repartem os religiosos. Acompanhado, tudo isto, de um lento e persistente processo de alfabetização e escolarização da população [Gruzinski:1991,65].

No século XIX a difusão de impressos escritos se faz mediante diferentes formatos (cartazes, periódicos, jornais, livros de texto, cartilhas, manuais, revistas especializadas, formulários, entre outros) que persistem na

---

transformações na política, na religião e nas artes. Gutenberg nasce em Maguncia e morre em 1468. No momento de sua morte não menos de oito cidades importantes na Europa contavam com gráficas de impressão e nas décadas seguintes aquela técnica revolucionária era conhecida de Estocolmo até Cracóvia, passando por Lisboa e Madri. Na Espanha, a tipografia foi introduzida pelos alemães, e se sabe que em 1473 funcionavam gráficas no reino de Aragão. Para uma história da tipografia ver: Martins, 1996.

disputa pela legitimidade, tanto frente ao relato oral, como frente ao manuscrito<sup>14</sup>.

O longo processo de ocidentalização herda estas três histórias, privilegiando politicamente em nossos contextos a primazia da palavra escrita, que vincula o relato ao sagrado e lhe imprime continuidade linear, pretensão de sentido único e uma marca imperativa de um princípio e um fim. A escrita foi o instrumento de uma assimilação e apropriação do processo cultural de ocidente. Desde então a comunicação da e com a burocracia precisou da prática da escrita. Deste momento em adiante, a escrita se considerará sinônimo de progresso, isto é, o que quer separar-se da tradição. O projeto escriturário moderno procura escrever-se a si mesmo, em outras palavras, fazer a história segundo o ideal do “progresso”. Esta ambiciosa operação escriturária se multiplica nos campos econômicos, administrativos, políticos ou científicos; operação indispensável para que o projeto moderno se realize. Com o passar dos séculos o oral tendeu a ser considerado sinônimo da cultura das massas, camponesas e da cidade. O oral é privado da autoridade da qual antes havia gozado. Estas crenças sobre a cultura escrita são um modo seletivo de ver os acontecimentos que não só justifica as “vantagens” dos letrados, mas também atribui os defeitos da sociedade aos iletrados. Estas hipóteses a respeito da

---

<sup>14</sup> Na cultura escrita que conhecemos há uma relação entre os objetos, que já foram indicados (livros, revistas, etc.), as categorias de textos e os usos do escrito. Este vínculo que associa tipos de objetos, classes de textos e formas de leitura é o resultado de uma complexa sedimentação histórica de muito longa duração que remete a três inovações fundamentais. A primeira aparece nos primeiros séculos da era cristã, quando o códex (livro construído por folhas e páginas reunidas sob uma mesma encadernação) substitui ao rolo ou volume, que tinha uma estrutura totalmente diferente e era usado por gregos e romanos. A segunda ruptura se situa entre os séculos XIV e XV, antes da tipografia de Gutemberg e consiste na aparição do *livro unario*. Livro que reúne sob a mesma encadernação as obras de um só autor, ou uma só obra. Isto é, um livro onde se amarra o vínculo entre o objeto material, a obra (no sentido de uma obra particular ou uma série de obras) e o autor. Esta realidade material era a regra para os *corpus* jurídicos, as obras canônicas das tradições cristãs ou os clássicos da Antiguidade, mas não era assim para os textos em línguas populares que, em geral, encontravam-se reunidos em miscelâneas, constituídos por obras de datas, gêneros ou línguas diferentes. A terceira herança é, como estamos assinalando, a aparição da imprensa de imprímia com os caracteres móveis nos meados de século XV. A partir desse momento, sem que se ocasione o desaparecimento de manuscritos, a tipografia se converte na técnica mais utilizada para a reprodução de escritos em seus diferentes formatos [Chartier,2009:42. Chartier,1997. Chartier e Cavallo,1998].

cultura escrita estão dando passo a um entendimento do que significou “viver um mundo sobre papel” [Olson:1997,23].

Diferentemente da língua, que não é de ninguém, que é a única máquina, o artefato dado gratuitamente a todos em forma de um idioma, sem distinção de classe, de sexo, de gramática de um idioma particular com o qual ser referido e referir-se ao mundo, a escrita tem sido sempre coisa dos diferentes poderes (senhores, sacerdotes, políticos, cientistas). A escrita tem sido hierática, tem estado a serviço do poder. A escrita é a fixação e a submissão, via intelectuais e escritores, a fins determinados [Rama,2004]. A escrita possibilitou a multiplicação dos livros de consulta, a ampliação das bibliotecas e as enciclopédias e, com o passo dos séculos, aumentaram os recursos de quem se esforçou para conhecer e intervir sobre um determinado assunto, aspectos estes visíveis nas páginas de nossas revistas de estudo.

A ubiquidade da escrita, então, é uma das características das modernas sociedades ocidentalizadas e ocidentais. Vemos a nós mesmos, à nossas ideias e a nosso mundo em termos deste instrumento. O mundo e sua realidade ficam representados escrituralmente. Este uso da escrita modificou a maneira de fixar o passado e de transmitir o futuro. A escrita e a difusão do escrito nada têm de exercício inocente e mediante estas técnicas se contribuiu a transformar as memórias e a visão das coisas. Poder de acumulação e possibilidade de configurar o mundo a imagem de seus modelos. É possível dizer que a magia moderna radica no poder que a escrita apresenta para representar a realidade e, por sua vez, transformá-la.

Neste marco de difusão do escrito, ao longo do século XIX e XX assistimos a um sustentado esforço por conseguir a materialização de um particular projeto de sociedade mediante a organização da cultura. A agenda política e educativa nas sociedades ocidentalizadas modernas, há mais de um século, manteve um sustentado esforço que tem privilegiado a escrita. Para dar um exemplo, desde 1967 a Unesco convida a celebrar o “dia Internacional da Alfabetização” a cada 8 de setembro, assinalando, além do mais que “um mundo alfabetizado não é simplesmente um mundo onde a população sabe ler e

escrever”. Este organismo multilateral acrescenta que “a educação é um dos meios por excelência que serve para potenciar as capacidades humanas e colocá-las a serviço do progresso e o bem comum”. Esta importância dada à escrita se mantém até nossos dias e é, como assinalamos, um sustentado esforço, que na atualidade se agencia desde diferentes organismos multilaterais (Unesco, BM, FMI), mas que para a década de 30, tanto no Brasil como na Colômbia se apoiou desde órgãos político-administrativos nacionais (Ministérios e Secretarias de Educação).

A ênfase colocada na escrita e nos processos de alfabetização da população é vista como *conditio sine qua non* na pretensão de conseguir a “participação política” da população, a erradicação da “pobreza” e a “igualdade” entre as pessoas, aspectos centrais na utopia moderna. Por sua vez, nas escolas, é quase um imperativo revisar periodicamente as práticas pedagógicas com o fim de instaurar e melhorar os processos de alfabetização das crianças. Mediante processos político-pedagógicos as democracias ocidentalizadas modernas aspiraram erradicar o analfabetismo, procurando com isto, resolver outros problemas sociais como a pobreza, o desemprego, a desejada “ordem social” mediante a atribuição e a participação política, assuntos importantes para as primeiras décadas do século XX, no marco dos chamados Estados nacionais. A implementação de projetos político-pedagógicos, procurando organizar o universo cultural mediante processos educativos, foi uma das estratégias privilegiadas. Esta estratégia escriturária é a que por sua vez tem contribuído na difusão de imagens sobre o mundo e a legitimar o lugar que nele é dado aos diferentes grupos populacionais; desta maneira, contribui a difundir maneiras legitimadas de conhecer e estabelecer conhecimentos “necessários” para compreender o mundo, já que os escritos conservam por dentro o que recebem do exterior, criando no interior os instrumentos para uma “construída” apropriação do espaço exterior.

O tema da cultura escrita, como vemos, gira em torno das propriedades realmente peculiares de livros e revistas como artefatos culturais, nesse mundo de papel, de sua força e limitações, de seus usos e abusos, de

sua história e sua mitologia e em torno dos tipos de concorrência, as formas de pensamento e os modos de percepção que entranha o fato de copiar o mundo no papel e como a estrutura mesma do conhecimento foi alterada ao colocar e representar o mundo sobre o papel [Olson,1997:14-17]. Em formato de livros ou revistas ou em bibliotecas, entendidas como coleções de livros e como espaço para a leitura e a consulta, os produtos da cultura escrita, são uma “extensão da memória e da imaginação” [Borges,1979:197]. Assunto que ainda que esteja relacionado com nosso tema de pesquisa, ultrapassa-o. Importa sim, para nossa análise, ressaltar o importante papel que tem nestas sociedades ocidentalizadas o escrito, como instrumento político para difundir imagens do mundo e, por esta via, procurar transformar assim a sociedade.

Produtos da cultura escrita, ao ser instrumentos que contribuíram no seu momento a configurar o universo de sentido, possibilitam a pesquisadores aproximar-se de tensões, desejos e esperanças. Dados à posteridade graças a estes formatos, são transformados pelos pesquisadores em material precioso, na tarefa de procurar perceber as formas de raciocínio de períodos determinados.

Como vemos, a cultura do escrito está relacionada com o imperativo político que as sociedades ocidentalizadas se impuseram ao privilegiar o ensino massivo da leitura e da escrita como ideal civilizatório e priorizar politicamente processos de formação de professores.

A exploração e análise de revistas pedagógicas, o que representam, o que transmitem, o mundo que promovem, bem como aquilo que as pessoas fazem com estes escritos, possibilita vislumbrar o que está em jogo em nossas sociedades, já que são um artefato cultural importante em nossos contextos. A análise destes documentos escritos contribui não somente com nosso entendimento do mundo, mas também com o entendimento daquilo que nós mesmos somos. Neste marco, constituem-se num importante corpus de vastas dimensões; são um depoimento vivo de concepções de mundo, de apostas políticas de grupos determinados, sendo um excelente observatório de tensões políticas de um particular período e, como materialização de exercícios do poder,

representam o horizonte civilizatório proposto. Graças a estes formatos, circulam discursos que contêm elementos que dão conta da disputa pelo sentido que caracteriza o humano em sociedade.

Optar por trabalhar com impressos destinados aos professores, em pesquisas que têm uma perspectiva histórico-cultural, implica avançar em vários assuntos. O primeiro deles, como já foi esboçado, tem relação com a pergunta pela palavra escrita impressa, como fonte para a pesquisa. O segundo aspecto faz referência às características dos documentos mesmos e sua organização. O terceiro aspecto faz referência aos conteúdos que circularam em ditas revistas e a sua análise [Faria Cruz,2004:6]. Aspectos nos quais avançaremos neste primeiro capítulo, fazendo ênfase em que, como estratégia política, a configuração das mesmas revistas assinala primeiramente o lugar das mesmas elites na pretensão de reorganização da cultura, como estratégia para atribuir lugares ao resto da população desde estes escritos.

Neste marco as revistas de circulação periódica contribuíram ao processo de (trans)formação de mestres ao fazer circular os novos conhecimentos para o ofício. Mediante o exercício do poder, as novas orientações políticas e as referências científicas legitimadas e postas em circulação procuraram impor-se na prática pedagógica; para isso as estratégias de difusão escrita tiveram um papel importante no período, já que podem considerar-se, também, como um dispositivo modelador e como uma estratégia de difusão de modelos pedagógicos no marco de uma estratégia de (trans)formação de professores, onde é possível identificar os lugares de poder a partir de onde se procurou confrontar os professores e, por esta via, difundir na sociedade em geral ideais modernos. É importante ressaltar que, no marco das produções educacionais contemporâneas, os estudos que tomam como fonte, como objeto central de pesquisa as revistas educacionais demonstraram suas potencialidades no entendimento dos processos de constituição das práticas e dos discursos que marcam o campo educacional em momentos particulares.

## **1.2 AS REVISTAS «EDUCAÇÃO», EM SÃO PAULO E BOGOTÁ. Materialização do exercício de poderes e meio difusor de representações político – pedagógicas.**

No molde desta tradição escrita as revistas pedagógicas de circulação periódica constituem memórias de um tempo, selecionando e apresentando uma variedade de artigos, discutindo e apresentando argumentos que, em seu momento, contribuíram, por um lado, a orientar e guiar a prática pedagógica no marco da cotidianidade escolar e, por outro, contribuíram na configuração dos próprios objetos com os quais trabalhava a pedagogia. Para o caso específico do período que abrange esta pesquisa, buscavam transformar a noção de infância, buscando configurar outra infância, aquela com a qual os professores trabalhavam nas escolas, aquela para a qual se faz necessário configurar uma *escola à medida*.

De maneira pontual, as revistas «EDUCAÇÃO», tanto em São Paulo, como em Bogotá, são publicações periódicas, editadas desde o Estado e impulsionadas por intelectuais articulados em torno de ideais que, além de tentar viabilizar o exercício administrativo de seus próprios grupos políticos, contribuem à criação e recriação de práticas pedagógicas que legitimam discursos e práticas no campo educativo. São também um mecanismo de ação estratégica de grupos políticos organizados que disputam o controle simbólico e o espaço público, utilizando o mecanismo do escrito para dar forma a seus ideais e divulgar diferentes projetos políticos.

Como fontes documentais para a pesquisa, as revistas «EDUCAÇÃO», em Bogotá e em São Paulo, contribuem no entendimento dos discursos, práticas e relações ali presentes. Discursos e práticas que traspassam a mesma materialidade das revistas já que fazem parte de um amplo universo cultural que, por sua vez, contribuiu a modelar cada uma destas revistas, tanto em sua materialidade, como em seus conteúdos. Ao ser discursos com características oficiais, isto é: formatos escritos com uma forte marca científica e editados com dinheiro público, são elaborados para ser lidos e procuram, nos professores destinatários, instaurar práticas exemplarizantes [Biccas,2008]. A análise de

cada uma destas revistas oferece diversos objetos de indagação aos pesquisadores que procuram compreender e explicitar modalidades de funcionamento do campo educacional.

As Revistas periódicas «EDUCAÇÃO», de maneira semelhante, são organizadas e postas em circulação graças ao empenho de seus respectivos grupos intelectuais articulados em torno de ideais transformadores e contribuem a viabilizar o exercício administrativo de cada um destes grupos político-pedagógicos, em seu respectivo contexto cultural, na década de trinta do século XX. Destes cenários escritos se difundiram, ao grupo de professores destinatários destas publicações, saberes legitimados em torno de práticas e representações que contribuíram à reconfiguração das práticas e representações sobre infância, assunto que contribuiu a seu processo de escolarização em massa.

Difundir ideais pedagógicos e *formas de raciocínio* a partir destas revistas, primeiro ao grupo de professores e, através desta via, ao grosso da população (pais de família e sociedade em geral), foi uma maneira de, como um efeito de poder, ter ingerência política com a intenção de construir novas representações e práticas desejadas para a infância, bem como uma maneira de organizar a partir do Estado os diferentes grupos sociais que compõem estes dois grupos nacionais, através da organização da cultura. Analiticamente é uma forma de compreender tanto o centro de gravidade da política educativa, como o horizonte civilizatório proposto destes grupos políticos no poder, assentados em Bogotá e em São Paulo, no período analisado.

É importante assinalar que na década de 30, tanto em São Paulo como em Bogotá, o ideário pedagógico está atravessado pelas discussões realizadas tanto na Europa como nos Estados Unidos chamadas de movimento pela Escola Nova. Ideário que atravessa os diversos espaços e produções culturais de São Paulo e Bogotá em diferentes formatos (aulas, conferências, seminários, reuniões privadas, traduções de livros, comentários a textos) procurando reordenar a discussão pedagógica em torno das diferentes

instâncias educadoras para a infância. Ideário pedagógico que é recolhido e apresentado também nas revistas «EDUCAÇÃO».

O movimento escolanovista se propunha, mediante uma ação irradiadora a toda a sociedade, a construção de uma nova imagem de sociedade e de escola, através da transformação da visão sobre a infância<sup>15</sup>. Na busca de rupturas com o ideário educacional aceito, diversas posturas de representantes e simpatizantes deste movimento pedagógico contribuíam na construção de uma imagem que insistem em associar como escola tradicional: ineficiente, acientífica, sem vida, sem movimento, entre outros adjetivos utilizados no período.

É importante assinalar também, como indicam alguns trabalhos historiográficos recentes, que não existe *A Escola Nova* no singular; que diferentes concepções de modernidade pedagógica são postas em cena ao longo das primeiras décadas do século XX [Caruso,2005:100. Saldarriaga-Sáenz,2002:83]. Esforços pedagógicos que agrupados sob o movimento da chamada “escola nova” apresentam significativas diferenças<sup>16</sup>, tomando como base projetos diversos de educação e de sociedade, em diálogo e discussão com os cenários Europeus e Estadunidenses e que, no período circunscrito para os dois contextos de nossa análise, circulam algumas de suas propostas nas páginas das Revistas «EDUCAÇÃO».

---

<sup>15</sup> No que se refere à educação, é a modernidade pedagógica o que se está recriando com estes discursos provenientes das ciências modernas e que circulam nas Revistas “EDUCAÇÃO” para o período de nossa análise. É importante ressaltar, também, que não é a escola nova que inaugura o “novo” ao interior do espaço escolar. Na escola moderna a permanente construção do “novo” é uma tradição marcada pela contínua produção de discursos e práticas inovadoras, procurando afirmar a inserção da escola no tempo presente. Neste sentido, diferentes contextos de época e contextuais produzem configurações particulares do projeto pedagógico moderno. Neste sentido é possível falar de uma tradição de modernidade pedagógica que atravessa os três últimos séculos da escola ocidental; tradição que revela permanências e rupturas que é necessário situar e discutir adequadamente. É neste jogo permanente de movimentos produtores do “novo” que as diferentes propostas de reformulação educacional se situam, afirmando-se, no rompimento com o passado, negando, questionando e procurando romper com o passado e projetando o futuro, tomando como concretização um presente sempre em construção [Carvalho, 2002. Herrera,1999].

<sup>16</sup> A primeira organização internacional do movimento escolanovista foi o Escritório Internacional das Escolas Novas -OIE- fundada por Ferrière em 1899, no marco do funcionamento do Instituto J. J. Rousseau, fundado por Claparède em 1912. Ferrière detectou a aparição de uma série de iniciativas escolares que desejavam diversificar os tipos de oferta educativa [Caruso,2001:106].

Além das marcadas diferenças dos projetos pedagógicos reunidos sob o nome de “escola nova” no período de nossa análise, se evidenciam dois princípios discursivos que unificam estes projetos. O primeiro faz referência ao elemento comum que estas perspectivas pedagógicas assinalam como “nova”, de “renovação” pedagógica, isto é, investem contra práticas que em seu conjunto foram consideradas “obsoletas”, “passivas”, “memorísticas”, entre outras. Tanto em São Paulo como em Bogotá, os reformadores pedagógicos utilizam o adjetivo tradicional para construir uma imagem do tipo de pedagogia que, segundo estes reformadores, existia. Os pedagogos ativos em cada um destes contextos procuravam construir suas imagens a partir das descrições que vinham de pedagogos ativos de Europa e América do Norte, que questionavam os modelos pedagógicos do século XVIII e XIX em seus países. Assim mesmo associam a ideia de tradição às práticas costumeiras dos maestros em exercício. Questionam também a prática pedagógica institucionalizada na Lei, o *pensum* e os regulamentos das escolas primárias e normais que existiam.

O segundo princípio que coloca estas diferentes perspectivas pedagógicas sob o mesmo enunciado é a afirmação de centralidade da infância no cotidiano institucional. Centralidade capaz de acionar dispositivos de reformulação radical dos tempos e espaços escolares em discursos de fundamentação de uma nova cultura escolar. A infância não será pensada como foi no século XIX, como um período situado entre os 7 e 14 anos de idade, chamada idade da razão, e ideal para a inserção no mundo escolar.

No século XX e, graças à produção discursiva da moderna psicologia, a infância será diferenciada em períodos diferentes ao longo de seu desenvolvimento cronológico, isto é, como categoria geral que abarcaria especificidades internas definidas por sua “maturidade biológica”. Progressivamente se constrói, graças a estes discursos, uma concepção de sujeito infantil centrado, não só na saúde física e a higiene, mas no *desenvolvimento psicológico normal*, que garantirá uma aprendizagem escolar eficaz.

É possível inferir que o reordenamento da instituição escolar com a criação das aulas seriadas, com suas demandas de organização e controle de uma população infantil ampliada, encontrará nos discursos provenientes da psicologia e no uso dos testes de inteligências e de aptidões, referências teóricas e práticas para a produção de saberes e técnicas que contribuíssem a este processo. Estes campos de produção, diagnóstico e medição das capacidades da população infantil escolarizada colocam o olhar já não só no higienismo, mas também na psicologia, ciência que complementa e promove a saúde infantil em diálogo com os demais saberes que sobre a infância já circulavam. Deste momento em diante a seriação será estabelecida não só sobre a base da idade cronológica das crianças, mas também em consequência do estabelecimento de sua idade mental.

Para o período de nossa análise e no contexto dos discursos que circulam nas revistas «EDUCAÇÃO» se evidencia uma complexa trama de saberes que procuram circunscrever a prática pedagógica a estes novos discursos. Como já foi indicado, o paidocentrismo contribuiu a unificar diferentes perspectivas, ao qual se somou o “conhecimento da criança” como elemento importante para as primeiras décadas do século XX. Conhecimento e necessidades da criança foram pontos de apoio importantes para a transformação pedagógica do período de nossa análise. Sob o ideal de “escola nova” estes pontos de apoio reuniram várias tradições, algumas inclusive contraditórias entre si.

No marco destes dois princípios aglutinadores do movimento “escola nova”, o saber biológico, encarnado em médicos e higienistas foi importante no período de nossa análise<sup>17</sup>. A partir deste saber, os médicos-pedagogos cumpriram com a função de constituir a ideia de normalidade e anormalidade. Maria Montessori<sup>18</sup> e Ovide Decroly<sup>19</sup>, representantes desta perspectiva,

---

<sup>17</sup> O médico francês Jean Itard (1774-1838) a princípios do século XIX foi pioneiro da educação especial. Apaixona-se pelo problema pedagógico que propõe a educação e o ensino de surdos. Trabalhou, graças ao apoio do governo francês, com Víctor, o menino lobo de Aveyron.

<sup>18</sup> Médica italiana (1870-1952). Organiza a primeira “casa das crianças” em Roma em 1905. Afirmava que a mente absorvente da criança era diferente da do adulto e propunha que o espaço educativo devia ser um espaço simplificado. Neste contexto se explica a construção de um

contribuíram na discussão pedagógica ao incluir fragmentos do discurso médico na cotidianidade do sistema escolar. Para estes médicos-pedagogos a discussão central era sobre a natureza da criança.

Outro eixo importante de discussão para o período de nossa análise, que circula profusamente nas páginas das revistas «EDUCAÇÃO» é o constituído pelo que alguns pesquisadores denominam as pedagogias individualizantes [Caruso,2005:113]. Dada uma série de razões para que as crianças evoluam de uma maneira similar, o problema proposto por esta perspectiva da escola nova é porque ao mesmo tempo as crianças mantêm diferenças entre si que são inalienáveis no processo escolar. Édouard Claparède (1813-1940) da Suíça aparece no período como figura aglutinante. Propunha que a pedagogia devia constituir-se como ciência, para o qual era necessário as considerações provenientes do acervo psicológico.

Estas discussões que vinham destes centros de discussão e produção pedagógica eram seguidas com entusiasmo tanto no Brasil como na Colômbia. Em Bogotá, Manuel J. Huertas, Secretário do Ministério de Educação e professor da Faculdade de Ciências da educação, referindo-se a estas problemáticas em matéria de educação pública, destacava na Revista Educación,

Não podia subtrair-se a este movimento Genebra com Claparède e o adianta com a criação do Escritório internacional das Escolas Novas. Na Itália floresceu com a doutora Montessori e Lombardo Radice. Na Bélgica com a escola para a vida e pela vida que fundou o doutor Declory. Espanha apresenta como porta estandarte das doutrinas de Ferrier a Francisco Giner de los Ríos, que com Castillejo fundaram o Instituto-Escola. A contribuição da América do Norte na última década do século passado e na primeira deste conta com psicólogos como James, Hall, Baldwin, King, Kilpatrick, Thordinke. Dewey, ampliando a tese de Froebel assinala às teorias americanas finalidades sociais inspiradas em Froebel. Todas estas doutrinas estão baseadas na necessidade de que a educação seja integral, mediante uma imitação sã e concorrência bem encaminhada do ensino particular, em harmonia com a que dá o Estado [Educação Nº 12, julho de 1934, p. 404-405].

---

mobiliário do tamanho dos pequenos. Dentro do espaço biológico a utilização de conceitos que Montessori fez foi seletiva em relação à fundamentação da plasticidade da criança. Por exemplo, os conceitos que pôs em relevância foram os de mutação e metamorfose.

<sup>19</sup> Médico belga (1871-1932). Dedicou-se à reeducação de crianças com atraso mental. Em 1901 fundou em sua própria casa em Bruxelas. Introduz os centros de interesse como proposta pedagógica baseada no respeito pela criança e sua personalidade, com o objetivo de preparar as crianças para viverem em liberdade. Decroly, como Montessori, começou interessando-se pelos problemas dos débeis mentais. Decroly seguiu o movimento de pesquisa psicológica nucleado por Claparède e traduziu ao francês textos de Dewey.

Estas discussões sobre a escola nova ou ativa, como estamos assinalando circularam seletivamente nestes dois contextos de apropriação pedagógica. No contexto desta disputa pelo sentido que se instaurou desde os pedagogos seguidores dos postulados da escola Nova, é possível reconhecer duas tendências. Uns para os quais as discussões provenientes dos centros de produção cultural eram motivo de fé cega. E outros que procuravam conciliar a tradição com as novidades.

Em Bogotá, Raymond Buyse, por exemplo, assinala em seu artigo *Estudio crítico sobre la pedagogía moderna* que

Dos tendencia generales se adivinan no obstante en esta confusión de interpretaciones generales. Hay primeramente los empíricos para quienes la pedagogía siendo esencialmente un arte, sólo el “don” le basta. Para lograr el éxito, bastan la vocación: las intuiciones del pedagogo nato, el gesto magistral, todo está allí! Para los otros, aquellos a quienes se ha denominando bastante mal expresados, por cierto, “cientistas”, la pedagogía, corriente, fárrago de formas vacías y de afirmaciones gratuitas, debe ser descartada completamente. Sobre los conocimientos positivos de la psicología del niño y del escolar pretenden edificar una pedagogía renovada... llamada a veces también, “nueva”. Más entre estos dos grupos hay lugar para aquellos que sin exclusivismos de clan trabajan “honradamente” por mejorar las condiciones de una verdadera “institución de niños” ampliando la concepción de su pedagogía, hasta el punto de integrarla bajo el signo de una indispensable filosofía de la educación, lo mejor de la tradición empírica y del aporte científico moderno hasta aquí vanamente opuestos uno a otro [Educación Nº 3, octubre 1933:1935].

Evangelista Quintana, que escreveu em «EDUCACIÓN» de Bogotá, quem seria daqueles que depositaria uma fé cega nos postulados provenientes destes centros de produção cultural.

Diferentes instituciones y laboratorios de Europa y América, dedicados a la psicología experimental, prosiguen a diario estudios e investigaciones que aparecen en revistas y volúmenes encaminados a la propagación de la escuela activa. Tal sucede con el Instituto Rousseau de Ginebra, el laboratorio de Angleur (Belgica), la Liga de Enseñanza de Bruselas, la Sociedad Alfredo Binet de Paris, etc. Cada laboratorio que en Colombia se fundara exigiría la suscripción a ellas con el fin exclusivo de salvarlo de una rutina que indiscutiblemente lo arruinaría [Educación Nº 8, marzo 1934, 174].

Enquanto, em São Paulo, Raimundo Pastor, escrevia em 1933,

Ora, a escola ativa, lá, vem lutando, para se impor, mais dum quarto de século e ainda não conseguiu dominar completamente sua antagonista. E note-se que à frente desse trabalho de renovação dois métodos de ensino acham-se educadores de projeção mundial, tais como Dewey, Kilpatrick, Thorndick, Gates, Claparède e tantos outros, cujas doutrinas pedagógicas têm revolucionado o ensino de outros países. Diante do que se acaba de expor, não é de se estranhar que também no Brasil, se oponha certa resistência ao avanço da escola nova. Em geral, o desconhecido causa apreensões, e só se impõe por um trabalho persistente e sistematizado. Entre nós, diga-se com franqueza, a maior barreira a vencer é a ignorância desse

método por parte de nosso professorado. Este não sabe como se pratica a escola ativa, desconhece seus métodos e processos e por isso lhe atribui uma surda oposição [Educação, volume III, sept. 1933, p. 27].

Como é possível perceber, estas duas revistas educacionais que circularam na primeira metade da década de trinta, uma em São Paulo e outra em Bogotá, estão sugerindo que o centro de gravidade da política educativa na década de trinta, esteja dado pela pretensão de instaurar formas dominantes de conhecimento, poderíamos dizer “acadêmicas” de produzir conhecimento e formas de “aprender” este conhecimento sobre a realidade. Conhecimentos que, particularmente, vinham dos intelectuais europeus e norte-americanos e que, destes contextos de referência, estariam possibilitando uma leitura da realidade do Brasil e da Colômbia. Conhecimentos que circularam nestes dois contextos em diferentes formatos: livros, revistas, conferências públicas, estadias em Europa e Estados Unidos de professores latino americanos, entre outros. Esta circulação de ideias em formatos impressos, contribuiu para uniformar o “conhecimento” ao possibilitar que leitores situados em muito diferentes lugares lessem idênticos textos ou analisassem as mesmas imagens [Burke:2002,24].

Neste contexto discursivo de reorientação pedagógica, para os governos republicanos da década de trinta, tanto no Brasil como na Colômbia, a problemática questão da agenda educativa se caracterizou por procurar definir as instâncias apropriadas para a instrução e a formação dos maestros. Para os contextos de nossa análise, esta complexa questão implicava delimitar dois assuntos: um, as instituições encarregadas de formar aos aspirantes ao magistério, bem como a definição de estratégias para o delicado processo de formação de docentes em exercício e, dois, a definição dos “conhecimentos” necessários para o exercício docente. Tratava-se de designar as instituições e o status e, através destes, definir os “conhecimentos” que seriam os responsáveis de comprometer a pretensão do monopólio educativo a nome do Estado.

Vejamos algumas peculiaridades para o caso do Brasil; características que circunscreveram as instâncias de formação de professores e

a circulação de saberes para a infância, aspectos que contribuíram a delimitar os conteúdos de “Educação”, a revista que circulou em São Paulo.

### **1.2.1 A revista «Educação» em São Paulo. Estratégico cenário difusor do discurso pedagógico.**

O corte temporal, como já foi indicado, proposto para esta pesquisa, toma como referente inicial o ano de 1932, ano no qual a Revista “Educação”, passa a ser dirigida pela Diretoria Geral do Estado de São Paulo. No primeiro número desta nova era, marcado com o volume VI e que circulou entre janeiro, fevereiro e março de 1932 com o número 1, aparece um texto titulado “A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo”, assinado por Fernando de Azevedo<sup>20</sup>, Antonio de Sampaio Doria<sup>21</sup>, Anísio Spinola Texeira<sup>22</sup>,

---

<sup>20</sup> Nasce em São Gonçalo do Sapucaí, MG, no dia 2 de abril de 1894, e morre em São Paulo, SP, no dia 18 de setembro de 1974. Advogado e professor, integra-se ao movimento reformador na década de 20, impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Sua carreira no magistério se inicia em 1914 no Ginásio do Estado em Belo Horizonte, como professor de Latim e Psicologia. Além do mais foi Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; foi, também, Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de “O Estado de São Paulo” (1923-26), periódico em que organizou e dirigiu, em 1926, dois interrogatórios, um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. Fernando de Azevedo era afiliado à Associação Eugênica do Brasil, fundada por Renato Kehl em 1915 e teve uma participação relevante em reuniões da entidade, em especial no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia realizado no Rio de Janeiro em 1929 [Veiga, 2004:69].

<sup>21</sup> Nasce em Belo Monte, província de Alagoas em março de 1883 e morre em 1964. Advogado de formação, foi professor da disciplina de psicologia e lógica no Ginásio Macedo Soares. Jornalista e redator chefe de *O Imperial*, no Rio de Janeiro. Em 1914, em São Paulo, é nomeado professor catedrático da cátedra de Psicologia, Pedagogia e Educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Autor de vários textos *Princípios de pedagogia*, 1914. *Ensaio*, 1915. *Psicologia e educação. Como se ensina e Como se aprende a língua*, 1923. Foi diretor de instrução pública, responsável por uma controversa reforma de ensino em São Paulo empreendida pelo Decreto 1750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925. A partir desta reforma tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos. O analfabetismo atingiu o estatuto de “questão nacional por excelência” e, em consequência, priorizou a extensão da escola às populações até então marginalizadas. Ver Spedo Hilsdorf, Jorge Warde, Chagas de Carvalho, 2004, p. 162-164

<sup>22</sup> Nasce em Bahia em julho de 1900 e morre no Rio de Janeiro em março de 1971. Advogado da Universidade de Rio de Janeiro e Master em artes pelo Theaters College da Columbia University. Desempenhou-se como Inspetor Geral de Ensino em Bahia. Entre os anos 1924 a 1929 realiza a

Manoel Bergstrom Lourenço Filho<sup>23</sup>, Afranio Peixoto, Roquete Pinto, Mario Casasanta, J. G. Esfrega Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, C. Delgado de Carvalho, J. P. Fontenelle, A. Ferreira de Almeida Junior, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armando Álvaro Alberto, Garcia de Rezente e Nóbrega dá Cunha. Firmantes dos quais apresentamos traços de sua atividade pedagógica e política daqueles com maior atividade na revista de nossa análise. Este documento, conhecido também como “Manifesto dos pioneiros pela nova educação”, ao ser o que inaugura uma nova época da Revista, assinala também, a diretriz que este grupo político, agora no poder, procurava dar-lhe, tanto à Direção Geral de Educação e, por este meio, aos processos educativos na cidade de São Paulo<sup>24</sup>. Estes ideais contribuíram também, para este período, à orientação ideológica da revista. Chama a atenção que os firmantes deste primeiro artigo pertencem à Sociedade de Educação de São Paulo. Agrupação que apresentaremos mais adiante<sup>25</sup>.

---

reforma da instrução pública no Distrito Federal. Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, então chamada Distrito Federal, entre 1931 e 1935. Leitor crítico de John Dewey (1859-1952) traduz ao português várias de suas obras.

<sup>23</sup> Nasce em março de 1897 em São Paulo e morre no Rio de Janeiro em 1970. Para ele o problema da educação nacional se confundia com o da organização social, sendo a educação entendida como instrumento de muitas técnicas que deveriam ser harmonizadas para que se pudessem atingir os fins desejados. Dedicou-se a duas áreas de conhecimento prioritariamente, a psicologia e a estatística, que, expunha, convergiam conceitualmente no aparelho teórico e nas técnicas necessárias à tarefa da educação e a organização social. A psicologia aplicada, além de proporcionar conhecimentos sobre os educandos, seria também instrumento de análise das profissões, estudaria as questões relativas à seleção profissional e a adequação do trabalho às condições gerais do comportamento do trabalhador. A estatística e a psicologia contribuiriam teoricamente e mediante técnicas à tarefa da educação e da organização social, que passa a ser entendida num quadro mais amplo de manipulação técnica da sociedade. Em 1935 foi nomeado professor de psicologia educativa de UDF. Em 1937 foi nomeado membro de Conselho Nacional de Educação. Em 1940 é nomeado Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1962 participa na elaboração da lei de regulamentação da profissão de psicólogo.

<sup>24</sup> Este manifesto se converteu numa proposta de intervenção das elites e radicalizou o palco político do período já que os pioneiros se propunham uma intervenção racional no sistema educacional e uma “educação científica do espírito”. Por seu lado, intelectuais unidos à hierarquia católica condenaram duramente o conteúdo do manifesto e a seus firmantes. Críticas que se condensaram e foram postas em circulação na Revista *A Ordem*, do Centro Dom Vital [Xavier2004:21].

<sup>25</sup> A luta ideológica pelo controle do aparato político da educação no Brasil, começando a década de trinta, é intensa. A revista «Educação» se torna o órgão difusor do Grupo que organizou o Manifesto, no qual, além dos já assinalados estava Gustavo Capanema, que sucedeu a

Como já foi dito, “Educação” passa a ser responsabilidade exclusiva da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo<sup>26</sup>, finalizando o ano de 1931 e até junho de 1934. Da mesma maneira, é responsabilidade do Departamento de Educação do Estado de São Paulo<sup>27</sup>, entre março de 1933 e junho de mesmo ano. A Direção de Ensino<sup>28</sup> assume sua responsabilidade em dezembro de 1934 até setembro de 1938. O Departamento de Educação, assume a responsabilidade nos meses de março, junho, setembro e dezembro de 1939 [Nery,2001:6].

“Educação” em 1931, depois das transformações, passa a ser publicada trimestralmente, nos meses de março, junho, setembro e dezembro. “Educação” tinha como destinatários e interlocutores ao grupo de professores públicos do Estado de São Paulo e era distribuída de maneira gratuita para eles. Para outros interessados também estava disponível por um valor para cada exemplar de 5.000 réis ou uma mensalidade de 15.000 réis<sup>29</sup>. É importante ressaltar novamente, que ainda que a Revista já existisse com este nome, para janeiro, fevereiro e março de 1932, a Revista é assumida como órgão da “Diretoria Geral do Estado de São Paulo”.

Para o período de nosso interesse (1932-1939) o formato de “Educação” foi variável quanto ao número de páginas. A revista apresenta várias seções que aparecem de modo diferenciado neste período analisado. A única seção que conserva regularidade é a “Geral”, que apresenta artigos dos mais variados autores e alguns destes escrevem em vários volumes. As restantes

---

Francisco Campo no Ministério da Educação e Saúde. Francisco Campo, protagonista de primeira ordem na discussão educativa desde a década de vinte, representava os interesses da igreja católica no poder, o outro grande protagonista desta luta ideológica pelo controle do aparelho educativo. A revista *A Ordem* foi seu meio privilegiado de difusão de conteúdos e de oposição ao regime político implantado desde 1930. Ver, [Schwartzman,1984:61-66]. Para uma análise deste Documento – Monumento que foi titulado “Manifesto dos Pioneiros” [Xavier (Org.):2004].

<sup>26</sup> 1931 agosto e setembro. 1932 janeiro, fevereiro e março. 1933 setembro e dezembro. 1934 março e junho.

<sup>27</sup> 1933 março e junho. 1939 março, junho, setembro 1939

<sup>28</sup> 1934 dezembro. 1935 março e junho. 1936 março, junho, setembro e dezembro. 1937 março e junho.

<sup>29</sup> O réis é um modismo brasileiro da palavra portuguesa “Reais”, plural da palavra real (que pertence ao Rei). Foi a moeda de Portugal desde 1500 até 1911. Foi usada no Brasil desde 1600 até 1942, dando vez ao cruzeiro.

seções da revista se titulam da seguinte maneira: “Fatos e Iniciativas”, “Através de Livros”, “Através de Revistas”, “Através de Revistas e Jornais”, “Bibliografia”, “Informações”, “Legislação escolar”, “Comunicados da Diretoria Geral de Ensino”, “Em classe”, “estatística Escolar”, “Diretoria de Ensino”, “Publicações”, “Departamento de Educação”, “Guia Administrativa”.

No contexto da reconfiguração da Revista, no volume I, publicado em março de 1933, a revista apresenta com júbilo a designação de Fernando de Azevedo como Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1932 e registra também os presentes ao evento.

Com a presença de um avultado número de pessoas, entre as quais se viam autoridades oficiais, servidores públicos do ensino e inúmeros professores, realizou-se no dia 11 de Janeiro, às 14 horas, no antigo edifício do Congresso do Estado, a cerimônia da posse do Sr. Dr. Fernando Azevedo no cargo de diretor geral do Ensino. Dentre as autoridades que se fizeram representar na solenidade, se destacam os Srs. Governador militar e chefe da polícia. Comparecem também à posse o Sr. prefeito da capital [Educação (1933), vol. I, pag. 195].

Desta maneira, neste número se reúnem as palavras que pronunciou Fernando de Azevedo, ao assumir como novo Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Se há alguém a quem se devia dispensar o discurso tradicional na solenidade de investidura neste cargo, seria o homem a quem tudo se poderá negar menos a fidelidade às suas condições, o ardor e a pertinácia no defendê-las e o ímpeto em transformá-las em realidade, em passar das ideias aos fatos, pensamento à ação. Na longa campanha de renovação educacional em que tenho tomado grande parte, disputando com meus eminentes companheiros de ideias a primazia no esforço e na tenacidade, através de obstáculos de toda natureza, fui obrigado, já uma vez no Distrito Federal, a trocar o meu lugar na trincheira, na defesa das ideias, por um posto de direção, em que se me abria oportunidade de construir e de submeter às provas mais duras ou meu empenho em realizá-las. [Educação, 1933, vol. I:195].

Com estas palavras Fernando de Azevedo se refere a seu cargo como diretor, no Distrito Federal, da Instrução Pública entre 1927 e 1930, quando promoveu uma ampla reforma. Da mesma maneira faz referência tacitamente a que em 1931, funda a Biblioteca Pedagógica Brasileira na Companhia Editora Nacional; e que, junto com outros 25 educadores e intelectuais, assinou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Manifesto que foi publicado, como foi indicado, na revista “Educação” em 1932.

A respeito das ideias, Fernando de Azevedo estava consciente de que ele representava um grupo que disputava uma perspectiva, uma maneira de compreender a educação, assinalando que “trocar o meu lugar na trincheira” era

continuar na disputa, agora desde outro lugar, com outros grupos envolvidos na orientação política do aparato educativo. Da mesma maneira sabia que ter a possibilidade de estar em cargos diretivos era propício para materializar as ideias de seu grupo político pedagógico.

No debate educacional dos anos trinta no Brasil, vários grupos político-pedagógicos disputavam o controle político das revistas e do aparelho educativo. Desde os anos vinte a Associação Brasileira de Educação (ABE), principal instância de articulação do chamado Movimento de Renovação Educacional, se reuniu como grupo de intelectuais em torno do que denominaram causa “cívico-educacional”. Estes educadores na década de trinta antagonizam, quando a conjuntura do crescimento do aparelho estatal, da disputa pela hegemonia política e a luta pelo controle do aparato escolar se tornou central para os diferentes grupos. Nesta disputa dois grupos se constituem, opondo-se mutuamente com base em propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os “católicos” e os “pioneiros” [Carvalho,1998:133-185].

[Os nomes dos dois grupos] designam, no caso do primeiro grupo, setores militantes do laicato intelectual católico que haviam integrado a ABE nos anos vinte e que abandonam em 1932, passando a se articular na *Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal* e no *Centro D. Vital de São Paulo*, inicialmente, e, a partir de 1934, na *Confederação Católica Brasileira de Educação*. No caso do segundo grupo, o nome designa alguns signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que – tendo participado *Conferências Nacionais de Educação* promovidas pela ABE e ocupado postos governamentais, na qualidade de “técnicos” empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino – assumiram o controle da *Associação Brasileira de Educação* a partir de 1932 [Carvalho:2002,14].

Neste contexto da mão da nova direção e com a diretriz assinalada no manifesto, “Educação” se converteu na porta-voz deste grupo político-pedagógico: o dos chamados “Pioneiros”. Os conhecimentos que circularam foram proclamados, por estes intelectuais como legítimos, disputando-lhe, com isso, o espaço simbólico a outros grupos político-pedagógicos. Para efeitos desta pesquisa, que toma como corpus documentário as páginas de “Educação”, nos aproximaremos, então, à proposta pedagógica deste grupo. O Grupo de intelectuais antagónico, aglutinado em torno da Confederação Católica Brasileira de Educação, reunidos em torno do Centro D. Vital de São Paulo, organizou,

também, uma revista: *A ordem*, cuja pretensão foi trabalhar na direção de um movimento de cristianização das elites e, através delas, a cristianização do povo, do Estado e da legislação [Nunes,2002:29].

Com a convicção de que o mundo moderno é um mundo onde predomina a cultura de massas, que gera uma mentalidade de massas, uma nova forma de integração se origina em mecanismos de difusão dos meios de comunicação. Neste contexto somente um Estado portador de uma ideologia específica e precisa desenvolveria a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo definido, que garantiria uma eficácia sem precedentes na condução das massas. O *Estado Novo* se caracterizaria por um clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de quem se fez guia e condutor [Schwartzman,1984:64].

Este projeto político, isto é a criação de um Estado autoritário que deveria substituir o Estado liberal democrático, tinha sido esboçado por Francisco Campos na década de vinte<sup>30</sup>. Para Francisco Campos o princípio que acompanhava esta justificativa é o da inviabilidade da experiência democrática, o que resultaria na afirmação de que o totalitarismo seria um imperativo dos tempos modernos [Schwartzman,1984:62].

### **1.2.2 A Direção Geral de Instrução Pública e a Sociedade de Educação em São Paulo.**

A Sociedade de Educação de São Paulo, fundada em 1922, tinha como finalidade congregar membros do magistério com ideias e interesses comuns. A primeira fase da associação vai do período de 23 de novembro de

---

<sup>30</sup> Francisco Luis da Silva Campos, nasce em Dolores de Indaiá Minas Gerais em novembro de 1891 e morre em novembro de 1968. Formou-se em ciências jurídicas em 1914, em Belo Horizonte. Durante o governo de Antonio Carlos (1926-1930) empreendeu importantes reformas no sistema de ensino primário e normal de Minas Gerais. Foi ministro de Educação e cultura do governo Vargas entre os anos 1930-1932. Foi substituído por Gustavo Capanema e se tornou Ministro de justiça do Estado Novo entre 1937-1942. Foi redator da constituição de 1937 e do Ato Institucional nº 1 de 1964, momentos de golpe de estado no Brasil.

1922, sessão inaugural, até 20 de novembro de 1924 quando deixa de reunir-se. A segunda fase corresponde ao período compreendido entre 1927 e 1931. A agremiação nasce com a ideia de reunir a todos aqueles profissionais que tivessem a educação como tema e estivessem interessados em realizar esforços pela modernização e a renovação das questões pedagógicas [Nery:2001,2].

A direção da Sociedade de Educação era eleita anualmente e durante sua vida publicou três revistas que funcionavam como porta-vozes da entidade. Elas foram: a revista “Sociedade de Educação”, a revista “Educação” e a revista “Escola Nova”. Publicações que circularam até finais da década de trinta. Desde o início de sua fundação em seus próprios estatutos estava a criação de uma comissão permanente encarregada de materializar uma revista.

Nesta primeira etapa se funda a revista, editada a partir de 1923, chamada revista da “Sociedade de Educação”. Esta revista, de iniciativa particular, editada entre agosto de 1923 e dezembro de 1924, teve como editor Monteiro Lobato. Sua coleção está composta por 9 números com uma periodicidade bimestral. Esta revista veiculou, principalmente, os trabalhos dos membros da entidade em sua maioria em forma de conferências apresentadas nas reuniões, sobre temas variados. A revista parou de ser publicada em dezembro de 1924.

A segunda fase corresponde ao período entre 27 de agosto de 1927 e provavelmente meados de 1931. Em outubro de 1927 começou a ser publicada a revista “Educação” e a responsabilidade de sua edição foi dividida entre a Direção Geral de Instrução Pública e a Sociedade de Educação de São Paulo. Desde o primeiro número se anuncia a retomada de atividades da Sociedade de Educação de São Paulo. A revolução ocorrida em outubro de 1930 ocasiona a mudança de todos os cargos públicos considerados de confiança. Como a “Revista Educação” estava editada também pela Diretoria geral o nome da revista passa de “Educação” a “Escola Nova”. A coleção completa de Escola Nova, que consta com um total de 10 números, não foi editada regularmente, e sua publicação teve 10 meses de duração. De outubro de 1930 a julho de 1931. Escola nova não possuía um conselho editorial.

Depois deste período (outubro de 1930 a julho de 1931) a “Revista Educação” passa novamente a chamar-se “Educação”, mas desta vez, sob o controle exclusivo da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo. Temos notícias de que a revista vai até 1939. Precisamente, como já foi assinalado, este é o período que compreende a análise desta pesquisa.

A coalizão de forças que em 1930 tomou o poder no Brasil com a promessa de desencadear o processo eleitoral e abrir o debate em torno da revisão constitucional, perdurou até 1945, através de sucessivos golpes de força que incluíram perseguição a adversários políticos, controle sobre as agremiações político-partidárias, censura às manifestações culturais e jornalísticas, tudo acompanhado de um forte processo de centralização do poder no âmbito do executivo federal. Com a liderança do presidente Getulio Vargas a coalizão, que contava com o apoio de segmentos militares, realizou duas revisões constitucionais, uma em 1934 e outra em 1937, quando foi decretado o “Estado Novo” e as liberdades políticas e sociais foram suspensas. Entre 1937 e 1945 o Governo Federal teve todo o controle sobre a vida política nacional, suspendendo as atividades do Congresso Nacional [Hilsdorf, Warde, Carvalho, 2004, 179-180. Pandolfi:2003].

De maneira pontual vejamos os períodos em que apareceu a revista, quem a dirigia e onde foi impressa.

ANO	VOLUME	NÚMERO	DIREÇÃO	Impresso em
1932	VI	1	Órgão da diretoria geral do ensino de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Março 1933	I		Órgão do departamento de educação do estado de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Junho 1933	II		Órgão do departamento de educação do estado de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Setembro 1933	III		Órgão da diretoria geral do ensino do estado de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Dezembro 1933	IV		Órgão da diretoria geral do ensino do estado de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Março 1934	V		Órgão da diretoria geral	Tipografia

			do ensino do estado de São Paulo	Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Junho 1934	VI		Órgão da diretoria geral do ensino do estado de São Paulo	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Setembro 1934	VII		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Dezembro de 1934	VIII		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Garraux – Rua 15 de Novembro, 20 – São Paulo
Março 1935	IX		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Garraux – Rua Ribeiro de Lima, 38 -36 –São Paulo
Março – Junho 1936	XII - XIV		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Siqueira – Rua Líbero Badaró, 14c – esq. da Av. S. João – S. Paulo
Setembro - Dezembro 1936	XV - XVI		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Siqueira – Rua Líbero Badaró, 557, esq. da Av. S. João – S. Paulo
Março - Junho 1937	XVII - XVIII		Órgão da diretoria de ensino	Tipografia Siqueira – Rua Líbero Badaró, 557, esq. da Av. S. João – S. Paulo
Setembro – Dezembro Março – Junho 1939	XXIII - XXVI		Órgão do departamento da educação	Imprensa Oficial do Estado

Pensando na materialidade da Revista Educação, Órgão da Diretoria Geral de ensino de São Paulo, publicação escrita dirigida aos professores de escola e feita por professores, bem como nos objetivos políticos que se buscavam com este material pedagógico impresso que difundiu as discussões sobre as características dos conhecimentos sobre pedagogia e psicologia, apresentaremos a seguir um quadro dos documentos que circularam entre 1932 e 1939 e que em seu conjunto nos estão possibilitando uma análise das articulações entre as ideias modernas que assumiu a pedagogia na década de trinta e o aporte que desde a psicologia se realizou, na tarefa moderna de configurar a infância escolarizada. Como poderemos ver, o corpus selecionado para esta pesquisa está composto por 54 artigos.

AUTOR	TITULO	FECHA – VOLUMEN
FERNANDO D AZEVEDO, AFRANIO PEIXOTO, ET AL.	A reconstrução educacional no Brasil	Janeiro – fevereiro – marco 1932.
	O serviço de psicologia aplicada	Janeiro – fevereiro – marco 1932.
JOSE RODRIGUES DE ARRUDA	Os testes da vida afetiva	Janeiro – fevereiro – marco 1932.
JOHN DEWEY	Alguns aspectos da educação moderna	Janeiro – fevereiro – marco 1932.
FRANCISCO CIMINO	A psicologia e a nova forma na exposição dos seus problemas.	Janeiro – fevereiro – marco 1932.
FERNANDO DE AZEVEDO	O Estado e a educação.	Marco 1933. Vol I
A. ALMEIDA JUNIOR	O hiato nocivo na vida legal dos menores.	Marco 1933. Vol I
RAUL BRIQUET	Psicologia educativa do adolescente	Marco 1933. Vol I
BAYEUX DA SILVA	Os castigos morais	Marco 1933. Vol I
BRUNO VOLLET	Contribuição para o estudo dos testes.	Marco 1933. Vol I
ONOFRE PENTEADO JUNIOR	Os testes A. B. C., como meio de seleção das classes.	Marco 1933. Vol I
BAYEUX DA SILVA	A disciplina	Junho 1933. Vol. II
RAFAEL G. CRESPO E ANTONIO CUETO	Testes de escolaridade.	Junho 1933. Vol. II
NORBERTO DE SOUZA PINTO	O ensino dos anormais.	Setembro 1933. Vol. III.
ANA GILLINGHAM	Medindo a inteligência das crianças	Setembro 1933. Vol. III.
CODIGNOLA	Como criar uma cultura adequada à época moderna.	Setembro 1933. Vol. III.
NOEMÍ M. SILVEIRA	Serviço de psicologia aplicada.	Setembro 1933. Vol. III.
ALBERTO CONTE	Estado e educação.	Marco 1934. Vol. V.
J. B. DAMASCO PENNA	Iniciação ao estudo da medida da inteligência.	Marco 1934. Vol. V
M. A. TEXEIRA DE FREITAS	Os problemas fundamentais da organização nacional.	Junho 1934. Vol. VI
ALBERTO CONTE	Moral, educação e democracia liberal. O que deve ser a moral para não ser... imoral.	Junho 1934. Vol. VI
JUVENTINA SANTANA	A orientação profissional e o que neste sentido tem feito o S. P. A. do instituto “Caetano de Campos” em S. Paulo.	Junho 1934. Vol. VI
ARTUR RAMOS	A técnica da psicanálise infantil	Junho 1934. Vol. VI
Sinésio de Castro	A função social da escola	Junho 1934. Vol. VI
JULIA LOPES DE ALMEIDA	A nossa bandeira	Setembro 1934. Vol. VII
ALBERTO CONTE	Do que deve constar um estudo completo sobre os sentidos.	Setembro 1934. Vol. VII
GILDA FERREIRA DOS SANTOS	Reflexos condicionados	Setembro 1934. Vol. VII
LEO CORDEMANS DE BRAY	Delinquência juvenil e serviço social	Setembro 1934. Vol. VII
BENEDICTO DE ASIS	A homogeneização das classes como um dos fatores da racionalização do ensino primário.	Dezembro 1934. Vol. VIII
J. QUERINO RIBEIRO	Por onde devemos iniciar a renovação da escola.	Dezembro 1934. Vol. VIII
ALBERTO CONTE	A inteligência	Dezembro 1934. Vol. VIII
Capítulo III de “Survey of the modern psychologies. En “Modern Psychologies and educations”. De “Tradução de LUIZ GONZAGA FLEURY	Escolas psicológicas	Dezembro 1934. Vol. VIII
NECKYR FREYRE TELLES	Alcoolismo e Degeneração da raça	Dezembro 1934. Vol. VIII
W. STERN	A seleção dos alunos	Dezembro 1934. Vol. VIII
RENATO SENECA FLEURY	A educação, obra da autoridade	Dezembro 1934. Vol. VIII
PAULO NOVAES DE CARVALHO.	Disciplina escolar	Dezembro 1934. Vol. VIII
FLORIANO LEMOS	A memória	Dezembro 1934. Vol. VIII
A. M. AGUAYO	A motivação da aprendizagem	Marco 1935. Vol. IX
BRUNO VOLLET	As classes seletivas do 1 grau e os testes A. B. C.	Marco 1935. Vol. IX
JOSÉ FELICIANO	Ensino e governo (conselhos, decisões e execução)	Marco 1935. Vol. IX
ARTHUR I. GATES	Sumário das leis da aprendizagem	
FRANCISCO ALVES BRISILLA	Reprovações: sua origem e causas.	Marco e junho 1936. Vol. XIII e XIV.
NOEMY DA SILVEIRA RUDOLFER	Como renovar a escola	
RENATO SENECA FLEURY	Visão da pedagogia geral.	

GARCIA DOMINGUES	A formação da personalidade	Marco e junho 1936. Vol. XIII e XIV
MARIO PINTO SEREA	O aperfeiçoamento individual e coletivo	Marco e junho 1936. Vol. XIII e XIV
JEAN PIAGET	O trabalho por “equipes” na escola	Setembro e Dezembro 1936. Vol. XV e XVI
ANA NOGUEIRA FERRAZ E OLGA BOLLIGER	Organização de classes selecionadas e aplicação dos testes A. B. C.	Setembro e Dezembro 1936. Vol. XV e XVI
J. B. DAMASCO PENNA	Notas de pedagogia	Marco e junho 1937. Vol. XVII e XVIII
OSCAR VILLACA	Fadiga mental	Marco e junho 1937. Vol. XVII e XVIII
LEON REPLOGLE	Novo typo de exames	Marco e junho 1937. Vol. XVII e XVIII
JOSE CARDOSO	Pelo laboratório de psicologia nas escolas normais	Setembro e Dezembro, Marco e junho 1939. Vol. XXIII A XXVI.
ARÍSTIDES RICARDO	Seleção Profissional	Setembro e Dezembro, Marco e junho 1939. Vol. XXIII A XXVI.
JOSE BENEDITO SALGADO	O problema da disciplina	Setembro e Dezembro, Marco e junho 1939. Vol. XXIII A XXVI.

### **1.2.3 A Revista «Educação» na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional da Colômbia.**

As características socioculturais da Colômbia nas primeiras décadas do século XX estão marcadas por uma forte presença da igreja nos diferentes âmbitos da vida cotidiana, bem como pela prevalência do rural sobre o urbano, pela baixa taxa de escolaridade da população em general, pela desintegração geográfica e política do país e pelos prolongados períodos de hegemonia partidária, aspectos que de certa maneira evidenciam semelhanças com o processo político e educacional brasileiro. Na Colômbia não existiu o período ditatorial. No entanto, se evidenciaram longos períodos de hegemonia partidária. De 1930 a 1945 o partido liberal assume o poder depois de um período de hegemonia conservadora que começou em 1886. No plano social a fragilidade do Estado, a desarticulação regional, o interesse privado sobre o público, vão ter profundas repercussões em muitos setores da sociedade (trabalhadores assalariados e camponeses, principalmente, mas também indígenas e setores médios urbanos), já que os diferentes sujeitos se socializaram sob esquemas que consideram ao Estado como ilegítimo e estranho; ao mesmo tempo que os conflitos sociais e muitas das atividades foram levadas a cabo por fora desta instância. Estas características, junto com a escassa alfabetização da

população, nos permitem pensar, em linhas gerais, nas matrizes culturais nas quais os sujeitos eram socializados.

Na Colômbia, para os governos republicanos da década de trinta, a agenda educativa também enfrentou a problemática questão de delimitar as instâncias apropriadas para a instrução e a formação dos professores. Esta complexa questão implicava delimitar, tanto as instituições encarregadas de formar aos aspirantes ao magistério, como os “conhecimentos” necessários para o exercício docente. Tratava-se de designar as instituições e os status e, através destes, definir quais conhecimentos seriam os indicados para arbitrar a pretensão do monopólio educativo em nome do Estado. Neste contexto, também na Colômbia, as revistas de circulação periódica se constituíram num cenário privilegiado do processo de formação de professores, ao fazer, para tanto, circular os conhecimentos. As novas orientações e referências científicas legitimadas mediante o exercício do poder, postas em circulação mediante estratégias de difusão escrita, procuraram impor-se na prática pedagógica.

A criação formal da nova Faculdade de Ciências da Educação, mediante o decreto 1990 de 1933, procedeu a estabelecer vínculos estreitos entre a universidade e o Estado, na tarefa de definir os saberes educativos necessários para o exercício do magistério, disputando desta maneira com a igreja católica o monopólio da educação. A *Facultad de Ciencias de la Educación* aparece num momento de transição da Universidade Nacional da Colômbia, caracterizada tanto por uma reforma que procurava maior autonomia do Ministério de Educação, como maior articulação entre suas Faculdades, além da construção de um campus próprio, que evitasse sua dispersão na cidade<sup>31</sup>. A

---

<sup>31</sup> Seu antecedente se remonta ao ano de 1830, quando começou a funcionar com professores e estudantes que mantinham viva a experiência da Expedição Botânica da Universidade Central da República (com sedes em Bogotá, Caracas e Quito) como primeira expressão jurídico-institucional da Universidade pública na Colômbia. Em seguida os governos federalistas e radicais, sob o argumento de que as universidades eram monopólios de ensino e de trabalho que atentavam contra a liberdade individual, fecham a universidade Central até 1864 quando, José María Samper, antigo radical, apresentou um projeto de lei ao Congresso, que chamou Universidade Nacional dos Estados Unidos da Colômbia. No dia 22 de setembro de 1867, mediante a Lei 66 expedida pelo Congresso a Universidade Nacional da Colômbia é oficialmente fundada como tal. Entre 1903 e 1940 se criaram na Universidade mais de 20 cursos de graduação, entre as que se encontram: Arquitetura, Enfermaria, Farmácia, Engenharia Química,

nova Faculdade de Educação foi acolhida, oficializando com isto os saberes estratégicos que contribuiriam a formar para o magistério. A criação desta Faculdade de Ciências da Educação constitui um dos aspectos assinalados desde a historiografia nacional como centrais para a discussão pedagógica do país [Saldarriaga e Obregón, 2002:88. Herrera, 2002:124]. Foi curta a vida da Faculdade de Ciências da Educação na Universidade Nacional, já que foi transformada mediante a Lei 39 de fevereiro de 1936 em Escola Normal Superior, que surgiu com a fusão das Faculdades de Educação de Tunja e Bogotá, colocando-a sob a direção do governo e independente da Universidade Nacional, processo que durou até o ano de 1951 [Herrera, 2002. Ocampo,2003].

Agustín Nieto Caballero (Inspetor Geral da Educação Nacional), no dia 15 de abril de 1932, anunciou a abertura da Faculdade Nacional de Educação. Com esta nova Faculdade de Educação o Estado colombiano definiria,

Cuál es su concepto y cuáles son las normas que estima aconsejables, lo mismo en la escuela primaria que en la complementaria y en aquellas de segunda enseñanza que preparan de manera uniforme para todas las carreras.

Este anúncio proferido pelo Inspetor Geral da Educação Nacional assinala uma nova política educativa encaminhada a estabelecer *nuevos conocimientos* legitimados a partir da universidade para o exercício do magistério. Com isso se decide, desde o Estado, modernizar e profissionalizar a instrução e a formação nas escolas. No dia 5 de dezembro de 1933 o então presidente da Colômbia Enrique Olaya Herrera<sup>32</sup> expede o decreto que criava a Faculdade de Ciências da Educação na Universidade Nacional da Colômbia.

---

Medicina Veterinária, Odontologia e Química. No final da década de 60 se deu impulso aos programas de mestrado da Universidade Nacional no país. Os primeiros programas neste nível foram criados entre 1967 e 1973 e em 1986 abriram suas portas os primeiros programas doutorais do país em áreas como física e matemática.

<sup>32</sup> Presidente de Colômbia entre 1930 e 1934. Nasce em Guateque, povoado do departamento de Boyacá em 1880 e morre em Roma em 1973. Realizou seus estudos de Direito na Universidade Republicana e se especializou na Universidade Livre de Bruxelas. Como presidente da República iniciou o período político denominado “Hegemonia Liberal” ou “República Liberal” das décadas de trinta e quarenta. Enfrentou o conflito que surgiu com o Peru, resolvido pela Sociedade de Nações e pelo Protocolo do Rio de Janeiro em 1934. Seu maior interesse se centrou em dar solução aos problemas e reformas sociais, tais como a legislação

No contexto de um debate entre diferentes concepções pedagógicas que procuravam definir a função e o sentido da educação na nascente Faculdade de Educação, instaurou-se uma forte disputa pela evidente intensão do Estado de apropriar-se do monopólio dos saberes necessários para o exercício do magistério. Neste exercício político de institucionalização universitária e difusão de uns saberes que contribuiriam às práticas educativas se destaca a prioridade que tiveram os saberes sociais modernos, entre os quais cabe mencionar a sociologia e a psicologia que, para o caso da análise que estamos realizando sobre a Revista Educação, é possível dizer que se tornaram saberes suporte dos saberes educativos. Com uma ênfase marcada pela apropriação seletiva de diferentes pedagogos, dentro dos quais se destacam, John Dewey, Ovidio Decroly, E. Claparède, Alfred Binet, procedeu-se desde esta recém-criada Faculdade de Educação ao estabelecimento dos Programas de Ensaio para a Escola Primária em 1935.

A partir de 1930, y ante la decidida oposición del Partido Conservador y de la Iglesia, los gobiernos liberales intensificaron los esfuerzos por centralizar y unificar la educación pública, para dotarla de un carácter nacional que superara la atomización resultado de la autonomía que gozaban los departamentos y las libertades que los gobiernos conservadores le habían concedido a las instituciones católicas privadas. Los principales elementos del proceso de centralización fueron: a) el establecimiento de la Inspección Nacional de educación Primaria y Normalista en 1931; b) el relevo gradual de los inspectores provinciales y locales por los directores departamentales de educación y los rectores de las normales, ligados al Estado central; c) la progresiva intervención de la inspección central sobre la educación privada; d) la unificación nacional de los programas de primaria, secundaria y educación normalista entre 1932 y 1935; el inicio de la nacionalización de los colegios municipales y departamentales en 1938; el incremento de la financiación del Estado central, a partir de la Ley 30 de 1944 [Quiceno, Sáenz, Vahos:2004,141].

Neste contexto de tensões políticas se criou a Revista “*Educación*”, órgão de difusão da Faculdade de Ciências da Educação. O início “*Educación*” procurou, nas palavras de Rafael Bernal Jiménez no primeiro número da revista, “*fijar nuestro concepto espiritualista de la cultura, así como determinar nuestra posición en frente de los problemas educativos de Colombia*”.

Desde luego esta revista ha de ser el órgano autorizado de la facultad Nacional de Educación; con lo cual no se quiere decir que deba limitarse a ser el monótono registro de la tarea escolástica, sino la voz de un centro de actividad y de estudio que nuestros

---

operária, assistência pública, proteção ao operário e ao camponês, bandeiras do partido liberal colombiano no período.

problemas educativos y a reflejar este criterio sobre la actividad nacional. Por otra parte esta revista abriga el propósito de contribuir a la mejor información de profesores y maestros, teniéndolos al corriente de las principales iniciativas que vayan surgiendo en el campo de la metodología particular [Bernal Jiménez:1933.4].

No marco da recém-criada Faculdade de Educação, a revista foi importante órgão de difusão pedagógica.

La Facultad fundó por iniciativa de su actual rector la Revista Educación, con el fin de servir de órgano de sus labores, de estímulo de sus trabajos de investigación de profesores y alumnos y de medio de comunicación con el magisterio del país y con los centros similares de dentro y fuera de la República. La Revista Educación viene llenando estrictamente su misión; ha recibido la entusiasta acogida del magisterio y ha merecido el aprecio entusiasta de los conductores del movimiento nuevo de la educación en los países europeos y americanos. EDUCACIÓN ha querido ser además, un fiel mensajero de las actividades e iniciativas del Ministerio de Educación en sus distintas dependencias y un portavoz de las labores de alguna importancia realizadas por las Facultades Universitarias del país y por las Direcciones de Educación de los departamentos. EDUCACIÓN es el eco del espíritu de la Facultad, el órgano de sus labores y se halla identificado con la vida misma del Instituto que la creó, que la ha sostenido y llevado al alto lugar que ocupa dentro de la prensa científica del país [Bernal Jiménez, Educación N° 22-23, mayo –junio de 1935, p. 451].

Da mesma maneira, o objetivo de seus editores era fazer circular o pensamento pedagógico de alguns centros tanto da Europa como dos Estados Unidos. Desta maneira a Revista *Educación* desde seu número 20 e 21 comunica a seus leitores que

desde la presente entrega empezamos a publicar regularmente las informaciones que mensualmente nos envía la Oficina Internacional de Ginebra, importante institución de la cual forman parte la mayor parte de los países del mundo y que realiza una labor de información y de propaganda altamente provechosa para los intereses educativos de las naciones afiliadas a ella [Educación N° 20- 21, marzo – abril de 1935, p. 253].

Este Escritório Internacional de Genebra reunia em seu Boletim as atividades pedagógicas da Colômbia, já que tinha um programa de intercâmbio de revistas com este escritório [Educación N° 20-21, março-abril de 1935, p. 254]. Assim também a Revista Educación publicava comentários bibliográficos de importantes publicações nacionais e estrangeiras e anotações aos relatórios apresentados pelos Diretores Departamentais de Educação aos respectivos governadores.

Esta revista viu seu primeiro número no mês de agosto de 1933. Seus destinatários foram os professores de ensino primário e secundário, bem como os inspetores escolares do governo. A revista foi catalogada como o órgão

autorizado da Faculdade Nacional de Educação; sendo a voz do centro de atividades do problema educativo. O próprio Rafael Bernal Jiménez (Diretor da revista) expressou que o objetivo da revista era servir aos interesses intelectuais e materiais do magistério, que pretendia organizar como entidade respeitável, para tomar a ingerência que lhe corresponde na orientação do pensamento colombiano e na preparação dos destinos da pátria. O objeto da revista era contribuir ao desenvolvimento da educação na Colômbia, servir de tribuna aos propagadores das novas ideias pedagógicas e facilitar o fluxo de informação sobre as experiências que estavam em curso, tornando-se mediadora entre o Ministério de Educação e os professores [Educación, vol.1933:1-4].

A revista contou com vinte e nove (29) números e cada um deles iniciava sempre com um escrito que promovia o ponto de vista sobre o contexto político e educativo por parte do seu diretor Rafael Bernal Jiménez<sup>33</sup>, e finalizavam com escritos que relacionavam crônicas universitárias, reflexões da formação do magistério, atividades das Faculdades de Educação e notícias do mundo acadêmico como congressos, novos conceitos e bibliografias no âmbito da pedagogia. Entre os colaboradores desta revista se encontravam Agustín Nieto Caballero<sup>34</sup>, Miguel Jiménez López<sup>35</sup>, Julius Sieber<sup>36</sup>, Luis López de

---

<sup>33</sup> Rafael Bernal Jiménez (1898 - 1972) nasce em Boyacá. Ex-aluno do Colégio Maior do Rosário em direito, com especialização em direito penal da Universidade de Roma. Ocupa entre 1924 e 1928 o cargo de Diretor de Instrução Pública em Boyacá. Entre 1933 e 1935 se desempenhou como Reitor da Faculdade de Educação e Diretor da Revista Educación em Bogotá, da qual foi um ativo articulista. Entre 1928 e 1932 foi delegado da Colômbia em conferências internacionais na área de direito trabalhista e em congressos de educação.

<sup>34</sup> Agustín Nieto Caballero (1889 - 1975). Foi filho de prestigiosos empresários. Na França estudou seu ensino médio e cursou estudos de Direito, filosofia, Ciências da Educação e biologia. No The Teacher College da Universidade de Colúmbia em Nova York, estudou psicologia. Em 1913 regressa a Colômbia e junto com um grupo de colegas se propôs fundar o Ginásio Moderno do qual foi seu reitor até 1924. Entre o 1933 e 1935 participa ativamente na Revista Educación. Entre 1932 e 1936 ocupa o cargo de Diretor da seção de Educação Primária e normalista do Ministério de Educação. Assistiu a vários congressos internacionais de educação e presidiu a Quinta Conferência Internacional de Instrução Pública reunida em Genebra em 1936. Entre 1938 e 1941 foi reitor da Universidade Nacional. Além disto foi delegado da Colômbia, em várias ocasiões, ante a UNESCO e a OEA.

<sup>35</sup> Miguel Jiménez López (Boyacá 1875 - 1965) médico da Universidade Nacional da Colômbia, realizou estudos de psiquiatria na França em 1908. Era tio de Rafael Bernal Jiménez. Foi um dos que abriu a polêmica sobre a degeneração da raça em 1918. Foi representante e senador no Congresso da República; em 1922 presidiu o Senado da República. De 1925 a 1928 foi embaixador em Berlim.

Mesa<sup>37</sup>, Germán Arciniegas, Félix Restrepo, Juan Manuel Huertas, Norberto Solano Lozano, Raymond Buyse<sup>38</sup> e Paulina Gómez, entre outros.

Uma das preocupações centrais, nas inquietações pedagógicas que circulam nas páginas desta revista, está relacionada com a preocupação pela infância, sendo constante, nas páginas de «Educación», sua preocupação pela maneira de intervir nela, desde o exercício pedagógico. Da mesma maneira os artigos refletem a constante utilização das ciências naturais, da medicina e, sobretudo, da psicologia, como discursos modernos surgidos na América do Norte e na Europa que contribuía à tarefa da pedagogia.

Vejamos de maneira pontual a periodização da Revista Educación em Bogotá.

DATA	ANO	NUMERO	DIREÇÃO	DIRETOR	REDATOR
Bogotá Agosto 1933	I	1	Órgão da Faculdade de Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Setembro 1933	I	2	Órgão da Faculdade de Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Outubro 1933	I	3	Órgão da Faculdade de Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Novembro 1933	I	4	Órgão da Faculdade de Educação Universidade	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da	Arcadio Dulcey

<sup>36</sup> Pedagogo Alemão nascido em Frierihshafen 1892. Morreu em Lamgenargem-Bodenge em 1963. Fez estudos de pedagogia na Academia de Pedagogia. Chegou pela primeira vez à Colômbia em 1926, contratado pela Secretaria de Educação do Departamento de Boyacá, para a Reitoria da Escola Normal Masculina de Tunja (capital de Boyacá) e para assessorar a reforma educativa deste Departamento. Dirigiu a Normal de 1926 a 1935. Criou o Curso Suplementar de Especialização para a formação dos professores das escolas Normais. Foi transferido à Escola Normal de Barranquilla em 1935 e em 1936 regressou a seu país. Em 1951 foi Reitor da Escola Normal Universitária e entre os anos 1953 e 1955 foi o primeiro Reitor da Universidade Pedagógica da Colômbia.

<sup>37</sup> Luis López de Mesa, nasceu em Antioquia em 1884 e morreu em Medellín em 1967. Obtém o título de médico da Universidade Nacional da Colômbia em 1912. Foi especialista em psiquiatria da Universidade de Harvard. Realizou estudos complementares na Inglaterra, França, Alemanha e Itália. Além de dar as cátedras de psiquiatria, sociologia e arte na Universidade Nacional, foi seu reitor em 1948. Foi Ministro de Educação Nacional no período compreendido entre 1934 e 1935. Foi promotor e impulsor da Campanha de Cultura Aldeana na Colômbia entre 1934 e 1936.

<sup>38</sup> Foi professor na Escola de psicologia e pedagogia aplicada criada pelo cardeal Desiderio Mercier na Universidade de Lovaina e coautor com Decroly de um manual sobre os testes de inteligência. Com Heri Pieron foi professor visitante em 1933 da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional [cf. Saldarriaga e Sáenz,2002].

			Nacional	Faculdade	
Dezembro 1933	I	5	Órgão da Faculdade de Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Janeiro 1934	II	6	Órgão da Faculdade de Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Fevereiro 1934	II	7	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Março 1934	II	8	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Abril 1934	II	9	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Mai 1934	II	10	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Junho 1934	II	11	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Julho 1934	II	12	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Agosto y Setembro 1934	II	13 y 14	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Outubro 1934	II	15	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Novembro 1934	II	16	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Dezembro 1934	II	17	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Janeiro – Fevereiro 1935	III	18 - 19	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	<u>DIRETOR FUNDADOR</u> Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Março – Abril 1935	III	20 - 21	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade	<u>DIRETOR FUNDADOR</u> Rafael Bernal Jiménez –	Arcadio Dulcey

			Nacional	Reitor da Faculdade	
Maio – Junho 1935	III	22 - 23	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	<u>DIRETOR FUNDADOR</u> Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Julho - Agosto 1935	III	24 - 25	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	<u>DIRETOR FUNDADOR</u> Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey
Setembro – Outubro 1935	III	26 - 27	Órgão da Faculdade de Ciências da Educação Universidade Nacional	<u>DIRETOR FUNDADOR</u> Rafael Bernal Jiménez – Reitor da Faculdade	Arcadio Dulcey

Um significativo volume de artigos desta revista gira em torno de temas relacionados com a infância, a escola rural, os restaurantes escolares, a higiene, a alfabetização, a escola ativa, a psicologia, a fadiga, a medição da inteligência, as aptidões, entre outros. Desde os diferentes artigos publicados, se “aspiraba a formar un centro de permanente y noble inquietud en torno a los fundamentales problemas de la educación pública”. Apresentaremos a seguir um quadro relacionando os documentos que circularam entre 1933 e 1935 e, que em seu conjunto, nos possibilitam uma análise das articulações entre as ideias modernas que assumiu a pedagogia na década de trinta e a contribuição que da psicologia se realizou, na tarefa moderna de configurar a infância escolarizada. Selecionamos para esta pesquisa 40 artigos, que, por sua vez são os que estão possibilitando as discussões que nos interessam,

AUTOR	TÍTULO	DATA – VOLUME
Julius Sieber	EL CONCEPTO MODERNO DE INSTRUCCIÓN	1933 – vol. Nº 1
U.A. Tache	CONCEPTO PEDAGOGICO DE LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA	1933 – vol. Nº 1
Henri Piéron	LAS APTITUDES EN EDUCACIÓN	1933 – vol. Nº 2
Miguel Jiménez López	ESTUDIO DE LAS PROFESIONES	1933 – vol. Nº 2
Beatriz Ensor	LA COOPERACIÓN UNIVERSAL EN LA EDUCACIÓN	1933 – vol. Nº 2
Vicente Castellanos	AUTODOMINIO POR LA EDUCACION	1933 – vol. Nº 2
Tomás Cadavid Restrepo	EL APOYO A LOS ESCOLARES POBRES Y LA EDUCACIÓN ESPECIFICA DE LOS	1933 – vol. Nº 2

	SOBRESALIENTES	
Emigdio Rojas	LA PREPARACION TECNICA DEL MAESTRO	1933 – vol. N° 3
Tomas Cadavid Restrepo	EL APOYO A LOS ESCOLARES POBRES Y LA EDUCACION ESPECÍFICA DE LOS “SOBRESALIENTES”	1933 – vol. N° 3
Raymond Buyse	ESTUDIO CRITICO SOBRE LOS ORIGENES DE LA PEDAGOGIA MODERNA	1933 – vol. N° 3
Nicolás Gaviria E	EL AMBIENTE PEDAGOGICO Y COLOMBIA	1933 – vol. N° 3
Valentín Van Arcken Ospina	LA ESCUELA COMPLEMENTARIA	1933- Vol N° 4
Raymond Buyse	ACERCA DEL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA SOLUCIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL	1934- Vol N° 6
Gabriel Anzola Gómez	NOTAS SOBRE LA ESCUELA ACTIVA	1934 Vol. N° 7
U. A. Tache	FUNCIÓN INTERNACIONAL DE LA ESCUELA	1934 Vol. N° 6
Alfonso Jaramillo Guzman	LA FUNDACION DE PEQUEÑOS LABORATORIOS DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL EN COLOMBIA	1934 – vol. N° 8
Rodrigo Noguera	CONCIENCIA E INTROSPECCIÓN	1934 – vol. N° 8
Eduardo Vasco	CLINICA MÉDICA Y ORIENTACION PROFESIONAL	1934 – vol. N° 9
Alfonso Jaramillo Guzmán	ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL EXAMEN MENTAL Y LA SELECCIÓN DE LOS ESCOLARES	1934 – vol. N° 10
Gabriel Anzola Gómez	NOTAS SOBRE LA ESCUELA ACTIVA	1934 – vol. N° 10
Luis Enrique Osorio	LA DOCTRINA UNIONISTA Y LA EDUCACION	1934 – vol. N° 11
Germán Peña Martínez	VISITA AL LABORATORIO DE ANGLEUR	1934 – vol. N° 11
E. Cabarico	NUEVA CONCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA ESCOLAR	1934 – Vol N° 11
Norberto Solano Lozano	LA ESCUELA RURAL EN COLOMBIA	1934 – Vol N° 11
Manuel J. Huertas	LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO	1934 - Vol 12
Francisco Luis Hernandez	ESCUELA PARA NIÑOS MENTALEMTE ANORMALES	1934 – vol. N° 17
Marco E. Duran Carreño	CORRIENTE DE LA CONCIENCIA	1935 – vol. N° 18-19
Ligia Balcázar M.	LAS MODERNAS ORIENTACIONES EDUCATIVAS	1935 – vol. N° 18 - 9
Pablo E. Arizala A.	ACCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	1935 – vol. N° 18 -19
Luis A. Ebratt	LA REFORMA ESCOLAR ANTE LOS PROBLEMAS NACIONALES EMERGENTES	1935 – vol. N° 18 -19
Ligia Balcazar	LAS MODERNAS ORIENTACIONES EDUCATIVAS	1935 – vol. N° 18 -19
Leonilde zapata	COMO SE HACEN LOS EXAMENES MENTALES EN LA MAISON DES PETITS	1935 – vol. N° 18 -19
Diego Castro Barrera	LAS CIENCIAS DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO	1934 – vol. N° 20 -21
Marco A. Barahona C.	TIPOS PSICOLÓGICOS EN EL ADULTO Y EN EL NIÑO	1935 – vol. N° 22 -23
Julio E. Pantoja	PEDAGOGIAA DECROLIANA	1935 – vol. N° 22 -23
Jorge Merchán	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	1935 – vol. N° 24 -25
Rafael Bernal Jiménez	LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	1935 – vol. N° 24 -25
Agustín Nieto Caballero	LA EDUCACIÓN NACIONAL	1935 – vol. N° 24 -25
Alfonso López Pumarejo	LA EDUCACIÓN PÚBLICA PRIMARIA	1935 – vol. N° 24 -25
Efrain Jaime	ENSAYOS SOBRE CENTROS DE INTERÉS	1935 – vol. N° 26 - 27

Como dato importante a ressaltar para esta pesquisa, encontramos que na seção de bibliografia, da Revista «Educación» de Bogotá, em seu

número 6, publicado em janeiro de 1934, se informa que em Bogotá se recebeu durante 1933 a Revista «Educação» de São Paulo, Brasil.

Revista Educación, Órgano del Departamento de Educación del Estado de São Paulo (Brasil), publicación trimestral, Tipografía Garraux, São Paulo, se ha recibido los volúmenes de esta revista correspondientes a los meses de marzo, junio y septiembre de 1933. Es una publicación consagrada estrictamente a las cuestiones educativas en la cual colaboran los principales institutores del gran Estado brasileiro. Admira especialmente la forma técnica y al propio tiempo sencilla como los escritores brasileiros tratan los más diversos aspectos de la enseñanza primaria. La escuela activa, la enseñanza de los anormales, estudios sobre programas escolares, los castigos morales, consideraciones sobre los test, la enseñanza de la lectura, etc. Son otros tantos estudios de innegable interés, que demuestran la honda preocupación y el altísimo espíritu de investigación que informan el movimiento escolar del Brasil. Por la importancia de los asuntos allí tratados y porque muchos de ellos son de gran actualidad entre nosotros, nos prometemos publicar en esta revista algunas traducciones de artículos tomados de la admirable revista que comentamos [p.64].

Neste contexto descrito, as Revistas periódicas «EDUCAÇÃO», tanto em Bogotá como São Paulo, editadas com apoio governamental e impulsionadas por intelectuais articulados em torno de ideais transformadores, além de tentar viabilizar o exercício administrativo destes grupos políticos no poder, evidenciam, ao mesmo tempo, a criação e recriação de práticas políticas com uma base discursiva e ideológica que justificaria e legitimaria discursos e práticas no campo educativo. Revistas que são a materialização de um mecanismo de ação estratégico organizado, que disputam o controle do poder e do espaço público, utilizando a palavra escrita como estratégia para difundir ideais de sujeito e sociedade e dar forma a seus projetos político-pedagógicos.

### **1.3 Formar as elites e organizar o espaço cultural para o povo. A fôrma proposta desde as Revistas “Educação” em São Paulo e Bogotá.**

A partir das páginas de «EDUCAÇÃO» estes dois grupos político-pedagógicos procuravam redefinir os objetivos da educação, o que implicava numa série de transformações, tanto da maneira como tinha sido concebido o Estado, como do papel que a escola deveria cumprir para atingir estes ideais.

Para vislumbrar o horizonte proposto é necessário observar o lugar “atribuído” às elites e também a maneira como se (auto)configuram e se (auto)reproduzem, aspecto debatido profusamente. Da mesma maneira, nas páginas destas revistas é marcante a preocupação, no contexto destas duas nações, pelos diversos grupos populacionais e por formas de organização da cultura na qual são atribuídos lugares específicos a este “povo”.

Nas páginas destas duas Revistas destinadas à leitura de professores circula um debate pedagógico sobre a necessidade de renovação e fortalecimento do Estado na tentativa de reorganização e reconfiguração da nação<sup>39</sup>. Estes discursos procuram intervir, isto é, veiculam iniciativas, com a intensão de atingir o ideal; em poucas palavras, os conteúdos destes discursos, enquanto palavra “autorizada”, procuram materializar-se na realidade. Ideal que rastreamos em aspectos relacionados sobre o lugar que devem ocupar referidas elites na organização de conteúdos culturais que determinam um lugar ao povo. A pergunta pelo futuro, pelo horizonte para estas sociedades não escapou de suas inquietudes. A respeito do futuro desejado Elias assinala,

Nem sempre se pode dizer quais futuros são possíveis e quais são impossíveis. Mas a invenção de futuros improváveis ou impossíveis em forma de utopias também pode cumprir alguma função. Assim como as descrições de futuros possíveis, elas são expressões dos sonhos, desejos e temores dos homens num determinado período. Uma utopia é uma representação fantasiosa de uma sociedade, que contém umas propostas de solução a uma série de problemas sociais ainda não resolvidos. Pode tratar-se de imagens desejáveis tanto como indesejáveis. Numa utopia também podem confluir simultaneamente desejos e pesadelos. Portanto, as utopias de gerações passadas podem servir a seus descendentes, como um indicador fiel, acertado, das angústias e esperanças, dos anseios e pesadelos de seus grupos ancestrais, como as classes sociais, os grupos etários ou de gênero, e inclusive de nações inteiras [Elias:1982,16-17].

Nas palavras de Fernando de Azevedo, em 1923, para estes grupos político-pedagógicos neste momento no poder tanto no Brasil como na Colômbia, se tratava de uma “luta violenta pela conquista da escola, como um terreno disputado tanto pelos que querem fazer dela um instrumento de poder político a serviço dos interesses de facções, como pelos que se recusam a

---

<sup>39</sup> Introduzo o Estado como conceito que dirige a atenção às mutantes relações de governo, das que a escolarização constitui um elemento importante. Esta preocupação pelo Estado não só se refere às relações estruturadas que existem entre a sociedade civil e a autoridade pública. Interessa compreender como a gestão do Estado assume um papel crucial na formação da sociedade civil e da autoridade pública. [Popkewitz:1994,54]

perder, com a transferência dos órgãos do ensino para o Estado, o seu campo de ação e de influência sobre determinados grupos”.

Com estas palavras este grupo político-pedagógico estabelecia uma forte crítica política à forma como o Estado vinha atuando. Nas palavras de Azevedo

a organização moderna do Estado tende a estabelecer-se, ao contrário, sobre a base da divisão do trabalho e da autonomia interior, técnica e administrativa, dos órgãos especializados do poder político nos seus campos próprios de ação mais subordinados ao Estado como “órgão de interfase geral”, e cada vez mais subtraídos à opressão e à influência de partidos como órgãos de “interesses de grupos” [Azevedo:1933,17].

Neste contexto, a discussão sobre o papel das elites na configuração do Estado, via difusão de conteúdos culturais, deu-se no terreno da organização da sociedade. Fernando de Azevedo, num longo artigo titulado “O Estado e a Educação” publicado em “Educação” Vol. I, em 1933, assinala que as elites intelectuais, em sua relação com o Estado devem ser minorias abertas, vivas e dinâmicas, coordenadoras e formadoras das forças históricas e sociais do povo em evolução. Para ele estas elites emergem de condições biológicas ou de “diferenciação artificial”, produto de processos educativos. Importante mencionar que, junto com um processo de organização da cultura, era necessário fortalecer o papel do Estado nesta reorganização. Fernando de Azevedo reitera que estas elites devem ser poucas e bem preparadas academicamente. Leiamos-lhe em sua digressão:

A prevenção com que às vezes olhamos a transferência para o Estado de funções que não estávamos habituados a vê-lo exercer, provém de que o Estado, presa fácil de partidos que o têm utilizado em seu proveito, ainda não se organizou para as novas funções. Certamente as sociedades, em qualquer regime, são sempre dirigidas por “elites” ou minorias, que, extraídas do conjunto de seus habitantes, formadas por processo biológico natural ou por diferenciação artificial econômica, não podem evidentemente ser um corpo numeroso demais, multitudinário, em que se afogam, perdendo o seu caráter específico; elas se vão confundindo com a massa quando se deixa passar para elas o que um crivo mais rigoroso, pela seleção de valores, teria retido. A essência do regime democrático está menos no alargamento quantitativo das “elites”, do que na sua renovação incessante que não lhes permite a transformação em classes parasitárias; a redução do efetivo não poderia senão melhorar o conjunto; elevando o valor individual de seus elementos constitutivos, é em benefício da qualidade, apurada pela educação, que se faz sempre uma diminuição de quantidade.

O Estado forma o ápice da pirâmide, em cuja base fremem as massas, do seio das quais, submetidas a um processo de educação intensa e extensiva, surgem, para constituí-lo, as minorias abertas, vivas e dinâmicas, coordenadoras das forças históricas e sociais do povo em evolução. É por falta dessa seleção e renovação de valores que a democracia se transformou numa competição estéril de grupos, organizados exclusivamente para a conquista do poder político, como fim e não como meio, quando a consolidação do regime não se pode processar

senão na medida em que se destroem as fronteiras entre “político” e “socialmente útil” e se reduz, entre o público e o político, esse divórcio que inventou em benefício de interesses de classe, o privilégio de legitimar o poder, utilizando contra os interesses gerais que se manifestam na sua variedade, pelas correntes de opinião [De Azevedo:1933,22].

Vários aspectos deste longo trecho nos ajudam a compreender as inquietudes assinaladas pelo grupo político que representa Fernando de Azevedo, aspectos que já tinham sido esboçados no “Manifesto dos pioneiros”, com respeito ao vínculo entre Estado e educação e o lugar outorgado aos intelectuais no estabelecimento deste nexos. Assinala Azevedo em primeiro lugar que há um assunto mal colocado nesta relação. É necessário que o Estado assuma a direção da educação, já que ela é um terreno disputado tanto pelos que querem fazer dela um instrumento de poder político a serviço dos interesses de facções, como por aqueles que se recusam a perder, com a transferência dos órgãos de ensino para o Estado, seu campo de ação e de influência sobre grupos determinados.

Nesta disputa pelo fortalecimento do Estado e o lugar que deve ocupar a educação no processo de socialização das massas, Azevedo recorda que as sociedades, em qualquer regime são sempre dirigidas pelas elites. Elas, extraídas do conjunto de seus habitantes, formadas de maneira natural ou por diferenciação artificial, devem ser poucas em número. Mas sua influência deverá cobrir o conjunto da sociedade. No mesmo sentido, elas devem renovar-se incessantemente para evitar converter-se em classes parasitárias.

A modificação das formas da vida social, no seu processo histórico, traz, em consequência, a transformação das instituições políticas, sob o impulso e a influência dos novos públicos organizados. Ainda quando a sociedade, preguiçosa ou fatigada, parece não querer sair do seu leito, como as ondas de óleo nos mares tranqüilos dormem num repouso que as torna imóveis, dissimulam-se sempre nos seus ritmos de identidade, as transformações sociais que se processam, para romperem os fenômenos dos mares políticos, com suas desigualdades periódicas. Na própria rebelião das massas em que a sociedade estala em maré alta, levantando as suas massas proletárias, como montanhas, lançadas do fundo dos abismos, para o assalto das classes que tentam submergir, a sociedade retornará um dia a seu leito, para sofrer um novo processo de diferenciação de grupos sociais, com cujo equilíbrio se reinstalarão, sob a inspiração de novas “elites”, nas suas bases restauradas, as Repúblicas modernas. Mas, se as minorias que se instalarem no poder e constituírem o Estado, em vez de serem um núcleo arejado e aberto, em que se recrutem os homens, rigorosamente selecionados em todos os caminhos que a coletividade abriu á atividade humana, se transformarem em governos da minoria para a minoria, com o fim de explorar o poder em seu benefício; si elas se organizarem não em torno de idéias, aspirações e interesses gerais, de que sejam a um tempo escravas e instigadoras, mas

em torno de grupos ou de pessoas a que se submetam com uma obediência passiva e quase maquinal; ou a minoria traiu a missão em que a investiu a confiança do público convertido em Estado, e traz em si mesma o germe de sua destruição, ou ela reflete, na sua mentalidade, o público em que ela se gerou e que a mantém no poder, até que as transformações sociais dêem existência a um “novo público”, em condições e com necessidade de organização, capaz de substituí-lo e de permitir ao Estado restaurar-se sobre a base dos interesses da comunhão e expandir-se na linha de seus destinos [De Azevedo:1933,22].

Se na base da pirâmide se agitam perigosamente as massas, estas devem ser submetidas a um processo de educação conduzido por essas elites formadas academicamente. Elas, as elites, seriam as minorias abertas, vivas e dinâmicas, coordenadoras das forças históricas e sociais, isto é, desse povo em evolução. Este processo educativo e de seleção dos “melhores” evitaria que a democracia se transformasse numa “competição estéril entre grupos” organizados exclusivamente para a obtenção do poder político como fim e não como meio. Fernando de Azevedo instala também uma crítica a outros grupos intelectuais que o utilizam para seu proveito particular. Os “novos públicos organizados”, desde estas elites trariam, em conseqüência, a “modificação das formas da vida social” e, portanto, a transformação das instituições políticas.

Enquanto isto, em Bogotá, Rafael Bernal Jiménez, assinala, no número 1 da Revista “Educación”, que

Queremos servir los intereses intelectuales y materiales del magisterio al cual ha llegado ya la hora de organizarse como entidad respetable para tomar la injerencia que le corresponde en la orientación del pensamiento colombiano y en la preparación de los destinos de la patria. De ahí por qué, desde esta primera salida, proclamaremos la necesidad de una gran Federación del Magisterio Nacional y apoyaremos todo intento en este sentido.

El gobierno nacional se halla empeñado en una cuidadosa obra de revisión de la organización oficial educativa y de activa preparación del personal docente: lo prueba la fundación de esta Facultad de Educación y la reorganización de las Normales Superiores de Tunja y Medellín. El Ministro del ramo y el Inspector Nacional trabajan intensamente en esta delicada empresa; más su labor está siendo insuficientemente conocida por falta de boletines oficiales o de un órgano de comunicación del pensamiento oficial.

No se explicaría suficientemente el empeño que ahora iniciamos y que nos proponemos llevar adelante con irreductible tenacidad, si no estuviéramos convencidos de que la base de todos los problemas colombianos es un problema de educación. Esta convicción no emana de un simple conocimiento apriorístico sino que es la conclusión que el análisis de ese largo y doloroso proceso de tanteos que constituye nuestra historia, suministra a la mente desprevenida.

Todo le hemos ensayado menos la preparación del elemento humano. De todo hemos echado mano para nuestro progreso, menos de nuestra propia inteligencia; hemos extraído el oro de nuestras montañas, el grano pródigo de nuestros cafetales; el petróleo de nuestro subsuelo, todo lo hemos aprovechado menos las fuerzas latentes de

la raza; (...) Nada de eso ha servido para sacar al pueblo de sus condiciones de comunidad rudimentaria, ni para crearle una vida más acorde con las exigencias de la dignidad humana; la existencia, los hábitos, la mentalidad de nuestro pueblo se halla aún más cercanos al crepúsculo neolítico que a la aurora de los tiempos modernos [Bernal Jiménez:1934,4].

É importante assinalar que assim como Fernando de Azevedo e seu grupo político-pedagógico, também em Bogotá Bernal Jiménez aponta para o papel preponderante que grupos intelectuais têm na “organização e orientação do pensamento colombiano, na preparação dos destinos da pátria”, na necessidade de, através de processos educativos, se criar uma vida “mais conforme com as exigências da dignidade humana”; e comparam o estado destes diversos grupos culturais, aglutinados sob a etiqueta de “povo”, com o neolítico.

Neste mesmo sentido, destacando o papel que deveriam cumprir a elites na condução e organização deste “povo”, Germán Arciniegas, assinala,

Dentro de las modestas democracias que puede ofrecer al espectador el escenario hispanoamericano, corresponde a esta forma elemental de gobierno decidir asuntos tan graves como los que se relacionan con los empréstitos, los contratos, los ferrocarriles, los recursos eléctricos, los bancos, en donde al contraerse un compromiso nunca se sabe hasta donde se está hipotecando la felicidad de las generaciones futuras y señalándole un término a sus ambiciones y actividades. El electorado, el pueblo, adhiere a una política sin poder penetrarla; los mismos partidos políticos ignoran las consecuencias de sus actos en el grado en que con razón podrían aspirar a conocerlas, y los gobiernos carecen de elementos para valorar científicamente sus dictados, sin que hayan encontrado otro recurso para subsanarlo que el de apelar a los técnicos extranjeros.

Existe, de hecho, dentro de las democracias modernas, una calificación de votos que se establece a favor de quienes manejan intereses más valiosos, y la influencia que ellos ejercen no busca el bienestar general sino el favor de sus propias empresas. Los filósofos de la democracia en nuestro tiempo se inclinan a buscar formulas más equitativas para asegurar por medio de una calificación jurídica, ética, del sufragio, un manejo de la república que atienda con mayor esmero los intereses del pueblo. Esto vicia fundamentalmente la idea primitiva del gobierno por el pueblo, del pueblo y para el pueblo, pues al organizar la defensa de sus intereses en un medio erizado por las dificultades de la vida moderna.

Considerada a fondo la cuestión de la democracia sobre las bases en que hoy se apoya, puede afirmarse que no da la clave de la felicidad social, y que su organización tendrá que revisarse en un sentido que coloque al gobierno, o la dirección intelectual del estado en manos hábiles, en manos expertas para sortear las acechanzas del empresismo y para captar los anhelos populares y darles cumplida realización. [Arciniegas:1933,22].

Vários aspectos destes dois trechos aparecidos em 1933 em Bogotá, nas páginas da revista “Educación”, nos chamam a atenção: o primeiro tem a ver

com o papel condutor atribuído profusamente às elites ilustradas, na tarefa de considerar a “fundo a questão da democracia sobre as bases em que hoje se apoia, como chave da felicidade social”; em segundo lugar, a ideia que fazem circular sobre os diferentes grupos populacionais aglutinados sob a etiqueta de “povo” e que são insistentemente investidos como “carentes de cultura”, “tendentes à desordem”, “preguiçosos”, “defeituosos de iniciativa”, entre outros e, terceiro, a necessidade, em conseqüência, de oferecer educação a todos, isto é, organizar um pacote de conhecimentos considerados adequados, com a intenção de organizar para esta faixa da população seu espaço cultural. Tanto Bernal Jiménez como Arciniegas, como representantes desta elite política, assinalam que no poder têm estado grupos políticos que não se preocuparam por compreender o funcionamento do mesmo Estado, por isso se faz necessário que mentes hábeis organizem os conhecimentos que possibilitem empreender a tarefa assinalada.

No marco da disputa pelas possibilidades que estes grupos de intelectuais assumem para manejar o Estado, estes dois grupos político-pedagógicos, tanto em São Paulo como Bogotá, assinalam a imperiosa necessidade de colocar no centro do debate nacional o “problema educativo”.

No Brasil, em 1932 desde as primeiras linhas do “Manifesto dos pioneiros” Fernando de Azevedo assinala:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar a altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais, e, frequentemente arbitrárias lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa, mas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Em Bogotá, Bernal Jiménez no editorial do primeiro número da revista «Educación» assinalando, igualmente, a importância que deve dar-se à educação, diz que

el gobierno nacional se halla empeñado en una cuidadosa obra de revisión de la organización oficial educativa y de activa preparación del personal docente: lo prueban la fundamentación de esta Facultad de Educación y la reorganización de las Normales Superiores de Tunja y Medellín. No se explicaría suficientemente el empeño que ahora iniciamos y que nos proponemos llevar adelante con irreductible tenacidad, si no estuviéramos convencidos de que en la base de **los problemas colombianos está el problema de la educación**. Esta convicción no emana de un simple conocimiento apriorístico sino que es la conclusión que el análisis que ese largo y doloroso proceso de tanteos que constituye nuestra historia, suministra a la mente desprevenida. Todo lo hemos ensayado menos la preparación del elemento humano; de todo hemos echado mano para nuestro progreso, menos de nuestra propia inteligencia [Educación,1934:34].

Ao decretar que os problemas sociais requerem ser tratados como um problema de educação, a escola se faz obrigatória. A escola, como instituição, ganha um lugar privilegiado na solução de diversos problemas sociais e as crianças, nesta lógica, se tornam problema de Estado. Fez-se necessário lançar mão, como assinala Bernal Jiménez, de “*nuestra propia inteligencia*”.

Tanto para o contexto brasileiro, como para o colombiano, dois fenômenos estavam sendo discutidos nos primeiros anos da década de trinta. O primeiro faz referência ao aceleração dos processos de industrialização e, o segundo, aos acelerados processos de urbanização que cidades como São Paulo e Bogotá experimentavam, mas não exclusivamente nestas cidades. As cidades atraíam uma multidão de populações que, provenientes de outras culturas (para o caso brasileiro os imigrantes e camponeses e, para o caso colombiano, maioritariamente camponeses) não compartilhavam os códigos culturais que regiam o cotidiano interclasses em cada espaço urbano. Passa a ser referência constante nos discursos da elite urbana letrada a imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que “ameaçam a tranquilidade e os costumes cotidianos cidadãos”. Em outras palavras o processo de expansão e diversificação das populações urbanas, também por efeito da industrialização colocava em primeiro plano o problema de assegurar a ordem nestas urbes em acelerada expansão.

Ao referir-se à **cidade** a fórmula proposta pelos intelectuais que escreveram nestas duas revistas, designa um conjunto de dispositivos de distribuição, integração, dinamização, disciplina e hierarquização das populações, remetendo a três questões fundamentais: o funcionamento do sistema escolar na hierarquização dos papéis sociais formando elites diretoras e povo dirigido; um conjunto de dispositivos escolares de disciplina das populações; por último o estabelecimento de novas práticas pedagógicas, sobre a base de uma nova concepção de infância, com a difusão de novos saberes sociais, como a psicologia, aspecto que contribuiria ao “adequado” funcionamento tanto do *sistema escolar* como, graças a configuração desta nova infância, a escolarizada, o *sistema social*. Esta nova concepção de infância e o papel que nesta construção teve a psicologia, serão apresentados mais adiante.

Quando os processos de integração da população através da escolarização em massa da população infantil ganha maior preponderância, em cada cidade fez-se indispensável o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o trabalho com este grupo populacional. A vida urbana, no período de nosso interesse, torna indispensáveis os mecanismos de controle social e os mecanismos políticos para enfrentar as altas taxas de imigração à cidade. A confluência destes aspectos e dos dispositivos de integração entre “povo” e “elites” num unificado corpo social foram problemáticas assinaladas pelos escritos que circularam nestas revistas.

Assim, desde finais do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX, ganhou peso político a crença (hoje amplamente disseminada) de que a escolarização poderia sanar os numerosos males que afligiam tanto o Brasil como a Colômbia. A disseminação da escolarização seria o caminho para o desenvolvimento econômico destas nações. Da mesma maneira, o modelo político a instaurar dependia de uma homogeneização dos costumes e, em consequência, a necessidade de formação de cidadãos (pessoas minimamente escolarizadas, com horizontes culturais compartilhados, que reconhecessem os símbolos pátrios e as autoridades constituídas, e que acatassem a Lei). Estas crenças estavam na base da expansão da escolarização e são analisadas neste

trabalho como parte de um todo, junto com a análise de algumas medidas implantadas pelos dirigentes (alterações no currículo, no modo de ensinar e na organização pedagógica) que tornam mais evidentes os motivos que ocasionam a existência de um contexto favorável para que parte das demandas da escola fossem dirigidas para os saberes e os métodos provenientes da moderna psicologia.

A importância concedida à formação básica do cidadão, assim como os altos índices de analfabetismo nestas duas cidades (como no resto destas duas nações) levam os dirigentes a investir amplos recursos de forma prioritária no ensino primário e na transformação pedagógica das normais, como instituições encarregadas para a formação de novos professores. A ideia de que a escola era uma instituição fundamentalmente para a formação dos cidadãos foi uma das facetas do pensamento que privilegiou os conhecimentos científicos, aplicados ao âmbito escolar, pensamento que se evidenciou não só nas explicações que foram elaboradas, mas também naquelas discussões vinculadas ao entendimento de que a implantação da nascente psicologia, como saber científico, na organização escolar, proporcionava determinadas vantagens. Este assunto é compartilhado nestes dois contextos de análises.

O que se observa é que a expansão da escolarização veio ancorada numa série de concepções de ordem teórica e existiam aspectos práticos das realidades brasileira e colombiana que proporcionavam um amplo campo de questões e preocupações a ser resolvidas. Trata-se, portanto, de uma ampla tentativa de utilizar estas teorias para entender a realidade e procurar soluções para dar respostas aos problemas locais.

A palavra escrita representa, em termos amplos, a existência da intenção de comunicar formas de compreender e instaurar processos de intervenção a este grupo populacional, isto é, tanto os novos cenários para sua socialização como os novos saberes que possibilitariam fazer dela um sujeito vinculado à nação.

A palavra escrita é duplamente legitimada: por estar no formato livro e revista e por prover as discussões de caráter científico. São textos que ao serem

destinados à comunicação são, também, motivo de consulta, em diferentes contextos e em processos de formação de professores. Neste corpus documental circula o “valor” com o qual foram investidos, no período, os objetos motivo de indagação desta pesquisa.

### **1.3.1 Os processos de formação de professores. A mudança proposta à educação, desde as revistas pedagógicas «EDUCAÇÃO».**

Várias inquietações acompanham a estes pedagogos e que são comuns tanto no Brasil como na Colômbia. As altas taxas de analfabetismo são motivo de preocupações. Analfabetismo da população em geral, junto com sua correspondente *obligatoriedade* da escolarização em massa da infância. Movimento político que toma como centro de gravidade a importância de saber ler e escrever e, nesta dimensão, a relevância do escrito na transformação das sociedades.

Como já foi assinalado, para o período de nosso interesse, o processo de formação de professores foi reformado. As normais na Colômbia desde 1910, conforme a legislação estabelecida assinalava que os departamentos da Colômbia tinham duas escolas normais para jovens de um e outro sexo. Os estudos duravam quatro anos depois dos quais o aspirante podia optar pelo diploma de mestre elementar; um quinto ano lhe permitia obter o título de mestre superior. O programa era dividido em 16 matérias. A formação ideológica compreendia religião e moral, ensinadas por um sacerdote e instrução cívica. História, geografia e ciências naturais integravam a cultura geral dos futuros docentes. Noções de higiene deveriam dar-lhes o sentido de uma missão de ordem sanitária para com a população. A contabilidade os preparava para a administração da escola. O desenho, o canto e a ginástica contemplavam, junto com a pedagogia, o programa de estudos comum aos normalistas de ambos sexos. Certos ensinamentos se reservavam com exclusividade aos homens: álgebra e geometria, trabalhos manuais e rudimentos de agricultura. A economia doméstica e a costura eram reservadas às jovens. Como podemos ver a

pedagogia teórica e prática contava com um lugar importante na formação de professores. Os dois primeiros anos de estudo foram consagrados à história da pedagogia e suas principais teorias. A influência alemã e francesa predominava nesse campo por causa da escolha dos manuais utilizados e porque certas escolas normais confiavam a congregações religiosas o ensino [Helg:1984,86].

Por ejemplo los hermanos cristianos dirigían la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá y los hermanos maristas la Escuela Normal de Varones del Tolima, lo que no significaba de ninguna manera una obstrucción a las innovaciones pedagógicas. La congregación de San Juan Bautista de la Salle se distinguió desde el siglo XIX por su permeabilidad a los nuevos métodos de enseñanza; si era intransigente a en cuanto al principio de educación profundamente católica, ofrecía cada año seminarios de pedagogía, que lo condujeron a adoptar a comienzos del siglo xx el método cíclico-concéntrico, que tomó prestado a los pedagogos alemanes de fines del siglo xix a las teorías de la Escuela Activa [ Helg:1984,87].

Por sua vez, os sucessivos governos conservadores que se sucederam na Colômbia até 1930 não se limitaram a constatar e apoiar a modernização da Normal Central dos Irmãos Cristãos. Iniciaram um processo laicização e estatização dos saberes modernos e da pedagogia ativa com a introdução de reformas nas normais leigas de Tunja e Medellín e a criação em 1927, do Instituto Pedagógico Nacional de Senhoritas. Em 1934 estas três instituições formavam a metade de normalistas no país [Sáenz Obregón, Saldarriaga, Ospina:1997,vol 2,147].

Este processo de reforma normalista teve características particulares. Tratou-se de um movimento de nacionalização das transformações pedagógicas, paralelo ao cada vez maior controle do Estado central sobre a formação do magistério. Mesmo que estas transformações evidenciam um processo de transformação pedagógica, é um processo conservador, ao estar fortemente marcado pelo filtro que a igreja católica impôs à circulação de saberes modernos. No entanto, a partir da década de trinta se visualiza um movimento de estatização do processo de formação de professores.

No caso colombiano este processo de controle estatal da formação do magistério teve três momentos. Um primeiro momento de carácter de experimentação institucional na Normal Central, bem como nas normais de Tunja e Medellín. Transformações que surgiram como resultado das dinâmicas

regionais. Um segundo momento se materializa com a criação do Instituto Pedagógico Nacional de Senhoritas por iniciativa do governo central. E o terceiro momento, convocado pelo governo central nos anos trinta de introdução em massa de reformas em todas as normais por meio de medidas legislativas em 1933, 1935, 1939, relacionadas à unificação dos planos de formação dos professores em exercício e de servidores públicos diretores da educação pública [Sáenz Obregón, Saldarriaga, Ospina:1997,vol 2,148].

As reformas introduzidas nestas instituições se centram, mais do que na formação de um professor associado inevitavelmente à ideia do médico na tarefa de higienizar, na de formar um mestre “conhecedor das leis psicológicas da infância” e portador do saber proveniente da nascente psicologia, a respeito do valor para a escola do “exame psicológico dos alunos”. Com estas reformas foi privilegiada uma escola do exame, uma escola à medida dos alunos.

As transformações no processo de formação de normalistas foram justificadas politicamente na Colômbia por um elaborado relatório que Nieto Caballero realiza a partir de uma pesquisa com professores, inspetores e diretores de normais e de uma gira por todo o país, o que proporcionou os argumentos necessários para justificar as transformações propostas. Nieto Caballero sublinhava

La prioridad requerida en la preparación del personal de la educación pública como única forma de corregir las deficiencias en los métodos, considerados el principal obstáculo para la reforma. Señalaba que tan sólo el 30% de los maestros de la educación pública habían pasado por una escuela normal y muchos de éstos estaban desactualizados y seguían utilizando métodos tradicionales. De igual manera, de acuerdo con el informe, en la mayoría de las normales se seguía preparando a los maestros con base en los métodos antiguos [Sáenz Obregón, Saldarriaga, Ospina,1997,vol 2:176].

Rafael Bernal Jiménez, num artigo que apareceu no segundo ano de publicação, em dezembro de 1934, no número 17 da Revista Educação em Bogotá, assinalava que:

El profesor formado en estas disciplinas podrá servir a conciencia en un instituto normalista o secundario todo el grupo de materias referentes a la historia y a la geografía y las podrá servir con eficacia porque, además de su preparación sustantiva, habrá adquirido la técnica de la enseñanza con los conocimientos teóricos y prácticos de psicología, pedagógica y lo que son comunes a todas las secciones de especialización de la Facultad.

Neste contexto, a formação psicológica dos maestros, a orientação de sua atenção para as características morais e sociais dos estudantes e o ensino nas normais da aplicação de testes mentais e de aptidões, procurou cientificar a prática pedagógica, discussão esta que é reunida e difundida em 1933 desde “Educação”, a revista criada na Faculdade de Educação Nacional, ligada à Universidade Nacional.

Por sua vez em São Paulo, a Revista “Educação”, fez circular o “DECRETO N°. 5.846, De 21 De FEVEREIRO DE 1933” mediante o qual se

Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o instituto «Caetano de Campos» em Instituto de educação, em nível universitário; reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providencias para o ajustamento das escolas normais livres a nova organização.

Mediante este decreto se forma o Instituto de Educação cujos fins foram assinalados no artigo 1:

- a) Formar professores primários e secundários e inspetores e diretores de escolas;
- b) Manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para os membros do magistério;
- c) Ministrare ensino primário e secundário a alunos de ambos sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática do ensino, por parte dos candidatos ao professorado.

Art. 2.º --- Ou Instituto de Educação se constitui das seguintes escolas e anexos:

- a) Escola de Professores;
- b) Escola Secundária;
- c) Escola Primária;
- d) Jardim da Infância
- e) Biblioteca.

O título II deste decreto expressamente assinala a organização, por meio de seções:

Art. 4.º --- O Ensino, na Escola de Professores, se distribui pelas seguintes seções:

- I) Educação;
- II) Biologia aplicada à Educação;
- III) Psicologia educacional;
- IV) Sociologia educacional;
- V) Prática de ensino.

Art. 5.º --- A primeira seção, que compreende ou conjunto de estudos técnicos relativos à Educação, fornecerá os seguintes cursos, além de outros;

- a) História da Educação;
- b) Educação comparada
- c) Princípios gerais de Educação;
- d) Filosofia da Educação.

Art. 6.º --- A segunda seção tratará dos seguintes cursos:

- a) Fisiologia e higiene da infância e da adolescência
- b) Estudo do desenvolvimento físico durante a idade escolar;
- c) Higiene escolar;
- d) Estatísticas vitais.

Art.7.º --- São elementos da terceira seção:

- a) Fisiologia e higiene da infância e da adolescência;
- b) A psicologia aplicada à Educação;
- c) Testes e escolas;
- d) Orientação profissional.

Art. 8.º --- A quarta seção compreende:

- a) A sociologia educacional;
- b) Problemas sociais contemporâneos;
- c) Investições sociais em nosso meio.

Art.9.º --- A quinta seção se divide em duas subseções: a de prática de ensino e a de matérias de ensino.

§1.º -- A subseção de prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os à observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar.

§2.º -- A subseção de matérias de ensino incluirá todos os cursos das matérias que o professor terá que ensinar, no curso primário, no secundário, tratados sob os seguintes aspectos:

- a) Psicologia das matérias de ensino;
- b) Histórico do seu desenvolvimento, no programa escolar, e relações que mantém com as demais matérias;
- c) Organização do respectivo programa, nas várias classes de ensino, segundo os diferentes tipos de escola ou de sistema escolar;

Como é possível evidenciar, na apresentação deste decreto que regula a formação de professores para a infância, fica clara a intenção do Estado de apropriar-se do processo de formação de professores e, por esta via, mediante a ênfase posta nos saberes modernos, apropriar-se também da infância. Com isso, o processo de formação de novos professores garantiria uma nova atenção sobre a infância e, portanto, uma nova infância: a escolarizada.

Neste sentido a seção V, do mencionado decreto organiza o “serviço de psicologia aplicada”

Art. 23.º --- Fica anexado a Escola de Professores, como integrante de sua organização, o Serviço de Psicologia aplicada do Instituto “Caetano de Campos”, reorganizado pelo decreto n.º 5.809, de 20 de janeiro de 1933

§. 1.º -- Os alunos da terceira seção deverão fazer estágio de professor de psicologia educacional.

§. 2.º -- O programa dos trabalhos a realizar pelos alunos deverá estar subordinado a organização geral do Serviço, e em relação com ou desenvolvimento do programa de psicologia da Escola de Professores.

Com isto, tanto para o caso brasileiro como para o colombiano, desde o saber organizado desde a nascente psicologia se garantiria o funcionamento da escola nesta reorganização das práticas pedagógicas proposta.

### **1.3.2 A infância sob o olhar da política. “Ou escola ou rua” : a tarefa para a escolarização.**

No dia 30 de dezembro de 1932, Almeida Junior A. pronuncia uma conferência na Sociedade de Medicina Legal e criminologia de São Paulo, intitulada “O hiato nocivo na vida legal dos menores”, conferência que aparece nas páginas do primeiro número desta nova era de “Educação”, assinalando explicitamente o lugar que deveriam ocupar as crianças entre os sete anos e os onze.

O Estado de S. Paulo, pela lei da obrigatoriedade de escolas, evocou a si orientar a vida da criança, durante o prazo de quatro anos seguidos, isto é, dos sete anos completos aos onze anos incompletos. Dentro desse lapso de tempo, sabemos onde está e o que faz a nossa população infantil: acha-se na escola, onde se prepara para a vida. Tal é o que faz acreditar a lei.

O exame real das coisas, é verdade, mostra um espetáculo bem diverso. As escolas existentes não bastam para todos os menores de 7 a 11 anos. Na cidade de S. Paulo, que vamos tomar para base deste estudo, a população infantil nessa idade, em 1930, era de 85.409 crianças. Mas nas escolas, tanto públicas como particulares, apenas se encontravam 56.703 alunos nos mesmos limites de idade. Feita a dedução, verifica-se que 28.706 crianças, de 7 a 11 anos, ou seja, 33% da população infantil dessa idade, se acham privadas de instrução escolar.

Além disto, graças ao chamado “desdobramento das classes”, as crianças que frequentam a escola pública aí permanecem, na maioria, cerca de três horas por dia, o que é verdadeiramente irrisório. A escola, para elas, significa um mero incidente diário. Pode desempenhar a função de ensinar, mas não se desobriga da tarefa profilática de conservar a criança afastada das influências grandes, o dilema é este: ou escola, ou rua...

Bem sabemos, por outra parte, que, das crianças que vão à escola, muitas se contentam com os dois primeiros anos do curso. Mal aprendem a ler e escrever, já os pais as supõem instruídas e as retiram do estudo. Em 1930, por exemplo, segundo os dados oficiais, a situação era esta, nos estabelecimentos públicos da Capital:

<i>Classe escolar</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>Porcent.</i>
1º grau.....	21.321	40,14 %
2º grau.....	16.634	31,31 %
3º grau.....	9.739	18,33 %
4º grau.....	5.432	10,22 %



construtora de futuro, era a consigna. A grande massa infantil entra assim na órbita do Estado.

Na Colômbia o assunto da escolarização universal da infância foi também de alta preocupação por parte destas elites no poder. Assunto assinalado como grave que, em palavras de Rafael Bernal Jiménez, “vêm persistindo na interpretação da economia social colombiana, fatos que já, em diversas ocasiões, denunciámos e sobre os quais não temos de fatigar-nos em insistir”. Num enfático artigo, que foi o editorial do terceiro número da Revista «Educación», titulado “Los proscritos de la escuela”, aparecido em outubro de 1933, Bernal Jiménez, em Bogotá, expõe longamente este problema:

Existen actualmente en Colombia 950.000 niños en edad escolar que no pueden asistir a la escuela ni recibir educación de ninguna naturaleza, porque el Estado no les proporciona medio ninguno para ello. Esta cifra representa aproximadamente las dos terceras partes de la población infantil de la República; lo cual quiere decir que solo una tercera parte de los niños colombianos puede recibir la educación primaria.

Este millón de niños que no puede asistir a la escuela, porque no hay escuelas suficientes, vegeta diseminado por campos y aldeas, abandonado a la acción de la cultura espontánea y forma la base de la población campesina y proletaria de la República; es el pueblo mismo de Colombia, cuyo índice de analfabetismo es del 56%.

Existen en todo el territorio nacional 7.012 escuelas primarias que alcanzan a acoger un número de 513,775 niños; es decir, que serían necesarias más de 15.000 escuelas sobre las existentes, para recibir toda la población en edad escolar, a razón de sesenta alumnos por maestro. Estos datos son los que arroja la estadística oficial de 1932, sin tener en cuenta los Territorios nacionales, en los cuales la situación reviste aun mayor gravedad.

Ante esta verdad estadística, reveladora de un hecho de suma delicadeza para cualquier pueblo que tenga una mediana conciencia, no ya únicamente de su dignidad como agrupación humana, sino de sus intereses positivos inmediatos, ocurre preguntar si el Estado está cumpliendo sus deberes fundamentales para con el pueblo.

El Estado, y no ya el Estado intervencionista, sino el Estado concebido en su interpretación más elemental y menos compleja, el Estado tutelar de los intereses sociales, el Estado, garantía de un mínimo de prosperidad colectiva, ha tenido y tiene en todos los países y en el concepto de todos los estadistas de los últimos siglos, un deber primordial, al cual no puede renunciar sin desvirtuar la esencia misma de sus funciones. Ese deber es el de suministrar gratuitamente a todos los individuos que lo constituyen una educación primaria [Bernal Jiménez, 1933, Educación N° 3].

Bernal Jiménez vai deixando claro que é prioridade para o Estado oferecer educação gratuita a todas as crianças. É de vital importância assumir a educação dessa grande percentagem de crianças por fora da escola, já que os interesses sociais devem estar amarrados aos destinos deste Estado. Configura-se, assim, essa dupla político-pedagógica, Estado e infância, conhecimentos

sociais e práticas pedagógicas. Era necessário, nesta ordem de ideias, que o Estado outorgasse uma altíssima prioridade a esta tarefa:

Todo puede ser pospuesto por el Estado: la construcción de caminos y de ferrocarriles, la edificación de palacios, el mantenimiento mismo de Universidades y establecimientos de enseñanza secundaria; todo, salvo lo que se refiere a la organización de las rentas, a la seguridad interior y exterior y a la enseñanza primaria. Si para un padre de familia existe una obligación fundamental que es la de colocar a sus hijos en estado de ganarse por sí mismos su subsistencia y si, a esa obligación lo sacrifica todo, inclusive la posibilidad de un lucro inmediato, si ese lucro es incompatible con aquel deber, así para el Estado existe una obligación primaria que consiste en colocar a cada futuro ciudadano en posesión de sus propias facultades mentales.

La igualdad de posibilidades para el progreso, -- que no se logra sino mediante la generalización de la educación elemental -- es condición indispensable de toda democracia. No existe democracia donde esta igualdad de posibilidades no sea una evidencia. Por ello, al denunciar el caso estadístico que niega esta igualdad, agregamos un hecho probatorio más, de perturbadora claridad, al acertó de que hemos venido viviendo bajo la égida de una ficción democrática,

En este caso no solamente existe un hecho que es la negación de la democracia sino que ese mismo hecho es la confirmación de la más persistente de las injusticias sociales; la fuente de toda las demás injusticias subsiguientes, porque, consagrada la desigualdad de posibilidades para el progreso, de fomentar la desproporción de las fortunas, el desequilibrio de la capacidad adquisitiva humana y, con ellos, la explotación de la ignorancia y la lucha de clases.

Quien quiera que, con fundamento sociológico, pretenda buscar la explicación a una posible revolución social en Colombia, la hallara en el millón de niños campesinos exiliados de la escuela, lo que en los tiempos actuales quiere decir, proscritos de la vida.

No creemos no inteligente, ni justo, el guardar silencio sobre lo que es una oscura realidad nacional. La táctica de ocultarnos a nosotros mismos estas pesadumbres, no es ya una táctica sino una insensatez. La sombra alrededor de estos problemas, no evita ni remedia nada. Mejor será que, de una vez, adquiramos la certeza de que hay algo, inmensamente triste y grave, que viene constituyendo la base de nuestra miseria y que puede convertirse, si no nos apresuramos a remediarlo en la cabeza para un proceso catastrófico de responsabilidades sociales.

El Estado, lo repetimos, y lo repetimos en momentos en que consideramos que al frente del problema, no ha cumplido, ni ayer ni hoy, su deber en relación con la educación popular primaria. La república hace mucho tiempo que espera el grande, el poderoso impulso que ha de imprimirse a la escuela de primeras letras [Bernal Jiménez, 1933, Educación N° 3:14].

Fica claro, então, que a generalização da educação elementar, constituiu-se em condição indispensável, junto com o assunto das rendas e o da segurança nacional. Colocar a todas as crianças em “igualdade de possibilidades”, isto é, com uma comum educação seria a base tanto para o progresso social, como para a estabilidade política, isto é, garantiria a democracia. O futuro cidadão, isto é, as crianças, “precisavam estar em posse de suas próprias faculdades mentais”.

Hay que reconocer que, en lo que se relaciona con el aspecto cualitativo de la acción docente (elaboración de programas, mejoramiento de la calidad de los maestros)

ha sido intensa la preocupación del Ministerio del ramo; más el grande esfuerzo fiscal, que es preciso para atender al aspecto cuantitativo, no se ha ni siquiera iniciado.

En el Congreso Nacional no se ha escuchado una sola voz que solicite el apoyo del tesoro nacional para ayudar a los Departamento a solucionar el problema de la escuela primaria; y parece que se hallan muy distantes de la mente del legislador estas preocupaciones.

Y sin embargo, muchos de los problemas presupuestales guardan íntima conexión con este: la discusión del capítulo de Educación Pública debería hacerse con un criterio algo más sociológico o, por lo menos, algo más racional. Este criterio debería ser de estricta *prelación* y la *prelación debería ser indicada por una comisión científica* que hubiese estudiado profundamente las necesidades sociales del país, en cada etapa de su desarrollo.

La nación invierte la suma de \$75.920 anuales en educación primaria, sobre un Presupuesto de cuarenta millones, sin contar los auxilios a las misiones católicas. Se escuda este hecho en la circunstancia de que, de acuerdo con la ley, corresponde a los Departamento el pago de los maestros de escuela; pero este no puede ser un argumento definitivo porque la ley no prohíbe a la nación la fundación de escuelas primarias y antes bien la Constitución de al presidente de la República, como suprema autoridad administrativa, la atribución de dirigir la educación pública.

Más, aun en el caso de que el pago de los maestros fuese de la exclusiva competencia de los Departamentos, la obligación primordial del Estado de suministrar un *mínimum* de instrucción gratuita y obligatoria a todos los niños en edad escolar (Ley 56 de 1927) no queda eliminada. Esta ley, que es la más trascendental de cuantas se hayan expedido en los últimos años, está tan vigente como olvidada; ella no se ha podido cumplir porque los Departamentos, abandonados a sus propias fuerzas, no soportan el gasto de su aplicación y la nación no ha dado un solo paso para venir en su ayuda [Bernal Jiménez, 1933: Educación N° 3:14].

Destacaremos vários aspectos deste artigo. Em primeiro lugar, conforme o que foi afirmado, a ideia de futuro, na qual se fez orbitar a infância, é muito forte. Em segundo lugar destacamos a responsabilidade do Estado em seu cuidado e formação, para o qual se requeria resgatar da “ação da cultura espontânea e [que] forma a base da população camponesa e proletária da República”. Com isto fica mais claro que a preocupação do Estado é sobre as crianças de camadas populares. Em terceiro lugar destaca-se a necessidade de instaurar uma nova cultura, letrada, longe do sufocante analfabetismo. Esta nova cultura estaria apoiada pelos fatos “incontrovertíveis” que a ciência expunha. As mesmas estatísticas eram prova disso e os conhecimentos científicos também contribuiriam de maneira decidida no atuar sobre esta população. Em quarto lugar está a ideia de prosperidade, igualdade e democracia, como ideais sociais que se atingiriam mediante a “instrução gratuita e obrigatória” da população infantil. Além do mais esta instrução gratuita e obrigatória seria o melhor antídoto contra o temor que rondava estas elites: a revolta social, a desordem política.

Bernal Jiménez é enfático ao afirmar a necessidade de que Estado assuma esta tarefa:

La cuestión, en síntesis, puede plantearse en la siguiente forma: el Estado la obligación legal y social de suministrar gratuitamente un minimum de educación de educación primaria a todos los niños colombianos en edad escolar; el Estado no es únicamente la nación o los Departamentos, o los mancomunada; el Estado no tiene obligación constitucional y social de costear la educación secundaria ni la universitaria, luego no puede entrar a apoyar estas sino una vez que haya cumplido sus deberes primarios.

A la consideración de los hombres de pensamiento y de gobierno, de los legisladores, de los orientadores de la actividad nacional, presentamos hoy estas cifras y formulamos, además, la siguiente observación:

Es un hecho, que el país contempla al lado del desamparo de su educación primaria, una superproducción de personal en algunos tramos de la enseñanza profesional universitaria: los abogados y los médicos constituyen ya una legión superior a las exigencias actuales del país; sin embargo, las fabricas universitarias continúan en plena y creciente actividad: funcionan actualmente en la República nueve Facultades de jurisprudencia, de las cuales, a lo menos seis, sostenidas o auxiliadas por el Estado y tres Facultades de Medicina sostenidas oficialmente.

La partida anual con que el Tesoro Nacional contribuye a las enseñanzas universitaria y secundaria, sin contar los sostenimientos de la Universidad Nacional, oscila alrededor de \$160.000 oro, distribuidos entre auxilios a establecimientos y becas nacionales.

No pretendamos, en manera alguna, que, se vaya a eliminar, de un golpe, la enseñanza universitaria, mas consideramos necesario que se racionalice el esfuerzo fiscal del Estado, en función de las necesidades nacionales. Esta dispersión de fondos para mantener un número excesivo de Facultades universitarias mediocres, no responde a un pensamiento ordenador vigoroso, ni hay derecho para que continúe por más tiempo en un pueblo pobre como Colombia.

Cumpla el Estado con su deber primordial de dar la instrucción elemental que la Constitución le impone como gratuita y la ley como obligatoria, elimine el problema de los 950.000 niños que tiene proscritos de la escuela, y después, si le queda dinero, bien puede permitirse el lujo de continuar fabricando bachilleres y doctores [Bernal Jiménez, 1933, Educación N° 3:11].

A ideia como podemos ver era a de que “um povo ao qual não interessa a formação de novas gerações, fortes e sãs de corpo e de espírito, é um povo ao qual não interessam seus destinos”. Era necessário combinar a “urgência do instante e a exigência do porvir”, na tarefa de salvação das crianças colombianas e brasileiras. Os centros urbanos exibiam e toleravam, havia muito tempo, um espetáculo escandaloso que envergonhava a essas elites ante o olhar do mundo civilizado: *“ese pulular de niños haraposos, sin persona responsable que los vigile y los oriente, sin techo que los abrigue, sin pasado preciso, sin futuro cierto. Es como una falange de pequeños parias trashumantes*

*esta multitud de hijos del arroyo que mañana han de constituir “la masa” para la cual se reclama la máxima intervención política”.*

Esta infância que não tinha escola, que era educada nas ruas destas duas cidades *“es la escuela donde esa masa infantil hace el aprendizaje de la vida; y a fe que demuestra bastante precocidad en la organización de verdaderas bandas de apaches y rateros, en la astucia para el atentado contra la propiedad particular y en el empleo del léxico más rico que pueda exhibir el diccionario de la indecencia. La crónica policiaca nos ilustra diariamente con el relato de las hazañas desarrolladas por las cuadrillas de los pequeños delincuentes”.*

O ideal para estes políticos e pedagogos estava colocado em superar o triste espetáculo da *“adolescencia vendedora de boletas de lotería, del rapazuelo que a altas horas de la noche se acerca a ofrecer el anillo robado, del hacinamiento de cuerpos de limpiabotas tiritando de frio sobre las duras piedras del dintel, del escalonamiento interminable de los niños pordioseros que a todas horas y en todos los sitios concurridos desarrollan su tenaz persecución a los transeúntes, todo esto es inmensamente lamentable y bochornoso, indigno de un pueblo culto”.*

O ideal, proveniente das cidades européias, indicava a estas elites que “Quienes no tengan de Europa otra visión que la que proporciona la lectura de novelas trasnochadas, pensarán que las miserias descritas son comunes a todas las grandes metrópolis de aquel continente. Pero esto no es cierto en la hora actual; ninguna ciudad culta del viejo mundo presenta el espectáculo de abandono infantil que a diario vemos en las calles de Bogotá. Lo dice quien pudo comprobar que era leyenda y nada mas el relato de los gamínes de Paris, quien se entero de las rigurosas normas que hacen imposible en Berlín y de mas ciudades alemanas la mendicidad de los menores, quien visitó en Viena las inmensas instituciones protectoras de la niñez proletaria, quien presenció el extraordinario esfuerzo de Checoslovaquia por reconstruir su nacionalidad a base de la vigorización de sus nuevas generaciones, quien sintió en todas las ciudades suizas la realización plena del más admirable esfuerzo para la

preparación a la vida social, quien fue testigo del avasallador resurgimiento de Italia mediante la norma de una vida sana impuesta a las legiones de “avanguardistas” y “balilas””. O futuro se colocou em termos de se construir a nação e, para isso a luta pelo fortalecimiento do núcleo humano representado em sua juventude e suas crianças.

Em Bogotá, no dia 27 Novembro de 1933, Rafael Bernal Jiménez, presidiu o Comitê que fez circular os direitos das crianças, estabelecendo a

- a). Conveniencia de la proclamación solemne de los **Derechos del Niño** y lucha a favor de ellos.
- b). La protección del niño contra la explotación de todo orden. Aplicación de las leyes sobre trabajo infantil.
- c). La escolaridad obligatoria y la vagancia infantil. Como lograr la expedición y la aplicación de medidas enérgicas para poner fin a la corrupción de la niñez y de la juventud, debida a la mendicidad y a la vagancia sin restricciones.

No âmbito deste programa nacionalista na década de trinta, com o fortalecimiento do Estado, impõe-se a ideia de que a escola é o melhor recurso, o mais consistente para a incorporação generalizada das populações infantis à ordem social e econômica. Nos dispositivos de homogeneização cultural que essa reorientação política punha em cena, o projeto esboçado nas páginas das revistas introduz um novo ingrediente no repertório pedagógico.

Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como enunciado principal desse repertório. A chamada pedagogia da escola nova entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação. Esse *otimismo pedagógico* era decorrência, como dizia Lourenço Filho, de “*uma nova compreensão da vida*”. Era a aposta em uma sociedade nova, *moderna* e no poder transformador da escola [Hilsdorf, Warde, Carvalho: 2004,175].

Discutindo, também a necessidade de uma educação pública primária, Nieto Caballero defendia esta ideia num artigo aparecido em “Educação” nos Números 24-25, no terceiro ano de funcionamento desta revista, em 1935, pág. 413-417.

La instrucción primaria no tiene resistencia espiritual alguna, porque no hay ningún ciudadano que se crea autorizado a negar a sus compatriotas pobres el derecho de aprender a leer y a escribir. Hasta ahora el Estado no ha cumplido su deber, pero le ha sido reprochada esa falta, sin mostrar al pueblo todas las consecuencias que ha tenido sobre la vida de la nación. El colombiano analfabeto por culpa de los poderes públicos, no es solamente ignorante, sino la carga más pesada para el resto de sus compatriotas, que han de sobrellevarlo, insensiblemente, como una impedimenta en la economía nacional, como el lastre de la república para alcanzar su

pleno desarrollo. No es un secreto que hay quienes opinan que muchas o casi todas las empresas industriales o agrícolas del país están montadas sobre la base de una gran masa de analfabetos, brazos baratos, actividad física productiva y poco exigente. Puede ser una teoría monstruosa, pero es, antes todo, inexacto. Las reducidas proporciones del sistema económico colombiano no tienen otra causa que la miseria de los mercados a los cuales se les resta la mayor parte de la población, tan pobre como poco ambiciosa y resignada a una vida vegetativa y oscura. Privado de medios de comunicación con un mundo menos bárbaro que la naturaleza rural que lo rodea, sin saber leer y escribir, el campesino no aspira a mejorar su vida ni aun dentro de los mismos recursos que tiene a su alcance. Recibirá malos jornales, pero el productor agrícola que se siente beneficiado con ello, parece ignorar que sus artículos tendrían más amplio comercio y más perspectivas de ensanche su plantación, si a esos millones de asalariados les hubiera enseñado la escuela a nutrirse suficientemente, los hubiera prevenido la educación contra la enfermedad, los hubiera tornado en ambiciosos trabajadores y en consumidores más activos.

*Tornar ambiciosos trabalhadores e consumidores mais ativos se converteu no desafio para a escola primária. Daí para frente, desde as práticas pedagógicas, tanto em Brasil como em Colômbia, os crianças deveriam encarnar este ideal.*

Assim como na Colômbia, no Brasil, como bem explicita Schhwartzman et al. (1984,51), sobre as políticas e ideologias da educação deste período estudado:

O que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantem era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir de formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação. Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e deológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. É claro que estas questões não preocupavam tanto os políticos que conduziam seu jogo de poder com os recursos mais visíveis e grupos de interesse mais articulados, dos quais não faziam parte os professores, estudantes e instituições educacionais. A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria. Muitas das ideias então em voga vinham sendo gestadas desde décadas anteriores, e encontraram sua expressão mais acabada no início da década de 1940, antes que a guerra redefinisse todo o clima político e ideológico do país.

**FASCINAÇÃO MODERNA E CIENTÍFICA: A  
INFÂNCIA ESCOLARIZADA E O PAPEL DA  
PSICOLOGIA NA SUA “CONSTRUÇÃO”.**

**CAPÍTULO II**

## 2. CREDIBILIDADES CIENTÍFICAS E POLÍTICAS.

No sentido mais amplo do termo, as autoridades significam uma realidade difícil de determinar, no entanto necessária: o ar que faz uma sociedade respirar. Permitem uma comunicação e uma criatividade sociais, pois fornecem, por um lado referências comuns e, por outro, vias possíveis.

Dois histórias verdadeiras indicam os dois modos segundo os quais se opera esta conjugação entre a geografia tácita da experiência e essa outra, visível, dos recursos existentes. A primeira abre um espaço de palavras; a segunda traça uma tipologia da ação. O que outorga autoridade numa sociedade toma estas duas figuras: a dos discursos (das obras, dos textos) ou a das pessoas (que são também os representantes).

Michel de Certeau [1974:21,34]

A “infância”, o “desenvolvimento”, a “inteligência”, as “aptidões”, entre outras muitas palavras, fazem parte das ferramentas conceituais usadas tanto pelos professores na escola, como por pesquisadores do campo da educação e da pedagogia. No seu uso, seja no cotidiano escolar ou nas pesquisas, podemos perceber que estes conceitos são utilizados de duas maneiras. Uma faz referência a que as palavras efetivamente indicam assuntos existentes na realidade. Assim, a “infância”, o “desenvolvimento”, a “pobreza”, a “inteligência”, o “gênero”, entre outras palavras, fariam referência a “coisas”, que evidentemente existem na realidade. Existiria, em consequência, a Infância, o Gênero, o Desenvolvimento. Nesta perspectiva, estes assuntos seriam algo objetivo, algo que está ali e, para a pesquisa e sua análise, a tarefa, seria “dar conta desses objetos”. Encontramos, para esta perspectiva, autores e pesquisas que inclusive indicam como “deveria” ser a infância, como deveríamos atuar para encontrar seu desenvolvimento, ou para sair da pobreza.

Diferentemente a esta postura “imediatista” sobre a realidade, coexistem, também, perspectivas investigativas que consideram que a realidade é construída. Que é o produto de uma forte mediação de discursos e práticas que, ao longo de um período, produziram o fato de uma expectativa que consegue certa hegemonia.

Para uma das posturas, as palavras indicam a “coisa” a pesquisar. Elas dariam conta de uma “realidade” existente em todos os contextos e com certa permanência no tempo. Para a outra postura, as palavras não são transparentes. Elas transportam sentidos que é necessário indagar para explicitar.

Desde a perspectiva que nos indica que não existe transparência, as palavras estão com uma tintura ou foram criadas graças ao marco de ressonância conceitual elaborado em determinado contexto e nele contribuem na construção de pontos de apoio para descrever objetos, assinalar situações, denunciar injustiças ou justificar ações políticas. Em poucas palavras, para referir-se ao mundo humano. Neste marco, o uso de conceitos permite “descobrir” ou criar entes nos quais é possível apoiar-se para descrever o mundo e atuar sobre ele. No entanto, é necessário precisar que cada um destes “objetos” existentes no mundo são reais e, por sua vez, foram construídos, isto é, foram tomados de outros encaixes e circulam discursivamente como tais, separados de sua gênese [Desrosières:1995,20]. Tensão que está inscrita desde muito na história das ciências humanas e sociais, de seus usos sociais e dos debates a respeito.

Explorar a tensão que existe entre estes dois pontos de vista: o que considera os “objetos” a descrever como “coisas reais” e, por sua vez, como o efeito de um prolongado e complexo trabalho convencional, é o objetivo deste capítulo, exercício acadêmico que procura a historicidade de alguns conceitos fundamentais do campo acadêmico da pedagogia e a educação: infância, desenvolvimento, aptidões, querendo mostrar o debate tecido entre significados e referências de que estão feitos, como uma forma de acesso aos combates, os conflitos e lutas que atravessam os discursos e as coisas.

Para isso, no marco do objeto de estudo desta investigação, que consiste em realizar uma análise do processo de produção de conhecimento sobre a infância escolarizada e sua difusão, mediante duas revistas impressas intituladas «EDUCAÇÃO», uma de São Paulo, Brasil, e outra em Bogotá, Colômbia, no período compreendido entre 1932 e 1939, realizaremos, neste segundo

capítulo, uma descrição e análise do debate que assumiu a pedagogia neste período, no contexto de um dos centros de produção de saberes pedagógicos, junto com suas estratégias de difusão. Conhecimentos que, pautados especialmente na moderna psicologia, contribuíram à redefinição do campo pedagógico.

Como já foi assinalado no capítulo anterior, o corpus documental com o qual estamos trabalhando, corresponde a um discurso agenciado por um dos grupo que, no período de nossa análise, intelectuales vehiculam em diferentes meios disputando o sentido comum, na tarefa de organizar o campo pedagógico em cada um dos contextos de nossa análise.

Nestas revistas encontramos registros dos temas e das perguntas com os quais educadores, vinculados à atividade política, tentaram encontrar saídas, soluções, estratégias a problemas suscitados pela escolarização em massa de crianças nestas duas cidades. Fontes constituídas, portanto, por documentos provenientes de educadores que, ao ocupar postos de poder, associaram idéias políticas e pedagógicas a seus projetos educacionais. Desta maneira, estas revistas contêm ensaios elaborados por professores que já estavam em exercício. Encontramos além do mais, resumos e traduções ao espanhol e ao português de autores considerados representativos para a discussão de assuntos pedagógicos que, como característica importante, destacam a necessidade de incorporar à discussão e à prática pedagógica as noções que desde a moderna psicologia se debatiam. Com este tipo de documentos temos a possibilidade de identificar “formas de raciocínio” que estariam permitindo fazer o tipo de leitura destacada pelos editores e principais autores que escreveram para as revistas «EDUCAÇÃO» (Agustín Nieto Caballero, Bernal Jiménez, Fernando de Azevedo, entre outros), bem como pelos autores que representam sua inspiração (Claparède e Dewey, Monstesori, Decroly, entre outros).

A partir da seleção de documentos apresentada no primeiro capítulo, se quer evidenciar neste segundo capítulo o leque dos discursos da nascente psicologia recobrando áreas, temas e objetos que inicialmente não se

encontravam sobre a obra de interesses dos professores, tais como a infância desde uma perspectiva psicológica e pedagógica moderna, onde além do mais se discute sobre a inteligência e as aptidões, entre outras noções profusamente debatidas.

Corpus este que também permite pensar as práticas a que dão lugar estes discursos na escola; discursos que são autorizados e autorizadores, legitimados e legitimadores de práticas pedagógicas. O amplo leque dos problemas pedagógicos procurou ser resolvido a partir dos interesses da psicologia presentes nestas fontes, o que autoriza a pensar no próprio processo de construção e auto destaque do campo psicológico, bem como sua aplicação ao contexto escolar.

No contexto de uma diferenciação processual para este período da vida, que acontecia desde os séculos XVII e XVIII na Europa ocidental, pensamos que perceber como chegamos hoje a compreender a infância, não só como uma etapa diferente a do adulto, mas além disto, em processo biológico e cognitivo de desenvolvimento e necessitada de escolarização, é a ênfase que desde os discursos científicos se imprimiu às discussões pedagógicas desde as primeiras décadas do século XX.

O vínculo tensional entre estes dois pontos de vista: os “objetos” com os que trabalhamos nas ciências são ao mesmo tempo objetos que designam algo em nossa “realidade”, mas também se trata de uma convenção histórica já que histórica e contextualmente as palavras ganham uma normalização de seus regimes de interpretação que, mediante complexos mecanismos tecidos entre o poder e a política, contribuem a fundamentar a realidade da paisagem a descrever, contribuindo com uma linguagem estável e amplamente aceita, possibilita que apresentemos, neste capítulo, caminhos analíticos na tarefa de compreender, uma maneira como os conhecimentos, provenientes das Ciências Humanas e Sociais, especificamente da moderna psicologia, com sua lógica de produção e legitimação e, no marco de seus particulares formatos de difusão, fazem parte hoje de um contexto intertextual e institucional que procura fazer “razoáveis” os textos que, ao apresentar rasgos sobre o mundo, que

circunsciben maneiras para “governar” os significantes, conseguem instalar sentidos que contribuem a configurar o campo simbólico no qual se inscrevem os sujeitos.

Assim, para o desenvolvimento dos objetivos anteriormente assinalados, narrativamente situaremos a discussão no plano de como o conhecimento científico ganha legitimidade social graças ao processo de produção e difusão de conhecimento sobre a infância escolarizada, em particular como estas duas revistas impressas, «EDUCAÇÃO», uma de São Paulo, Brasil e outra, em Bogotá, Colômbia, no período de 1932 e 1939, como já foi assinalado, apresentam-no. Processo que, pautado especialmente na moderna psicologia, pensamos contribuiu mediante diferentes formatos (cursos de formação docente, livros, revistas especializadas, bibliografia sugerida, comentários a textos específicos, organização da legislação escolar, entre outros) ao processo político e pedagógico de reorganização do currículo nas normais, contexto privilegiado na formação de professores para as escolas públicas destas duas cidades.

Assim, a partir de discussões provenientes de autores que realizaram trabalhos desde perspectivas que é possível identificar em campos do pensamento como a história e a epistemologia da ciência (Zemelman, Elkana, Canguilhem, Kunh), a história e a sociologia do conhecimento (Desrosières, Foucault, Woolgar, Burke, Bourdieu, Michel de Certeau), a história da infância (Philippe Ariès, Warde, Debesse), a história da psicologia (Sáenz, Ardila, Antunes), a Linguística e a filosofia da linguagem (Saussure, Žižek Bustamante, Ibáñez), procuraremos avançar numa discussão que nos permita compreender a circulação das ideias entre autores que escrevem nestas Revistas, como Azevedo e Lourenço Filho no Brasil e, em Bogotá, Bernal Jiménez e Nieto Caballero, entre outros, e as discussões provenientes de um dos Centros de Produção acadêmica de Europa, encarnadas em autores que contribuíram a organizar disciplinarmente a nascente psicologia (Claparède), amplamente destacado nas revistas «EDUCAÇÃO» e que contribuíram a que, nestes autores locais, se debatessem noções modernas sobre infância, escola e cultura, possibilitando, também, sua incorporação aos processos de formação de

professores no período analisado. Aspectos estes que mediante o debate e a difusão contribuíram a configurar essa nova perspectiva sobre a infância: aquela que ocuparia as salas de aula das escolas públicas em São Paulo e Bogotá no período.

Dado que a realidade é complexa e “a natureza não se recorta e reparte por si mesma em objetos e fenômenos científicos”, como é dito por Canguilhem [1966:19], é pertinente recuperar analiticamente as discussões sobre a proposta pedagógica e o universo construído para a infância, contidas nestas duas revistas, o que requer utilizar o conjunto conceitual proposto, já que não é possível compreender as discussões sobre a infância e a perspectiva pedagógica contida nestas revistas desde o recorte disciplinar.

## **2.1 O mundo como campo de operações. Discurso científico e *reconstrução* da realidade.**

Fernando de Azevedo [1932:34] afirmava que “*não admitimos a verdade, senão quando ela é habitual e possibilita fazer uma boa união com as nossas opiniões comuns*”. Era necessário, então, para Azevedo e o grupo que ele representava travar uma forte luta contra aquelas representações, contra aquelas imagens que sobre a infância e as práticas pedagógicas tinham os professores que já atuavam nas escolas. Para isso, era necessário instaurar processos de formação de professores pautados nas novas perspectivas debatidas desde a ciência. Desta disputa pelo sentido que “deveria ter” a realidade, os discursos provenientes das modernas ciências humanas e, em especial, aqueles elaborados desde a nascente psicologia, proveriam novas representações, imagens científicas sobre a infância, bem como práticas pedagógicas que contribuiriam a atingir os almejados fins educativos. Assim, estabelecer um combate contra opiniões comuns sobre a infância e sobre os fins da escola pública era a tarefa a empreender.

Neste contexto, para o grupo representado por Fernando de Azevedo, político e pedagogo, era necessário que a pedagogia, graças à moderna ciência, se tornasse objetiva e, à luz destes preceitos, examinasse o papel tanto do

Estado na condução da educação, como da escola em sua missão de receber e formar a infância<sup>40</sup>. Para isso a observação direta seria a bússola. Assinalava Azevedo “observamos e induzimos sem pontos de vista particulares”. Daí em diante, o ponto de vista deveria ser o científico que provinha, para o período de nossa análise, da moderna psicologia. Estabelecia desta maneira o ponto de vista da “objetividade” da ciência.

Em 1933 Fernando de Azevedo, na Revista «EDUCAÇÃO», que circulou em São Paulo, afirmava que:

se a vida social é uma sucessão ininterrupta de transformações e instituições que surpreendem pela complexidade dos fatos e pela riqueza de variações, dentro da unidade fundamental do homem e de acordo com as condições de tempo e de lugar, cujo estudo cresce em interesse à medida que se alarga o campo de investigação, “prolongar idealmente a evolução social fora do domínio das investigações positivistas” será arriscar-se o sociólogo a pôr a ciência na dependência de sistemas filosóficos, com os quais podem entrar em conflito os fatos objetivamente examinados e interpretados [de Azevedo:6].

Assim, as denominadas Ciências Humanas e Sociais, como empresa do mundo moderno, foram definindo-se desde uma “busca de verdades”, aspecto que se tornou central também na discussão pedagógica do período e que foi assinalado profusamente tanto no Brasil como na Colômbia, tal como assinala Fernando de Azevedo.

As raízes desta maneira de pensar se encontram na tentativa desde o século XVIII em desenvolver um conhecimento secular sistemático sobre o mundo, com algum tipo de validação empírica. É possível dizer que graças ao empenho das Ciências Humanas e Sociais, no marco dos contínuos desenvolvimentos de cada um dos conhecimentos especializados, encarregados de prover teorias e ferramentas metodológicas para conhecer e atuar sobre a

---

<sup>40</sup> No marco das discussões que estamos realizando, esta é uma das características do discurso que alguns dos pedagogos, tanto no Brasil como na Colômbia, plasmaram nas páginas das Revistas «EDUCAÇÃO», especialmente Fernando de Azevedo e Lourenço Filho no Brasil e Bernal Jiménez e Nieto Caballero na Colômbia. Os quatro podem ser considerados políticos e pedagogos já que, graças a seu acúmulo cultural e desde seus cargos de poder, faziam ingentes esforços políticos para reorientar a discussão pedagógica e organizar o aparelho educativo em cada uma de suas cidades. Para isso faziam uso não só da estrutura editorial da qual dispunham e desde onde também realizavam traduções, mas também, de cursos de aperfeiçoamento e conferências, entre outras estratégias.

“realidade”, construíram-se “objetos” para o pensamento, que contribuíram a materializar e legitimar práticas e representações sobre o mundo.

Especialmente desde meados do século XIX, a especialização do conhecimento possibilitou importantes aportes à discussão sobre o mundo social. O desenvolvimento do conhecimento especializado em suas diferentes disciplinas – a história, a sociologia, a antropologia e a psicologia, entre outras – contribuiu de maneira decisiva, à configuração de um mundo tal como hoje o percebemos [Wallerstein:1996]. Temos então que desde finais do século XIX se materializou e difundiu em massa, pela mão da política, uma forma de conhecimento que, no contexto da produção de conhecimento nas chamadas ciências sociais, contribuiu à transformação da “realidade”.

A irrupção das ciências Humanas e sociais modernas imprime novos elementos ao discernimento do político, já que, em seu conjunto, contribuem a instaurar processos de objetivação que no marco do governo dos Estados nacionais incorporam novos elementos para atuar sobre o território e sua população. As ciências sociais modernas, retomando e contextualizando alguns aspectos deixados por pensadores antigos, no contexto de reflexões ilustradas, contribuem a favorecer uma revisão crítica ao estatuto da política, atribuindo-lhe, além do racionalismo filosófico abstrato ou da história como modelação, a tarefa de construir leis próprias e mecanismos constituintes, articulados à dimensão sociocultural da vida.

Desde uma perspectiva sócio-política, a organização dos Estados Nacionais, criou ao longo dos dois últimos séculos, um marco institucional para atender e intervir na população em geral<sup>41</sup>. Nos finais do século XVIII e começos

---

<sup>41</sup> Hobsbawm mostrou que no dicionário da Real Academia da Língua Espanhola se incorpora o sentido moderno do Estado, articulado à nação e à língua, só até 1884. Nesta edição o Estado é concebido como “corpo político que reconhece um centro comum supremo de governo” [1992,11]. Neste sentido, Foucault assinalou que o Estado não tem essência. O Estado “não é um universal, não é em si mesmo uma fonte autônoma de poder. O Estado não é outra coisa que o efeito, o perfil, o recorte celular de uma perpétua estatização ou de perpétuas estatizações, de transações incessantes que modificam, deslocam, transtornam, fazem deslizar de maneira insidiosa, pouco importa as fontes de financiamento, a modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre poderes locais, autoridade central, etc.” [1979:96]. Para o caso brasileiro, a República dos Estados Unidos do Brasil se oficializou no dia 15 de novembro de 1889. A transição se deu pacificamente e Dom PEDRO II recebeu um documento do novo governo encabeçado pelo

do XIX, a necessidade do Estado moderno de basear suas decisões no conhecimento científico contribuiu ao ressurgimento das universidades como principal instituição para a criação e, mediante a formação de especialistas nas diferentes disciplinas, para a reprodução de dita maneira de conhecer e agir no mundo. A partir da reconfiguração das universidades se instaura um nexos entre política e conhecimentos, como um exercício eminentemente racional, abstrato e vertical, processo no qual os conhecimentos, provenientes do discurso científico se constituem em pivô fundamental para a legitimação da prática política<sup>42</sup>. As Ciências Sociais e Humanas se introduziram como uma tecnologia para a reestruturação da forma de ver, definir, avaliar e intervir no território e em seus diversos grupos populacionais.

Assim, ao longo do século XX, as diferentes instituições que configuram o privilegiado campo estatal acolhem a ação de especialistas nas diversas formas de descrição, análise e regulação do corpo e da alma. Desta maneira, o exercício do poder e o processo de *governamentalização*<sup>43</sup> estão vinculados estreitamente ao papel dos especialistas na recriação e

---

marechal Deodoro da Fonseca solicitando-lhe respeitosamente que se retirasse do Brasil. A nova República começa a delinear-se mediante a transformação das províncias em Estados membros da Federação. O Governo Federal se situou no Rio de Janeiro, com o nome de Distrito Federal. Postulou-se a separação entre igreja e Estado e foram proclamados três poderes. Promulgou-se também uma grande naturalização quando o novo governo Republicano decretou que todos os estrangeiros residentes em Brasil seriam legalmente considerados cidadãos. Determinou-se, desta maneira, a criação de uma nova bandeira nacional com o lema Ordem e Progresso, lema positivista, associado a Augusto Comte (1798-1857).

<sup>42</sup> Para o caso colombiano, a Universidade Nacional da Colômbia graças à Lei 68 de 1935, Orgânica da Universidade Nacional, indica uma nova estrutura administrativa e acadêmica. Adota-se um Campus próprio e integrado e de novas Faculdades e programas, junto com explícitos vínculos com a sociedade. Neste período no Brasil, no contexto das transformações empreendidas pelo Ministro Francisco Campos, se reestrutura a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e se empreendem a criação da Universidade de Minas Gerais em 1928 e da Universidade de São Paulo em 1934 [de Freitas Campo, 2008:148].

<sup>43</sup> Com a palavra “governamentalidade” Foucault designa três coisas: 1. O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem exercer esta forma tão específica, tão complexa de poder que tem como meta principal a população, como forma primordial de saber a economia política e como instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. 2. A tendência, a linha de força que em todo ocidente não deixou de conduzir à prevalência esse tipo de poder, que se pode chamar “governo”, sobre todos os demais: soberania, disciplina. O que comportou, por uma parte, o desenvolvimento de toda uma série de aparatos específicos de governo, e por outra, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3. O resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média se viu pouco a pouco depois do século XVI, “governamentalizado” [Foucault, 1994:175-197].

administração das diferentes tecnologias, aspecto que contribuiu ao processo de regulação e reconfiguração de subjetividades. No contexto de mecanismos de poder, as instituições de saber (Associações científicas, Universidades, Normais Superiores, Escolas, Bibliotecas, entre outras), ao interpor lógicas de entendimento e de atuação, procuram naturalizar a existência humana, antecipando-a nos corpos, nos indivíduos, em suas consciências. Neste discurso científico, em formatos institucionais configurados em cenários como universidades, colégios, escolas, e fazendo uso de professores, livros e revistas, entre outros, pouco a pouco se ganham múltiplos espaços de legitimação e, a partir daí, difundem-se perspectivas autorizadas sobre o mundo. Com os quais, os conceitos nos quais fomos socializados e que costumamos utilizar sem questionamentos, constituem em seu conjunto, um recorte da realidade, que é necessário reconhecer e questionar. Estamos enfrentados a uma realidade pré-concebida, pré-condicionada, por uma série de conceitos que não acostumamos a pôr em dúvida.

Neste cenário diferentes conceitos provenientes do discurso científico carregam depois de si histórias vinculadas com desenvolvimentos disciplinares específicos que foram elaborados como conceitos no meio de contextuais discussões disciplinares. Conhecimentos que favoreceram a diferenciação, configuração e taxonomia dessa mesma realidade na qual se procura intervir mediante os diferentes “objetos de conhecimento” em cada disciplina.

Neste sentido, procuramos pensar, ao mesmo tempo, que os conceitos com os que trabalhamos e que contribuem na descrever e na ação de nosso mundo, têm uma existência material e que se trata também de uma convenção. Ao longo do século passado as ciências Humanas e Sociais adquiriram formas mais ou menos estáveis, contribuindo a estruturar os discursos específicos sobre a realidade do mundo. A consolidação destas ciências, operada em duas dimensões, institucional e cognitiva, contribui na cristalização de imagens sobre o mundo, possíveis de ser transmitidas e de resistir a alterações substanciais [Desrosières,2000:26].

O pensar ao mesmo tempo que os conceitos que subsidiam nosso pensamento têm uma existência material e que se trata também de uma convenção, exige um esforço analítico que implica o reconhecimento que nossa atual cultura é, antes de mais nada,

una cultura de la ciencia y lo ha sido cada vez más en los últimos siglos. Ya sea que tratemos de comprender las “otras culturas” (antropología), o los otros periodos de nuestra propia cultura (historia de las ideas), u otras fases diferentes a las de nuestra propia fase adulta de desarrollo individual (psicología cognitiva), estamos comprometidos en la misma actividad que demuestra ser, esencialmente, un ejercicio muy complejo de traducción [Elkana:1983,3].

Este reconhecimento nos coloca diante da tarefa de considerar as implicações para o ocidente da ciência, como discurso dominante, o que instaura uma perspectiva sobre o mundo mesmo. Isto é, como afirma Elkana, a ciência é a mais importante dimensão da cultura ocidental. Então, pode-se ver a cultura ocidental e suas ocidentalizadas culturas, como a Cultura da Ciência, à que estão unidos aspectos místicos, religiosos, artísticos, musicais, ideológicos. Isto reflete o valor que se concede à ciência quanto “meio de produção de conhecimento confiável”. Neste contexto e para este particular período histórico, percebemos graças ao corpus documentário analisado que tanto na Colômbia como no Brasil, nas ciências e sua possibilidade de ingerência sobre problemas específicos, depositou-se a ilusão de um futuro racionalizado, alfabetizado, limpo, isento de sofrimentos e sem sinal de pessoas pobres. Em outras palavras, a ciência é (tal como descreveu Luiz Galhanone, articulista em 1933, no volume II de “Educação” a revista de São Paulo), “a única fórmula capaz de conduzir a humanidade aos esplendores de um futuro melhor”. Neste mesmo sentido, Julius Sieber, em seu artigo “El concepto moderno de la instrucción”, publicado no número 1 da revista Educação em Bogotá afirma a respeito dos conhecimentos científicos aplicados à educação que todos os representantes da pedagogia social (Pablo Barth, Paulsen, Pestalozzi, Kerschensteiner, Kriek, Dewey), vêm na educação a “transmissão da cultura ideal que possui a geração adulta, à que segue na vida,” “a propagação da sociedade”, a conservação das coletividades nacionais, a base de sua cultura e de sua história. Percebemos, para o período

de nossa análise que o lema foi “educação em massa e nacional, nos marcos propostos pela racionalidade científica”.

## **2.2 Política do conhecimento. As infâncias: categoria conceitual e objeto de conhecimento**

O conhecimento é em cada momento o resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento. O conhecimento é um acontecimento que se pode situar sob o signo da atividade. O conhecimento não é uma faculdade nem uma estrutura universal, inclusive quando utiliza um determinado número de elementos que podem passar por universais, será algo só da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito.

M. Foucault [1973]

Como assinalamos, da mesma maneira que em todas as realizações culturais do homem, a ciência, seus métodos e os objetos que cria, são construções sociais. Ao conceber a “ciência como um sistema cultural”, estamos indicando que está construída historicamente e que está submetida a parâmetros de juízo historicamente definidos. Considerar a ciência como um sistema cultural, leva a questionar e abandonar a idéia de ciência como domínio de atividade e investigação privilegiado, e inclusive separado do “social” (bem como do “cultural”, do “psicológico”, etc.). Para cada particular “descoberta”, suas invenções são respostas a perguntas que cada pesquisador se fez numa linguagem na qual deviam dar forma. O estudo crítico dessas perguntas e respostas é motivo de indagação para a história das ciências, já que oferece importantes pistas para pensar as formas de razão que posteriormente ganham legitimidade social [Canguilhem, 1966:22; Woolgar, 1991:19].

A ciência é questionada, discutida, afirmada, formalizada, mas além de tudo, ensinada e difundida (Universidades, Normais Superiores, conferências, livros e suas traduções, textos didáticos, revistas, entre outras formas de transmissão), o que contribui decididamente a que esta perspectiva sobre mundo ganhe legitimidade social. Aspecto, este último, que contribuiu a que se cristalizassem imagens sobre o mundo, circunscritas à mesma lógica científica.

Isto é, apoiados na legitimidade do discurso proveniente da ciência, que outorga prevalência a esta maneira de entender o mundo, contribuiu-se a que nosso universo estivesse carregado de certas imagens sobre o mundo e que nossas expectativas fossem conduzidas também a partir dali. Imagens que para os efeitos desta investigação é preciso reconhecer.

Se o trabalho do cientista é caracterizado por um processo de demarcação entre o que parece evidente por si mesmo e o que parece assombroso; por escolher e observar os movimentos, mudanças, processos, dimensões, cores consideradas importantes, etc.; por mostrar as conexões entre fenômenos que até então se tinham considerado como independentes ou longinquamente conectados; por reduzir um fenômeno a outro e depois mudar as referências e realizar a operação inversa; por descrever e comunicar seus experimentos, entre outros aspectos; faz-se necessário, então, reconhecer as imagens com as quais trabalhamos. Perspectiva esta que procura colocar a realidade como problema, ao colocar vários desafios para esta investigação.

O primeiro é devolver aos objetos parciais e fragmentados (infância, inteligência, pedagogia, entre outros) construídos pela ciência, seu vínculo com a totalidade. O segundo, perceber a produção de realidade mediante a mesma ciência. Isto é, saber dos efeitos dos processos de difusão destas imagens sobre as maneiras de entender a “realidade”. E, terceiro, uma declaração de princípios: “ser realistas, dentro do marco conceitual que tenhamos escolhido, mas ao mesmo tempo, devemos ser relativistas com respeito aos marcos culturais”, como assinala Elkana [15].

As imagens sobre o mundo, tudo o que nos parece interessante, progressivo, belo, “científico”, “verdadeiro”, estão determinadas pelas imagens que temos do conhecimento, que por sua vez se encontram condicionadas de maneira muito específica dentro de dados contextos sócio temporais. Até aqui vale o relativismo. No entanto, num dado contexto, não se pode negar a “realidade”. Relativismo e realismo propõem a necessidade do “pensamento em dois níveis”, isto é, um pensamento com uma postura que considere aos dois [Elkana,22].

Para nossos contextos, altamente influenciados por processos de legitimação do discurso científico, é necessário unir as duas posições, realismo e relativismo:

El enlace se realiza sosteniendo las dos simultáneamente. Epistemológicamente hablando no se presentan dificultades si se tienen en cuenta dos cosas: primero, la imposibilidad de ordenar objetivamente marcos conceptuales según su grado de racionalidad o de aproximación a una verdad independiente de un contexto; segundo, la posibilidad, en un marco dado, de definir criterios de racionalidad y verdades relativas a este marco y ordenar el mundo en su interior según sus criterios. Es el pensamiento a dos niveles [Elkana,25].

Este é, então, nosso ponto focal, a lente pela qual procuramos compreender a discussão que circulou no corpus documental indicado: o reconhecimento da primazia do discurso científico, tanto para a tomada de decisões políticas como para a configuração de uma nova infância, a infância escolarizada. Discurso que mediante diferentes estratégias (revistas pedagógicas, tradução ao português e ao espanhol de livros, visitas a marcantes centros investigativos da Europa e dos Estados Unidos, presença de reconhecidos pesquisadores no Brasil e na Colômbia, Sociedades Científicas, conferências públicas e privadas, legislação educativa, processos de formação de professores, reformas às normais e às universidades) tem a pretensão de tornar-se hegemônico, isto é, a lógica de produção da ciência e sua profusa difusão configuram as condições de possibilidade para a existência de particulares “objetos” na realidade.

Este pensamento em dois níveis convida a trabalhar analiticamente, por um lado, no discurso científico, no conteúdo mesmo deste conhecimento, já que, como foi dito, não se pode tomá-lo como representativo da intenção social e pessoal, mas existe a necessidade de tornar a *estrutura cognitiva interna do conhecimento* num objeto de indagação social que para nosso caso significa reconhecer a lógica de produção de conhecimentos sobre a infância a partir da moderna psicologia, junto com seus centros acadêmicos de produção. Por outro lado, o pensamento em dois níveis considera esta estrutura cognitiva interna do conhecimento como um elemento “produtivo” de práticas da vida social, isto é, este conhecimento que vem das Ciências Humanas e Sociais, em particular da

moderna psicologia, como discurso legitimado, contribui na instauração do contexto no qual são organizados os processos de formação de professores para o período de nossa análise. Referidos processos de formação contribuem a difundir formas e imagens legitimadas do conhecimento e maneiras particulares de conceber os “objetos” do universo humano.

Desta maneira, o discurso científico sobre a “infância”, a “inteligência”, as “aptidões”, produzido nas primeiras décadas do século XX, é assumido como marca, como indício que, para este particular período da história do Brasil e da Colômbia, contribui a instaurar e legitimar maneiras de conhecer e de compreender a realidade, maneiras de pensar a infância e assumir a inteligência e as aptidões, o que torna necessário avançar na discussão de como os discursos contribuem a construir realidades socioculturais e psíquicas, problematizando os mesmos conceitos com os quais trabalhamos, já que contribuem a instaurar maneiras de compreender o mundo.

Neste ponto é importante recordar que as transformações não aparecem de maneira súbita. O período analisado nesta pesquisa (1932-1939) foi configurado no contexto das transformações gestadas em períodos anteriores de maneira gradual, como foi esboçado no primeiro capítulo. Este contexto temporal delimitado é um recorte relativamente arbitrário em função de uma importância que é concebida a posteriori, quase sempre pelo próprio pesquisador, mas também pelo valor que tem. Para o caso particular de «EDUCAÇÃO», as duas revistas em torno das quais estamos trabalhando analiticamente, o período circunscrito obedece a lógicas particulares em cada caso. As transformações que se estavam produzindo em 1930, tanto no Brasil como na Colômbia, são tomadas neste trabalho como ponto de partida para as análises da discussão e apropriação da psicologia a partir dos artigos que as Revistas periódicas «EDUCAÇÃO» contêm, mas que em seu momento estavam sendo discutidas nestas revistas como a cristalização de possibilidades em curso.

### **2.2.1 A infância na mira dos cientistas sociais. A historicidade da infância e a fascinação dos psicólogos por ela.**

As noções que circulam sobre as infâncias e as crianças nas Revistas «EDUCAÇÃO» são produto de uma disputa pelo sentido. As discussões apresentadas nestas revistas podem ser assumidas como políticas por serem consideradas como legítimas, por virem do discurso científico e serem utilizadas, mediante diferentes formatos, nos processos de ensino da formação de professores. Isto dirige nossa atenção tanto às instâncias legitimadoras deste discurso como à lógica interna de produção destes conhecimentos, aspectos estes que possibilitam visibilizar a disputa pelo sentido frente a práticas e representações estabelecidas e consideradas como tradicionais no contexto cultural de nossa análise.

Neste contexto, o discurso de setores populares sobre a infância, o que caracteriza as descrições encontradas nas páginas destas duas revistas «EDUCAÇÃO», está fortemente questionado pelo discurso científico, que, por sua vez, interpela a tradição e o senso comum, procurando implantar nos professores, graças a intensos e diversos processos de mediação cultural, o olhar que desde a ciência se está construindo sobre a infância no período indicado, tal como apontamos. As crianças e suas possibilidades de ação no mundo, ao serem paulatinamente incluídas na racionalidade política ocidental e na lógica proveniente dos discursos da ciência, são citadas e descritas de maneira particular; são, via discursos autorizados e legitimados, alvo privilegiado da lógica que procura instaurar não só uma racionalidade sobre o mundo, mas também maneiras de pensar e atuar sobre estes sujeitos.

A infância, como período diferente da vida adulta, começa culturalmente a cristalizar-se entre os séculos VXI e XVII na Europa ocidental, o que implica que as características que atribuímos atualmente às crianças e jovens estão inscritas dentro do que academicamente denominamos Modernidade ocidental. Por isso,

quando se alude ao infantil, se está falando da Infância Moderna<sup>44</sup>. O trabalho de Philippe Ariès [1978], formulado sobre a base de uma revisão da história europeia a partir do século XVI, apesar das críticas recebidas, continua sendo um ponto de referência obrigatório para perceber desde o Renascimento até a modernidade as transformações ocorridas nas práticas e representações relacionadas à infância. Este trabalho, cuja aparição e tradução ao espanhol e ao português apenas dos anos 80, apresenta o caráter histórico e construído da noção moderna de infância, na qual as crianças a partir do século XVII são paulatinamente consideradas indivíduos com características particulares que as vão tornando objeto de assistência social, protegidas no seio de uma família e cujas atividades de modo geral pouco a pouco vão se associando à escolarização e à brincadeira.

Desta maneira, e recentemente, a história da infância vai se configurando como um campo de indagação ativo, com identidade própria, ancorada na diversidade de fontes (iconografia, lapidas, diários de educadores da nobreza, entre outras), tal como é assumido por Ariès [1978].

A propósito, uma das críticas elaboradas a este pioneiro trabalho apontou ao marcado destaque dado a fontes documentais ligadas a setores sociais privilegiados. No entanto, no contexto da inexistência de uma tradição importante de estudos históricos sobre a infância, é importante considerar que o contexto pioneiro desta publicação contribuiu decididamente com o pensar em fontes para pesquisar a infância que pudessem dar conta das crianças pertencentes a diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, etc<sup>45</sup>. Do ponto de

---

<sup>44</sup> O projeto moderno foi possível graças a três fenômenos articulados entre si. O primeiro está relacionado à persistente ideia de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem através do conhecimento. Isto significou, no nível conceitual, elevar o homem a condição de princípio ordenador de todas as coisas. Nesta tarefa a razão científica técnica teve um papel importante ao matematizar a natureza e “submetê-la” aos desejos de controle dos homens. O segundo fenômeno está relacionado com a existência de uma instância central a partir da qual são emanados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social. O Estado será o encarregado da organização racional da vida humana, onde os diversos interesses na sociedade lutam para ter representação. O terceiro fenômeno está relacionado com as Ciências Sociais. O nascimento das Ciências Sociais é um fenômeno constitutivo deste projeto moderno.

<sup>45</sup> O campo investigativo sobre a infância se torna complexo na última década, quando aparecem compilações que procuram apresentar diversos contextos e particulares períodos, desde variadas abordagens disciplinares, privilegiando perspectivas históricas e a apresentação de fontes

vista da pesquisa, este trabalho fundador possibilitou a irrupção deste “novo” sujeito histórico, cuja presença no cenário social era ignorada, possibilitando, por sua vez, problematizar o olhar sobre a infância, graças à organização e à disponibilidade de novas fontes (filmes, fotografias, literatura, revistas pedagógicas, entre outras), contribuindo com novas pesquisas na construção de imagens mais complexas.

Nesta tradição acadêmica onde é interrogada a historicidade da infância, é importante uma pincelada a mais sobre as fontes que estamos utilizando para pensar a imagem construída para este período da vida, as instituições que a recebem e as práticas neste período de análise. A exploração destas fontes nos leva a perceber a particular inter-relação cultural entre o mundo dos adultos e as características que assume o cotidiano viver da infância. Desta maneira, a história que estamos narrando está relacionada com esta paulatina diferenciação entre estes dois mundos, o dos adultos e o da infância, aspecto que vinha sendo produzido desde o século XVII em nossos contextos, com a diferença de que para as primeiras décadas do século XX se questiona uma infância unida aos contextos familiares. Captamos na discussão apresentada nas Revistas «EDUCAÇÃO» que se interpela a infância de setores populares, ao construir uma imagem sobre ela, caracterizada como em “lamentável situação”, “tendente ao mal” e “exposta aos perigos da cidade”. Desde estas imagens também se postula as “bondades” da moderna psicologia, o que contribuiria, por um lado, a encaminhá-la, e pelo outro, no contexto escolar, mediante o uso destas técnicas modernas provenientes desta psicologia, a salvá-la dos “diferentes perigos”. Desta forma, ao trazer à tona a existência da infância, relativamente também se dá existência ao mundo dos adultos; no período de nossa análise, a infância, sobretudo a das camadas populares, é disputada pelo Estado, via organização e ampliação do aparelho educativo, reorganização das escolas normais para a formação de mestres para o ensino primário público e incorporação de novos

---

inovadoras. Cabe citar para o caso brasileiro: de Freitas, 2006; Lopes, de Faria Filho, Fernandez, 2007. Na Colômbia: Rodríguez, Mannarelli, 2007.

saberes ao campo educativo. Desta maneira, nem abstrata, nem independentemente existe, culturalmente, a infância.

Nesta perspectiva é importante reiterar que estamos rastreando nas revistas de nosso interesse, a produção de discursos e práticas sobre e para a infância, como uma produção histórica de signos e artefatos, discursos e práticas que ao serem dirigidos para a infância contribuem na construção de imaginários que produzem gestos, hábitos, comportamentos que, por sua vez, contribuem em dar forma à mesma infância.

Este processo de reflexão procura interrogar os conceitos que, gestados no desenvolvimento histórico das mesmas ciências humanas e sociais, foram constituindo-se pouco a pouco, graças ao exercício legitimador das mesmas ciências sociais e humanas, procurando impor-se como sentido comum e ancorando-se na maneira como nos relacionamos com o mundo. Assim, um dos desafios metodológicos desta indagação sobre a infância é precisamente configurar processos de historização e apropriação dos conceitos que, gerados no contexto de momentos e dinâmicas particulares, em diferentes disciplinas, abordaram fenômenos particulares da infância. Tarefa necessária para a desnaturalização das ciências humanas e sociais, entendendo que, a classificação do conhecimento, a gestão do simbólico, bem como seus usos e apropriações recobram importância política [Burke:2002,17].

Uma das consequências metodológicas deste enfoque é a de possibilitar a desnaturalização das regras para a resolução social e individual de problemas, fazendo-lhes susceptíveis à crítica e abrindo com isso possibilidades adicionais para a ação, graças ao questionamento dos princípios de ordenação que veiculam e pressupõem as identidades do sujeito.

Reconhecer, então, a íntima vinculação dos conhecimentos especializados com o exercício do poder, leva à pergunta de como pensar uma ética do conhecimento, considerado como prática política, na tarefa central da pesquisa sobre o social: “desnaturalizar”, isto é, desfamiliarizar o familiar, [Zemelman: 2005] e refletir sobre as ciências sociais e seus vínculos com o

poder e a política, o que possibilita questionamentos sobre o mesmo conhecimento com o qual trabalhamos e instala a pergunta por seus efeitos<sup>46</sup>.

Neste contexto de análise é importante resgatar as palavras de Fernando de Azevedo e os demais assinantes do documento elaborado por professores e políticos, que circulou na cidade de São Paulo, titulado Manifesto dos Pioneiros, publicado no número 1, volume 6, da Revista Educação onde afirmam que

Ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em fase da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreita relação de seu círculo de Ação. Compreende-se à luz desses estudos, que a escola, campo específico da educação não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vive a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. Numerosas e variadíssimas são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. “Há a herança que é a escola da espécie, como já se escreveu, a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida com todos os imponderáveis e forças produtivas”. [26-27].

Como é possível concluir a partir deste texto, para este período da vida a ciência organiza discursos com a intenção de conhecê-la e nela intervir. Para isso toma como suporte as discussões provenientes da biologia, da medicina e da teoria da evolução. Os progressos provenientes da psicologia aplicada à criança são tomados como base científica para a pedagogia, junto com os estudos provenientes da sociologia. Estes estudos científicos estavam proporcionando a perspectiva de análise sobre este novo objeto. “Há a herança

---

<sup>46</sup> A ideia de “desnaturalização” do humano contém, pelo menos, duas formas. A primeira está relacionada com uma antiga discussão instaurada, entre outros, por alguns filósofos. O tema recorrente está dado em estabelecer o particular do humano, em pensar o homem como um “animal não natural”, um “animal político”, um “animal que fala”, isto é, que na humanidade a natureza foi substituída pela cultura. Isto é, no homem a cultura é sua natureza. Outra forma de expressar esta ideia é: nada é natural para o homem, a cada função da natureza damos um significado cultural. Esta ideia é recolhida e trabalhada desde a Psicanálise, em particular por três de seus representantes significativos ao longo do século XX, Freud, Lacan e Miller. Vale citar um exemplo. Sendo um assunto biológico, aos filhos se deve assegurar seu nascimento cultural, declarando-os ante o Estado para que sejam registrados. Assim lhes damos um nome, assuntos estes, que por sua vez contribui a configurar sua identidade. “Sou colombiano”, “tenho o nome de meu avô que era muito inteligente”, etc. Assim, um fato da natureza, um nascimento, deve ser metaforizado cultural e socialmente. O rendimento no mundo cultural implica necessariamente a aquisição ou, em termos radicais, a imposição de uma linguagem a cada um dos recém-chegados a este mundo e por esta via as significações culturais (Miller: 1998).

que é a escola da espécie, como já se escreveu, a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida com todos os imponderáveis e forças produtivas”. Vemos que há uma série de forças que estariam atuando sobre a criança: a herança, a família, o ambiente, em outras palavras, a vida inteira atua sobre ela. Nesta perspectiva a criança estaria no meio deste cúmulo de forças. E, para compreender como atuar frente a estas poderosas forças, foram configuradas como disciplinas científicas tanto a psicologia como a sociologia, como afirma Fernando de Azevedo.

### **2.2.2 A infância como objeto de conhecimento da moderna psicologia.**

Pensar as infâncias como objeto de conhecimento implica perguntar-se, nesta construção cultural, pelo papel que tiveram as Ciências Humanas, a partir da segunda metade do século XIX, na configuração dos saberes para este grupo populacional, como foi referido acima. Na criança estas ciências encontraram um novo objeto. Se re-configurou assim a pedagogia moderna (cuja ênfase para o período se colocou tanto no método experimental como na criança); desde esta ênfase surgiram os estudos em torno da criança, o desenvolvimento, a adolescência, a aprendizagem, aspectos que, entre outros, suscitavam inquietude no final do século XIX.

A partir das primeiras décadas do século XX a discussão sobre a infância se torna o ponto de divisão nas relações entre psicologia e filosofia e, por esta mesma via, entre psicologia e pedagogia. Desta maneira a pedagogia, para ser moderna, devia basear-se no “conhecimento” da infância. Com um forte interesse nos problemas que suscita o ensino e a aprendizagem, a psicologia foi conduzida a prestar atenção na infância, em seu massivo processo de escolarização. Para o período de nosso interesse, a infância, além de ser campo de projeções é também fonte de “preocupações científicas”, assumidas, entre outras, pela pedagogia moderna e pela nova psicologia. A infância é a chave da existência tanto da psicologia da criança, como da pedagogia [Warde,2006:324].

Tanto na Europa como nos Estados Unidos, a partir de uma série de estudos provenientes da nascente psicologia (Dewey, Claparède, Wallón, Binet, entre outros), são debatidas novas concepções sobre as crianças; concepções que rapidamente se constituem em aspectos a ser difundidos nos processos de formação de professores, como um dos temas, por exemplo, de revistas especializadas ou destinadas aos docentes<sup>47</sup>. Os métodos da psicologia experimental e aplicada foram o símbolo da modernidade, e a discussão e aplicação de seus estudos na prática pedagógica contribuíram no princípio de individualização na escola. Com a psicologia experimental, a pedagogia no período assumiu o tom científico, e a discussão sobre os fins da educação se viu impregnada por este aspecto. Por estas vias: a primeira, discussão desde as ciências e, a segunda, difusão dos conteúdos científicos, tanto em processos de formação de professores como em meios escritos, contribuiu-se a instaurar uma forma de razão sobre a infância que, com o passar do tempo foi tornando-se hegemônica.

A partir da moderna psicologia experimental, inquietudes relacionadas com a definição de infância, a inteligência, as aptidões, o desenvolvimento e a aprendizagem, tornam-se motivo de preocupação e indagação para o discurso da ciência. Este “discurso científico” se constituiu num dos instrumentos mais persuasivos que existem para convencer aos demais a respeito da existência da infância como uma “realidade objetiva”, dada e com possibilidade de intervenção.

Este método científico, caracterizado pela observação e a experimentação da natureza e dos atos do ser humano e, portanto, captáveis pelos sentidos, foi considerado como legítimo pelo discurso da ciência. A

---

<sup>47</sup> Nos Estados Unidos a figura marcante é John Dewey, que desde Columbia University trabalhava nestes temas. Algumas de suas obras são: *A escola e a sociedade* (1929), *A escola e a criança* (1936), Madri, Espasa-Calpe S.A. Da mesma maneira Marenholtz-Bülow (1896), *A criança e sua natureza*, Nova York, D. Appleton e Companhia Editores. Na Europa, percebemos uma maior dispersão. Por exemplo, Maria Montessori, com seu texto, *A criança. O segredo da infância*. Adolphe Ferrière, *Problemas de educação nova*, Madri, Francisco Beltrán, 1930. Em Paris Alfred Binet (1909), *As ideias modernas sobre as crianças*, Fundo de Cultura Econômica, México (1985). Wallon Henri (1915), *A evolução psicológica da criança, Crítica* (2000). Gaupp Robert (1927), *Psicologia da criança*, Editorial Labor, Barcelona, exemplos que nos possibilitam perceber a inquietude e atividade acadêmica frente ao tema.

percepção via sentidos, constituiu-se na forma legítima de ter acesso ao entendimento do mundo. Além do mais o percebido deveria ser quantificado. Deste modo a percepção do mundo, produto da observação e da experimentação, junto com os dados obtidos, se convertem, para o método científico, no universo.

A sensação, para a psicologia experimental, é considerada a origem de todo conhecimento, tal como é assinalado por Claparède. Os saberes modernos foram definindo-se antes de tudo por seu método, assim como por sua aplicabilidade e sua utilidade prática. As exigências do método científico, como a busca de aplicabilidade contribuíram a contornar uma série de novos objetos de discurso “infância em perigo”, “necessitada de proteção” e de novos conceitos, “infância escolarizada”, “inteligência”, “aptidão”, “infância em desenvolvimento”, com os quais se defronta e se questiona a tradicional prática pedagógicas.

Como portadora de informação para a ciência, a infância, desde as primeiras décadas do século XX, foi considerada, como base de observações similares aos fatos que ocorrem nas ciências naturais. Ao colocar a infância no contexto das narrativas da evolução e do desenvolvimento, contribuiu-se a abrir espaços epistemológicos para que as crianças fossem pensadas ao redor do dado, assunto que levou a que a infância fosse vista como objeto a detalhar pela pesquisa nas nascentes disciplinas científicas. Implicou introduzi-las numa concepção científica, o que contribuiu a configurar a idéia moderna de infância. Mais do que o objeto em si, o que se procurou mudar, com estes discursos, foi a perspectiva deste objeto e, portanto, contribuir mediante estes discursos a configurar as infâncias escolarizadas.

Pensamos que materializar culturalmente esta concepção de infância, a escolarizada, foi possível depois que a partir da ciência se formularam perguntas a respeito das crianças. A partir do momento que a ciência colocou seu olhar sobre este novo objeto de estudo, a infância, as crianças se configuraram como fatos de estudos científicos. A interpretação e intervenção nas crianças foram possíveis graças a uma visão moderna particular.

É a partir do debate sobre como os discursos contribuem na construção de realidades sócio-culturais e psíquicas que o corpus documental, formado por textos de reconhecidos pedagogos do período indicado, está discutindo um novo estatuto para a infância, instaurando maneiras de compreender o desenvolvimento e a inteligência, e sendo problematizado. São textos *performativos* visto que estabelecem por antecipado maneiras de compreender o conhecimento, a maneira como deve ser compreendida a criança, y estabelecer o mecanismo do funcionamento da inteligência. A palavra escrita, a que circula nestes textos selecionados, configura, como foi falado, o campo de nossa indagação. Esta palavra escrita, que representa a existência da intenção de configurar e de comunicar formas de compreender a infância, é uma palavra duplamente legitimada, pois está no formato livro e por proceder de discussões de caráter científico. Textos que ao serem destinados à comunicação, são também motivo de consulta em diferentes contextos, em particulares processos de formação de professores.

Nas duas revistas «EDUCAÇÃO» percebemos características do que poderíamos denominar uma geografia do conhecimento, isto é, em diferentes artigos que circularam são apresentados lugares ou, o que poderíamos denominar, Centros de Produção de Conhecimentos, tanto na Europa como nos Estados Unidos e, neste contexto institucional, vemos agir personagens significativos para nossa pesquisa que discutem explicitamente sobre a “psicologia da criança”, a “psicologia da inteligência e as aptidões”, a necessidade de escolarizá-las, entre outros assuntos. Em referidos contextos também se discutem diversas estratégias de ação frente a problemas sociais que estariam afetando a infância, aquela descrita como pobre, abandonada, desprotegida, insalubre, entre outras características. Da mesma maneira, desde estes Centros de Produção de Conhecimentos, descreve-se algumas das dificuldades com as que se enfrenta a escola: fadiga, indisciplina, deserção, falta de motivação, dificuldades na aprendizagem.

## **2.3 O Instituto Jean – Jacques Rousseau em Genebra e suas conexões com o Brasil e a Colômbia.**

Francisco Campos, como Secretário de Estado do Governo de Antonio Carlos<sup>48</sup> (1926-1930), enviou à Europa o Diretor de Ensino Alberto Alvarez, com a missão de trazer as sementes para as reformas do ensino que se pretendiam em Minas Gerais. Dá-se início com isto à Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, instaurando-se com este gesto um forte nexos entre Brasil e o Instituto Jean - Jacques Rousseau de Genebra “o maior centro educativo para educadores do mundo inteiro”. O convite foi dirigido diretamente a Edouard Claparède fundador e professor do Instituto que, não podendo aceitar o convite, enviou em seu lugar a sua discípula Helena Antipoff.

Claparède visitou Belo Horizonte em 1930 durante cinquenta dias, na primavera de 1930.

Claparède deu também um curso em Belo Horizonte sobre a “Psicologia da Criança e Psicologia Experimental”, um de seus mais importantes livros, o primeiro publicado no Brasil, em 1934, pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, traduzido da 11ª edição francesa por Turiano Pereira e Aires da Mata Machado Filho e prefaciado por D. Helena, que dizia: “A contribuição de Claparède para a nova ciência psicológica é assaz avultada. Esta por sua vez, se torna cada dia mais tributária de outras ciências e de outras artes: o tratamento das doenças nervosas e mentais, a jurisprudência e a perícia do testemunho da vida Profissional e a determinação das aptidões e das vocações e, sobretudo, a pedagogia e a educação das novas gerações beberam avidamente em seus frescos mananciais [De Freitas Valle, 1973:3].

Estes cursos tomaram como base este livro deixando profunda influência nos educadores brasileiros. Com a chegada a Belo Horizonte de Helena Antipoff se dá início à Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, anterior em dez anos à Faculdade Nacional.

Muito influencia e influenciou Claparède, nos hábitos e no modo de pensar dos contemporâneos, produzindo sensíveis mudanças de opiniões e reformando instituições sociais, sem derramar sequer uma gota de sangue. No Brasil Claparède vive, atualmente, através da lei 5.692, de 1971 – reforma inspirada nas idéias de Claparède e conseqüência de sua influência, sobre os educadores brasileiros e muito visivelmente, sobre os membros do Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura. Essa é uma lei baseada na concepção funcional

---

<sup>48</sup> Governador do Estado de Minas Gerais, entre 1926 e 1930. Foi o principal articulador e organizador da Aliança Liberal e um dos líderes. Exerceu a presidência do Brasil em 1935 ao substituir ao presidente Vargas quando este viajou ao Uruguai e à Argentina.

da educação, partindo do principio práctico de que o saber deverá ser posto a serviço da ação, tendo o educando como centro dos programas e dos métodos escolares [De Freitas Valle, 1973:7].

Claparède é insistentemente referenciado na Revista Educação que circulou em São Paulo. Por exemplo, no volume II que circulou em junho de 1932, a informação bibliográfica apresenta quatro de seus livros:

Psicología del niño y pedagogía experimental, tradução espanhola, Domingo Barnés, Beltrán, Madrid, 1928; L'education fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel e Paris, 1931; Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Flammarion, Paris, 1927; A psicología da intelligencia, trad. Por de J. Dámasco Penna in "Educação", vol. IX Números 8 y 9, Sao Paulo, 1932 [329].

É importante mencionar que na Revista Educação que circulou em Sao Paulo figura ativa foi o professor Dámasco Penna, que traduziu ao português vários artigos de Claparède, tornando-se num entusiasta difusor desta perspectiva sobre a escola.

Na Colômbia, Agustín Nieto Caballero assume como Inspetor Nacional de Educação em 1931. No dia 28 de novembro de 1933 sai de Bogotá rumo ao exterior, visita em primeiro lugar os Estados Unidos onde tinha estudado e depois vai à Europa onde desempenharia uma importante missão que lhe confiou o governo: tomar contato direto com Claparède e, de primeira mão, tomar cursos no Instituto Jean - Jacques Rousseau. Edouard Claparède fundou em Genebra, em 1912, o instituto "Jean - Jacques Rousseau", hoje chamado "Institut des Sciences de l'Éducation", centro que desde seus inícios teve um grande prestígio em pesquisas educativas e ao qual viajaram professores colombianos, financiados por seu governo com fins de estudos. A respeito do tema Nieto Caballero faz uma lembrança

El Presidente Olaya Herrera y su Ministro Carrizosa Valenzuela me llamaron en el mes de diciembre de 1931 a hacerme cargo de la Inspección Nacional de Educación Primaria y Normal, inexistentes hasta entonces en el organismo administrativo. Dos años estuve al frente de esta oficina, de la que me ausenté sin dejar el cargo titular de ella, por benevolencia del Gobierno, para cumplir una misión diplomática transitoria de Ginebra. Vuelto al país, me vi honrado por la nueva administración, en los primeros días del presente año, y en concordancia con lo que S. S. había expresado en las Cámaras, con el llamamiento que se me hizo para que volviera a ponerme al frente de este despacho, que ahora, sin alterar su orientación fundamental, cambiaba el nombre de Inspección por el mas afirmativo de Dirección, que S. S. quiso darle [Educação, 1933:34].

No tempo que permaneceu em Genebra, Nieto Caballero faz contatos para que educadores de diferentes lugares do país viajassem a estudar ao Instituto Jean - Jacques Rousseau.

En el año trascurrido en Ginebra tuve la intima satisfacción de ver llegar a los puestos de Inspectores y aun de Directores departamentales, a varios de los maestros que habían pasado por los Cursos de Información, y que para mi singularmente grato fue darme cuenta directa del provecho logrado por nuestros becados en el extranjero. Los puestos de relieve y responsabilidad que han venido a ocupar a su regreso al país, como Directores de las cuatro grandes Normales de Bogotá, Medellín, Tunja y pasto, son la consagración de un merito refrendado limpiamente [Educación N° 22-23, mayo junio 1935:423].

Da mesma maneira, com dinheiro público, se convoca a estes pesquisadores para que viajassem a Colômbia, ao mesmo tempo em que se outorgam bolsas para professores de diferentes lugares para que viajassem a Genebra para estudar com Claparède.

Profesores prestigiosos fueron llamados del extranjero para que vinieran a colaborar con nosotros, especialmente en el sector de la psicología aplicada a la educación, al mismo tiempo que creábamos becas de estudio fuera del país para los más distinguidos alumnos de los Cursos de Información. Ligada la Inspección Nacional desde el comienzo de su gestión a importantes centros científicos del exterior, muy particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, a la que adhirió el gobierno de Colombia desde comienzos de 1932, encontramos halagadores facilidades para el feliz desarrollo de nuestros propósitos [Educación N° 22-23, mayo junio 1935, p. 418].

A seu regresso a Colômbia estes maestros formados no Instituto Jean - Jacques Rousseau são convidados a ocupar cargos de responsabilidade na administração educativa.

Desde el mes de enero se hallan de regreso al país los exalumnos del curso de información de 1932, quienes por espacio de dos años permanecieron en Europa por cuenta del gobierno nacional en misión de perfeccionamiento y de estudio. Esa misión se hallaba presidida por el señor Germán Peña Martínez y la componían la señorita Leonilde Zapata y los señores Alfonso Jaramillo Guzmán, Miguel Roberto Téllez y Federico Flores. Todos ellos realizaron estudios especiales en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas y la señorita Zapata permaneció algún tiempo en el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra. El Ministerio de Educación ha venido llamando a los distintos pedagogos que integraron la Misión a los más importantes cargos en la educación pública. El señor Peña Martínez ha sido encargado de la Normal de pasto. El señor Jaramillo Guzmán de la Normal de Bogotá. El señor de la subdirección Normal de Tunja. Y el señor Téllez de la subdirección Normal de Medellín. En las páginas de esta Revista tuvimos el placer de publicar diversos artículos enviados desde Europa por los señores miembros de la Misión, todos los cuales revelan la preparación de sus autores en materia pedagógica [Educación, N° 18-19, febrero 1935, p. 122].

Este intercâmbio de professores, a profusa circulação de idéias mediante viagens ao estrangeiro, tradução de livros, visita de peritos, não acontecia sem a inquietude dos habitantes destes contextos de análises. Duas posições estavam bem demarcadas. Uma advogava pela necessidade de rapidamente incorporar estes discursos aos contextos institucionais em cada país. A outra olhava com receio estas maneiras de agir e propunham procurar um pensamento autóctone.

No dia 15 de Julho de 1935 Agustín Nieto Caballero, Diretor Nacional de Educação Primária e Normal, depois de permanecer em Genebra, envia ao Presidente da República, Alfonso López Pumarejo<sup>49</sup>, uma mensagem que este, por sua vez, remete ao Congresso Nacional. Algumas partes desta mensagem se publicaram no mesmo ano em «EDUCACIÓN», a Revista em Bogotá, nos números 24-25. Nesta mensagem Nieto Caballero destaca que a “ciência e a cultura são um tesouro universal” e que a ciência é uma só em todas as latitudes sendo ela a que estrutura tudo o que não é empírico. Isto é, estabelece um referente de interpretação e desde este referente procura questionar a realidade educativa do país. Se já estavam inventadas as formas de atuar no mudo “para quê o inventar outra vez?”.

Sobre puntos de esta índole no sería difícil ponernos de acuerdo todos los colombianos. Es lástima que se desvían las fuerzas en polémica inconducente. Todavía gentes bien intencionadas gastan sus energías en buscar como un tesoro perdido lo que llaman **autóctono**. “Nada de extranjerismo”, dicen. “Hagamos

---

<sup>49</sup> (1886 - 1960) Banqueiro e político colombiano. Presidente da República em dois períodos 1934-38 e 1942-45. Militou nas filas do partido liberal do qual foi chefe em várias ocasiões. López Pumarejo chega ao poder em 1934, apoiado por um partido liberal unificado, do qual não eram alheias as tendências socialistas, e pelos empresários industriais que, fortalecidos pela crise, pressionavam uma reforma institucional a fundo, como pelos exportadores, que precisavam afiançar e desenvolver a economia cafeeira bem como abrir outras linhas de exportação. Os operários, por sua vez, procuravam uma efetiva intervenção do Estado que amparasse suas demandas, bem como os camponeses, que lutavam pelo reconhecimento de suas organizações, de seus direitos trabalhistas e o acesso a terra. Por outro lado, as classes médias, cada vez mais estruturadas exigiam a legitimidade de sua condição social e política. Neste complexo conjunto de forças, a historiografia da educação na Colômbia, assinala que López Pumarejo inicia sua gestão apoiado no que “refletia o sério propósito do Estado em assumir a direção da educação e dar novos passos para adequar o sistema educativo às transformações sociais e econômicas que se desenvolviam e com as quais o governo se achava intimamente comprometido”. Para isso contou, nos diferentes cenários da administração da educação, com reconhecidos intelectuais. Por exemplo, Agustín Nieto Caballero (Diretor Nacional de Educação Primária e Normal), Rafael Bernal Jiménez (Diretor da Faculdade Nacional de Educação e da Revista Educação), Luis López de Mesa (Ministro de Educação 1934 - 1935 e diretor da Campanha de Cultura Aldeana e da Biblioteca Aldeana de Colômbia) [Diaz,2005].

nuestra escuela indígena". "Métodos propios". "Pedagogía nacional". Algunos llegan a pedirla: "Departamental". ¿Tiene esto sentido?. ¿No son acaso la ciencia y la cultura un tesoro universal? Las naciones todas se inspiran hoy unas de otras en sus realizaciones educativas. La ciencia es una misma en todas las latitudes y ella es la que estructura todo lo que no es empírico. ¿Para qué inventar lo ya inventado, y porque es tan modesto que nos contentemos con el limitado acervo de enseñanzas que nos dejaron los Muíscas y Caribes?

Seamos colombianos "integrales" como lo piden los **autóctonos**, y sobre todo mostremos este colombianismo en un fervor que se traduzca en hechos, pero en ningún caso aconsejemos trabajar con el hacha de piedra primitiva, sino con los instrumentos creados por esta civilización de nuestro siglo, que pertenece a la humanidad entera. Dejemos a los especialistas que interpreten los jeroglíficos chibchas, y que los traduzcan al idioma de nuestros días, pero no pongamos a un pueblo entero de cara al pasado, para que en él busque su redención. No tenemos derecho de ocultarle al indígena ni al mestizo, ni al blanco, los avances que la humanidad ha conquistado para provecho de todos. El criollismo entendido así es una injusticia monstruosa. No hagamos caricaturas de lo extranjero, pero estudiemos atentamente lo que se hace fuera, y veamos de asimilarlo en cuanto pueda servirnos para hacer de nuestro pueblo la fuerza sana, armoniosa y respetable que anhelamos construir.

De todos estos temas tratamos ampliamente en la Conferencia de Directores de Educación, convocada en buena hora por S. S. en el mes de mayo pasado. No era a los directores ciertamente a quienes teníamos que repetirles que nuestras escuelas públicas pertenecen aun en su mayoría a los tiempos del carro de yunta en medio de esta civilización de aeroplano. Sabíamos todos en aquella reunión que los problemas de la escuela son semejante en todas las regiones del país, y solo nos faltaba trazarnos de común acuerdo un plan de acción que llevado a todas las asambleas departamentales próximas a reunirse, moviera en la nación entera los resortes necesarios al progreso ordenado y firme de la educación popular. Así se hizo, y ya las ordenanzas de urgencias que responden a lo convenido en la conferencia se están votando en casi todas las asambleas departamentales. [Educación: año III, Bogotá, julio-agosto, 1935, 426]

Mas o assunto não estava acalmado para os próprios europeus que se viam interpelados por seus colegas sul-americanos. Rafael Bernal Jiménez em seu artigo "La escuela defensiva", editorial do número 2 da Revista «EDUCACIÓN» em Bogotá, faz alusão ao comentário efetuado por Adolphe Ferrier que, depois de sua visita aos países latino americanos e ao perguntar-se sobre qual era a seu parecer o maior defeito que tinha achado nas escolas desses países respondeu

(...) "El afán de imitar lo extranjero". El eminente escritor se dolía de que los Latinoamericanos no tuvieran suficiente confianza en sí mismos y de que, en vez de adaptar la escuela a las peculiaridades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño. Aún cuando el estudio de las causas de este fenómeno daría lugar a largas disertaciones sobre nuestra psicología social, es preciso convenir en que la observación de Ferrier, tiene una exacta aplicación en Colombia y no solamente dentro del campo de los sistemas

pedagógicos sino también en todos los demás ordenes de la actividad nacional [Bernal Jiménez, Educación N° 2, sep. 1933, p. 65].

No entanto, apesar destas inquietudes de um dos mais próximos colaboradores de Claparède, tanto Nieto Caballero em Bogotá, como Azevedo em São Paulo, assinalam que a ciência já criou os instrumentos para atuar sobre essa esquivada realidade, “conhecimentos” que, além do mais, pertencem à humanidade inteira, então por que não fazer uso dela? Para isso, se torna necessário não caricaturar os conhecimentos estrangeiros. Era necessário estudar atentamente o que desde diferentes centros do pensamento, tanto na Europa como na América do Norte faziam; isto implicava viajar a estes centros, convidar especialistas, traduzir suas obras e, sobretudo, processos amplos e variados para difundir esta maneira de pensar e agir sobre a realidade e seus problemas. Contribuiria isto a construir o almejado povo são, harmonioso e respeitável, ideal político do período.

A respeito é importante recordar que nas grandes cidades do ocidente, finalizando o século XIX e durante as primeiras décadas do XX, a educação das crianças e dos jovens se organiza por meio de uma nova tecnologia social: os atualmente denominados sistemas educativos estatais e nacionais. O moderno dispositivo escolar é uma novidade para o amanhecer do século XX e a inclusão das crianças nas escolas se constituiu num acontecimento para este período, como foi assinalado no capítulo anterior. A partir das escolas se contribuiu decididamente a difundir a toda a sociedade práticas e representações sobre o que são e deveriam ser as crianças, bem como os cuidados “necessários” para elas. Neste contexto, para a década de trinta do século XX, tanto em São Paulo como em Bogotá, estes reformadores da pedagogia, apegados às certezas que lhes dava a ciência, colocaram seu olhar sobre as normais.

Já Nieto Caballero o assinalava como uma de suas bandeiras:

El edificio deberá construirse, según nuestras ideas, con el producto del aumento del impuesto predial, si lo autorizáis como os lo propondremos, para que cada entidad administrativa municipal asuma la obligación de hacer sus propias escuelas. El gobierno nacional va a votar esas escuelas, y para ellas crea un cuerpo de maestros en catorce normales distribuidas en toda la República. No puede hacer con sus recursos las escuelas que hacen falta a la República, ni tendría derecho a fijar una prelación regional o comunal a tan perentoria necesidad de todos los departamentos y municipalidades. Por eso encarga al municipio de

construir con la sobretasa del impuesto predial, bajo la dirección mixta del departamento y del ministerio de educación, la escuela o escuelas de que sea capaz. Mientras tanto, dedica buena parte del presupuesto del ramo a preparar los maestros e inspectores de educación que se encargaran mañana de establecer, vigilar y dirigir los millares de escuelas nuevas y de antiguas escuelas reformadas [Educación: año III, Bogotá, julio –agosto, 1935, 429].

Esta ação, cujos frutos seriam colhidos a longo tempo, só podia realizar-se com a criação de um novo tipo de escola formadora do professores; desta preocupação surgiram as duas grandes Normais de Medellín e de Tunja, bem como a Faculdade de Educação de Bogotá<sup>50</sup>.

Como indicamos, os conhecimentos necessários para empreender esta “grande ação” vinham da nascente psicologia, aspecto que se viu fortalecido graças a sua permanência em Genebra, lugar onde Nieto Caballero foi em 1932 a cumprir uma “missão diplomática transitória”, e onde tomou contato com o instituto Jean - Jacques Rousseau e com Edouard Claparède. Da mesma maneira a esta cidade foram enviados a estudar por um ano, em qualidade de bolsistas, professores de diferentes departamentos, como assinalo Nieto caballero.

Este processo de formação de uma grande massa de professores se viu potenciado por um intensa campanha para formar docentes. Nieto Caballero, como responsável do processo, propôs,

(...) se nos ocurrió traer a la capital, sin demora, cincuenta de los maestros de mejor espíritu de las diversas secciones del país, con el fin de darles en un año de estudio intenso, las líneas directivas de la nueva orientación que habíamos concebido, aprovechando a nuestra vez este prolongado contacto para conocer más ampliamente las necesidades y realidades de la escuela colombiana. Así lo hicimos en cursos de información para maestros y maestras, y de allí salieron varios de los mejores elementos que hoy nos ayudan en distintos sectores del país. Prolongación de este trabajo de un año fueron los Cursos de Vacaciones, implantados con éxito reconocido en todos los departamentos, y consecuencia de toda esta saludable actividad, las Asambleas y Liceos Pedagógicos desarrollados con verdadero espíritu renovador, y la multiplicación de las Juntas de padres y maestros en las que de tiempo atrás veníamos poniendo gran empeño [Educación: año III, Bogotá, julio –agosto, 1935, 430].

---

<sup>50</sup> Como matéria a ser ensinada no processo de formação de professores nas normais, a psicologia experimental é assumida na Colômbia em 1933 [Sáenz, Saldarriaga e Ospina:1996]. Para o Brasil desde a Escola Normal “Caetano Campos” em São Paulo se introduz a psicologia como matéria de ensino no ano de 1916 [Ramalho Tavares:1996,146].

Nestes cursos “cursos de informação para maestros e maestras”, realizaram-se

Las investigaciones hechas por profesores y alumnos, los trabajos de seminario, las conferencias que presenten una significación especial, las encuestas que se hagan sobre temas de actualidad, la correspondencia con los ex-alumnos, todo lo que pueda mover la inteligencia y el sentimiento de los maestros, será publicado en la Revista que ha de tener la escuela como órgano vivo que recoge datos, los aquilata y los difunde, y sirve a un mismo tiempo para unir las mejores voluntades y crear un nuevo espíritu docente [Educación: año III, Bogotá, julio – agosto, 1935, 430].

E neste grande processo de difusão desta perspectiva sobre a infância e a escola, a revista «EDUCACIÓN» teve a missão de reunir discussões e inquietudes que foram debatidas neste cenário de formação. Nestes escritos, sobressai por sua insistência, a necessidade de transformar o sentido comum que tinham os professores em exercício sobre a infância e instaurar a idéia de um período da vida diferente do adulto, que combina a fragilidade física, a vulnerabilidade emocional, com um desenvolvimento intelectual e físico em processo. Da mesma maneira, que sejam assumidos como moralmente heterônomos e que sejam mostrados como seres dependentes e necessitados de proteção por parte dos adultos. A infância, como entendimento da sensibilidade contemporânea, é também um ingrediente da modernidade e a política para ela é uma expressão do espírito modernizador que caracterizou este período histórico que estamos analisando.

Esta transformação na maneira de assumir as crianças, exigia pensar estas infâncias já não como um produto “natural das comunidades” mas como categoria conceitual, assunto que é necessário interrogar para perceber esta transformação, tanto no discurso como nas práticas sociais e culturais nestas sociedades ocidentalizadas.

Neste contexto, fazer uma análise do “discurso científico” que para o período se construiu em torno da infância, seu desenvolvimento e sua inteligência, possibilita vislumbrar essa particular forma de conhecimento sobre a infância. Isto implica também fazer um reconhecimento da maneira como operaram nestes Centros de Produção de Conhecimentos, alguns de seus mais representativos integrantes, bem como as estratégias de difusão implementadas a partir dali.

## **2.4 Édouard Claparède, o Instituto Jean – Jacques Rousseau em Genebra e seus aportes à configuração da infância escolarizada.**

As revistas «EDUCAÇÃO», tanto em São Paulo como em Bogotá, fazem insistente referência, ente outros, a Édouard Claparède, assinalando seus trabalhos científicos desde a psicologia experimental e funcional e sua perspectiva pedagógica, na tentativa de configurar uma escola à medida da infância, ideal pedagógico, como foi assinalado no capítulo anterior, para o período de nossa análise. Seus livros são resenhados, comentados e traduzidos, tanto ao português como ao espanhol; alguns deles adquiriram tal notoriedade que mereceram várias reimpressões.

Os inícios da vida acadêmica de E. Claparède foram marcados por sua estreita amizade com Th. Flournoy, seu primo e professor da Universidade de Genebra, que lhe colocou em contato com as discussões científicas do momento<sup>51</sup>.

Era a primeira vez que entrava em contato com a psicologia. E esta psicologia era a psicologia nova, a de Fechner y Wund. Flournoy falou a um auditório assombrado, sobre os laboratórios de psicologia (termo completamente novo, cujo significado era difícil de entender), da delicadeza das medidas, dos cronômetros com milésimo de segundo... E, terminando, perguntou-me se, em Genebra, nesta cidade de Charles Bonnet, onde as ciências exatas sempre foram cultivadas, não se encontram homens dispostos a deslindar este campo novo [Claparède,1930:21].

Flournoy foi decisivo na escolha profissional de Claparède. Em 1892 a Universidade de Genebra estabeleceu o ensino regular da psicologia experimental e, para isso, na Faculdade de Ciências organizou um Laboratório, do qual Flournoy se tornou seu titular, o que para a história da psicologia, marca uma data importante: é a primeira vez que foi separada da filosofia e posta em sua “verdadeiro lugar” [Claparède,1930:22].

Segui, naturalmente, o curso de Flournoy e os exercícios práticos de seu

---

<sup>51</sup> Théodore Flournoy nasceu no dia 15 de agosto de 1854, em Genebra, Suíça e morreu no dia 5 de novembro de 1920, em Genebra. Foi doutor em medicina e, desde 1891, professor de filosofia e psicologia fisiológica na Universidade de Genebra. Estudou um ano com Wilhelm Wundt em Leipzig. Influenciou em seu pensamento o pragmatismo de William James.

laboratório. Este se compunha somente de três pequenas peças instaladas no subsolo da Universidade e tinha qualquer coisa de misterioso. Ali, éramos meia dúzia de neófitos, a tomar tempos de reação, a determinar os limiares de sensibilidade, mas sem compreender bem, confesso-o, o significado das experiências. Era tudo tão novo! [Claparède,1930:22].

Claparède terminou seus estudos de medicina em Genebra e em 1897 fez seu doutorado com uma tese sobre os distúrbios da sensibilidade nos hemiplégicos e os atáxicos. Seu pensamento sobre a psicologia esteve muito influenciado pela neurologia. Em 1908 Claparède foi nomeado na Universidade de Genebra professor extraordinário de Psicologia e, em 1915, substituiu a Flournoy, que foi nomeado professor de Filosofia das Ciências.

Minhas aulas visaram, sobretudo, suscitar em meus ouvintes o desejo de observar e experimentar, propondo, a seus espíritos, pontos de interrogação e insistindo sobre os métodos de investigação e sobre as causas de erro que se depara a cada momento. Os cursos foram mais ou menos improvisados e eu encarava como um dever estar sempre a par do movimento psicológico em todos os países, percorrendo os inúmeros livros e periódicos acumulados, cada semana, nas prateleiras de minha biblioteca [Claparède,1930:53].

O cenário acadêmico das primeiras décadas do século XX, tanto na Europa, como nos Estados Unidos, era muito ativo, disputando-se diferentes concepções sobre o humano. Desde as diversas discussões da moderna psicologia, construíram-se grandes expectativas na tentativa de dar conta, explicar e controlar o comportamento humano. No debate instaurado desde a moderna psicologia Claparède se constituiu num referente importante, encarnando a perspectiva psicológica pautada nos marcos da biologia; perspectiva que, graças a complexas disposições do poder e a intensos processos políticos contribuiu a organizar o olhar sobre a infância.

Em sua autobiografia escrita em 1930, publicada em 1941, Claparède assinala

As doutrinas freudianas que começavam a se difundir e às quais Flournoy e eu não tínhamos dispensado uma acolhida simpática, enquanto nos impediam qualquer entusiasmo, confirmavam-me ainda na idéia da importância dos anos da infância para o destino posterior do indivíduo” [Claparède,1930:49].

Esta confissão nos mostra a particular ênfase que Claparède colocou no olhar sobre a infância, bem como sua incessante campanha por sua escolarização, contribuindo, para isso, a organizar um discurso que possibilitasse uma escola a sua medida. Claparède era enfático na idéia de que

o “conhecimento científico” sobre a criança possibilitaria organizar as técnicas para sua educação. O entusiasmo do que fala Claparède tinha que ver precisamente com essa efervescência política que a infância suscitava nas primeiras décadas do século XX e a fascinação da ciência por compreender os mecanismos do funcionamento da “mente” da criança, assuntos que se impuseram ante sua massiva escolarização.

Exatamente como a arte médica, a educação é uma técnica, só podendo ser fundada sobre conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas o psicólogo está mal colocado para edificar, sozinho, esta ciência da criança, tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças de que precisaria. Os educadores deveriam ser preparados, portanto, para reunir os dados necessários à Psicologia genética [Claparède, 1930:49-50].

A psicologia para Claparède era aquela ciência que proporcionaria conhecimentos fiáveis sobre as crianças. Os educadores, por sua vez, graças a estes conhecimentos científicos contribuídos desde a moderna ciência psicológica, estariam em condições tanto para a reunião de dados, como para proporcionar registros, provenientes das observações sistemáticas, para que a psicologia fosse, pouco a pouco, aperfeiçoando-se. Para Claparède a psicologia, como a ciência da atividade mental e da conduta, precisava desprender-se cada vez mais das concepções individualistas daqueles que a cultivam<sup>52</sup>, propondo, para isso, pautar as diversas discussões desde três pontos de vista: o estrutural, o técnico e o funcional.

O ponto de vista funcional em Claparède toma o organismo vivente, isto é a criança, como uma unidade teleológica, estudando os diversos aspectos de seu comportamento. A atividade mental era possível de ser abordada desde diversas perspectivas, mas, o ponto de vista funcional se dirige para um único fim, que é o conhecimento da conduta e de suas leis.

O ponto de vista funcional é o do papel desempenhado por determinado processo na vida do indivíduo. Aqui se consideram os fenômenos desde um ponto de vista muito mais sintético com relação ao conjunto do organismo, em relação com sua

---

<sup>52</sup> Uma das preocupações do período analisado é o grande número de perspectivas ao interior do que se denominava a psicologia. Claparède assinala com preocupação que estavam os «atomistas», os «gestaltistas», os «introspeccionistas», os «behavioristas», os «paralelistas», os «interacionistas», os «reflexopsicólogos», os «personalistas», os «associacionistas», os «compreensionistas», os «freudianos», os «adlerianos» [Claparède, 1932:63].

significação para ele, em relação com seu valor para sua adaptação ao meio físico ou social. Por exemplo: Qual é a significação do jogo, da emoção, da teimosia, do delírio de grandezas?, isto é, a que necessidades respondem estes fenômenos?, em quê são meios de adaptação? Isto é a pesquisa dos apoios da conduta. Para continuar nosso paralelo com a ciência da vida orgânica poderíamos dizer que é o ponto de vista da biologia (oposta à anatomia e à fisiologia), porque o grande problema da biologia é o da adaptação [Claparède, 1932:65].

Este ponto de vista funcional está em concordância com o ponto de vista estrutural, que responde à pergunta de quê, isto é, quais são os elementos da vida mental? Qual é a natureza, em outras palavras, a forma como opera a conduta? E do ponto de vista do mecanismo, da técnica, corresponde ao que a fisiologia é para a vida orgânica, por exemplo, que ocorre quando se resolve um problema? Como vemos, para Claparède, cada ponto de vista responde a uma pergunta. O ponto de vista estrutural é o quê. O ponto de vista do mecanismo é o como. O ponto de vista funcional é o porquê. O ponto de vista funcional consiste em pesquisar não apenas em virtude de que mecanismos um homem ou uma criança se comporta de determinada maneira, mas por que atua assim nesse momento. Destacamos dois aspectos que ajudam a compreender a forma de raciocínio que Claparède ajudou a instaurar. O primeiro faz referência a que a atividade psíquica não foi separada das condições do meio que lhe faziam nascer. O segundo, que a conduta responde a uma lógica particular e, para Claparède, esta lógica é funcional.

O ponto de vista funcional foi postulado como legítimo já que limita as investigações relativas à técnica e à estrutura, concentrando-as sobre os pontos “praticamente importantes”. É também indispensável porque propõe o problema funcional mesmo que, evidentemente, é o grande problema da biologia e da psicologia, isto é, o problema da adaptação ou, o que é o mesmo, o problema da conduta. Igualmente é importante pelas aplicações práticas. Em resumo, Claparède foi enfático ao afirmar que

o método funcional é útil já que era o único que possibilitava perceber os processos em função da conduta que deviam determinar. E na prática o método funcional é o único que mostra o valor de um processo tendo em conta, em fim, o que tem que atingir. A fecundidade, este é o critério para o homem de ciência que não quer fazer metafísica. O fim da ciência é organizar os fatos, descobrir as relações, que oferecem entre si, e coordená-los em leis. Se a concepção funcional da conduta nos

permite chegar mais facilmente a este ideal, não vejo por que dogma se tem de renunciar a ela [Claparède,1932:69-70].

Desde este ponto de vista funcional, Claparède formulou “as grandes leis que regem a conduta”, graças às quais se “desenvolvem os fenômenos de consciência”. Conseguem-se perceber, desde esta perspectiva, os laços que unem a atividade mental ao contexto dos sujeitos e à vida do corpo, inovação que, para o período, possibilitou os postulados da moderna psicologia.

Para compreender a significação da vida mental e os diversos processos desta temos que começar por perguntar-nos o que é a vida ou, melhor ainda, o que é um organismo vivo. Todo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto. Quanto se rompe seu equilíbrio interior (físico-químico), quanto começa a se desagregar, efetua os atos necessários para sua refeição. Isto é o que os biólogos chamam de auto-regulação. Se esta não pode realizar-se então morre. Pode-se, pois, definir a vida como o perpétuo reajuste de um equilíbrio perpetuamente rompido. Toda reação, todo comportamento, tem sempre por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo [Claparède,1932:73].

Esta concepção que, se pode dizer, foi um dogma sobre a conduta humana, consiste em “encarar os processos mentais como funções que entram espontaneamente em ação, quando se apresentam certas necessidades e que, portanto, para tornar a criança ativa basta colocá-la em circunstâncias próprias para despertar estas necessidades, estes desejos”.

O ponto de vista funcional sobre o homem possibilitou a Claparède professar também uma concepção funcional sobre a educação. Desde 1911 Claparède começou a utilizar a expressão funcional para referir-se à educação que se propõe “desenvolver os processos mentais considerando-os não em si mesmos, mas quanto a sua significação biológica, a seu papel, a sua utilidade para a ação presente e futura para a vida”. Esta educação é a que toma a necessidade da criança, seu interesse por atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nele [Claparède,1932:41]. Aplicado à criança o método funcional

Nos faz interpretar seus atos, relacionando-os não com uma medida estranha a sua mentalidade própria, mas com as mesmas necessidades que tem como fim satisfazer. Para dar-se conta das necessidades, dos experimentos que faz a criança, com os quais o seu eu está comprometido, é indispensável colocar-se a seu nível, considerar a vida por si mesma, como um todo autônomo. Assim chegamos a conceder à infância, como tal, atenção especial e a recusar a opinião dos que se obstinam em comparar os processos mentais da criança com os do adulto, a quem tomavam como norma, reduzindo a infância a um estado de imperfeição que não valia a pena ser objeto de uma ciência [Claparède,1932:105].

Estes postulados da psicologia moderna lhe possibilitaram formular a idéia, hoje fortemente difundida, de “conceder à infância, como tal, atenção especial e a recusar a opinião dos que se obstinam em comparar os processos mentais da criança com os do adulto”, “forma de raciocínio” que possibilitou que fossem configurados processos de escolarização pautados na idéia: “a infância é um período da vida diferente do adulto” e de assumir que os processos mentais nas crianças estão marcados por uma lógica de desenvolvimento linear, onde o ideal, o fim desde processo, foi posto na lógica de funcionamento mental do adulto.

A idéia de organizar uma educação sobre a base do interesse das crianças era de grande interesse para Claparède. Para ele

Há aproximadamente trinta anos os psicólogos prestaram atenção ao problema da propaganda, às qualidades psicológicas de um bom “anúncio”, e, sem dúvida, a primeira destas qualidades é a de ser atraente, isto é, de atrair e reter a atenção. Sem ela, as demais seriam supérfluas. Mas não basta reter a atenção. É preciso, sobretudo, que o anúncio desperte um desejo, um interesse, que seja de tal natureza que transforme o indiferente ouvinte num possível cliente...; mais ainda, um cliente provável (...). Não o conseguirá senão se dirigindo às tendências instintivas que repousam na alma de cada um, despertando-as, criando um desejo, uma necessidade. O apelo à inteligência vem em segundo lugar. Os raciocínios, as demonstrações da utilidade do produto anunciado não estão ali mais do que para sustentar o desejo, se por acaso fraquejasse e para dar as indicações necessárias para sua pronta realização [Claparède, 1932:43].

A concepção funcional da educação, para Claparède, estava baseada nessas “tendências inatas” e, os pedagogos deveriam inspirar-se nelas, fazer-lhes um apelo para enxertar tudo o que se queria ensinar. Desde esta perspectiva se faz necessário “fazer nascer os desejos”.

Os educadores por sua vez – pelo menos os que observam e refletem, chegaram, por caminhos muito diferentes, ao mesmo ponto que os biogenistas e os pragmatistas. A ineficiência desoladora dos métodos escolares atuais, dos que não se pode obter nada sem violentar às crianças e que de fato não conseguem mais do que sobrecarregar a memória sem ganho nenhuma para seu desenvolvimento intelectual e moral, o fato de que a extensão da instrução não originou uma diminuição da criminalidade e uma espécie de intuição das necessidades psicológicas; todos estes fatores os fizeram pensar que levavam caminho equivocado, empregando métodos que não atingiam a criança mais do que por fora, e que seria preferível pôr em questão sua própria atividade, com o objetivo de que seu desenvolvimento seja mais livre, mais espontâneo [Claparède, 1932:106].

A discussão com a escola tradicional estava proposta nestes termos e contribuiu na geração de imagens onde as crianças atuavam graças aos

“castigos, maus pontos, recompensas, exames, ameaças, etc.” Para os diferentes representantes da escola ativa estes métodos não eram eficazes. A escola tradicional foi catalogada como uma monstruosidade psicológica, já que exigia atos que não respondiam a nenhuma necessidade; portanto fazia surgir atos sem causa.

A escola ativa, pelo contrário, para que os alunos agissem, procurou fundar-se sobre o princípio da *necessidade* e defendeu a geração de circunstâncias onde a criança experimentasse a necessidade de realizar a ação que se esperava dele. Para Claparède a pergunta fundamental da escola ativa era como suscitar a necessidade na escola? Ou, em outras palavras como dar às crianças motivos de ação? Ou como chegar a que desejem com todas suas forças aprender a Aritmética, a História, a Geografia?

Desde esta “forma de raciocínio”, Claparède e o grupo de pedagogos que se organizaram em torno do que em seu momento se denominou escola ativa, instauraram e defenderam uma perspectiva sobre o humano; sistema de razão que, como estamos apresentando, tomou como eixo para suas análises, o ponto de vista funcional que, além do mais, se fez extensivo ao funcionamento da escola, procurando as crianças ativas nela. Isto é, crianças cujas reações respondessem a uma necessidade, que estivessem estimuladas por um desejo que tivessem seu ponto de partida no indivíduo, que agissem por um movimento interno de ser ativo. Para isso, essencialmente apoiou se no mecanismo do jogo, entendido como algo próprio da natureza da criança, onde estaria a chave, a solução dos problemas da pedagogia.

Para o educador, por exemplo, assinala Claparède, o jogo se torna indispensável, pois é considerado como

Um fenômeno que serve ao desenvolvimento do indivíduo, porque quando quiser estimular este desenvolvimento recorrerá ao mesmo meio que utiliza a natureza. Também não é supérfluo que saiba quais são as circunstâncias nas que o indivíduo tem que fazer ato de inteligência, porque quando quiser que seu aluno faça este uso saberá quais são as condições em que terá que o colocar para mobilizar seu pensamento [Claparède, 1932:67].

Para isso, afirmava Claparède, a psicologia da criança já tinha posto as pautas para compreender este complexo problema, porque sabia que “a

criança é um ser no qual uma de suas principais necessidades é o jogo e que inclusive porque tem esta necessidade é que é uma criança”; o jogo é considerado como uma tendência essencial em sua natureza.

Esta tendência de jogar é precisamente a que vai permitir-nos reconciliar a escola com a vida e dar às crianças os motivos de ação que, segundo pretendem alguns, é impossível encontrar na sala de aula. Qualquer atividade que você quiser que realize a criança, se encontrar o modo de apresentá-la como um jogo, será capaz de liberar, em seu proveito, tesouros de energia. O jogo é, pois, para a realização da escola ativa de uma importância capital; ele é o que vai permitir-nos realizar nas aulas o princípio funcional; ele é a ponte que vai unir a escola e a vida; a ponte levadiça mediante o qual a vida poderá penetrar na fortaleza escolar, cujas muralhas e fortalezas pareciam separadas para sempre [Claparède, 1932:174].

O jogo se postulou, então, para o educador ativo como um elemento indispensável. O princípio funcional propõe que a ação tem “sempre por função o responder a uma necessidade (orgânica ou intelectual), revela-nos ao mesmo tempo qual é a significação biológica do saber dos conhecimentos que adquirimos”. Para Claparède, o saber não tem outro valor que o de servir para ajustar a ação e permitir atingir o melhor possível seu fim, a satisfação do desejo que lhe fez nascer. Assim, o saber não teria mais do que um valor funcional, que não é um fim em si. Isto é o saber ao serviço da ação.

Este ponto de vista funcional da educação está baseado na “Lei fundamental da atividade dos organismos”, que Claparède postulou como a Lei da necessidade ou do interesse

A ATIVIDADE ESTÁ SEMPRE SUSCITADA POR UMA NECESSIDADE. Um ato que não está diretamente ou indiretamente unido a uma necessidade é uma coisa contra Natura. E esta coisa contra a Natureza é o que a escola tradicional quer obter de seus infelizes alunos: obrigando-lhes a fazer da manhã à noite e de janeiro a dezembro costuras que para eles não respondem a nenhuma necessidade [Claparède, 1932:172].

Estas idéias sobre a infância já estavam sendo debatidas desde 1909, ano no qual Claparède publica outro de seus difundidos livros “Psicologia da criança e pedagogia experimental”, produto de uma série de artigos publicados em 1905, elaborados para diferentes jornais europeus<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Com revisões e um aumento paulatino de seus conteúdos e graças a sua ampla aceitação, produzem-se novas edições em 1911 e 1914 do livro “Psicologia da criança e pedagogia experimental”. A oitava edição aparece com novos capítulos: resumo histórico da psicologia da criança, problemas, métodos. Para esta edição se excluiu o capítulo da fadiga intelectual. A edição póstuma, que apareceu depois da segunda guerra mundial, contou com dois volumes e nela foi

## Para Claparède a psicologia da criança

Acha-se ainda na época de plantação: ainda não chegou a hora de ceifar a planta. Ainda se trata de multiplicar as observações, os experimentos, de aumentar o número e a qualidade dos materiais indispensáveis à construção científica. Sejam bem-vindos todos os que se ofereçam colaboração nesta obra. Mostrar-lhes a tarefa a ser realizada, fornecer-lhes um instrumento de trabalho, servir, numa palavra, de guia a seus esforços, tal é, antes de mais nada, o fim deste livro [Claparède, 1925:37].

As perguntas para que serve a infância? Ou qual é a função da infância? São insistentes em Claparède e, em 1912, numa revista consagrada a Jean – Jacques Rousseau, editada em Paris, escreve um ensaio titulado “Jean – Jacques Rousseau e a concepção funcional da infância”, artigo que aparece depois, também, como parte do segundo capítulo de seu livro “A educação funcional”, publicado em 1932, como parte da *Collection D’ Actualités Pédagogiques*, coleção patrocinada por *L’Institut J. J. Rousseau et de la Société Belge de Pédotechnie*, com o editorial Delachaux & Niestlé S. A., com sede em Neuchatel e em Paris. Simultaneamente e com o patrocínio também do Instituto, este livro aparece em espanhol, com tradução realizada pela espanhola Mercedes Rodrigo Bellido, aluna de Claparède, formada no Instituto J. J. Rousseau. Mercedes Rodrigo Bellido, traduziu ao espanhol mais dois livros de Claparède. Um foi “A escola à medida” (1937) e o outro “A orientação profissional seus problemas e seus métodos”<sup>54</sup>. Neste ensaio Claparède parte das perguntas “o que é uma criança?” e “para que serve a infância?”

---

suprimido o resumo histórico sobre a psicologia da infância que, apesar de que Claparède tenha se esforçado intensamente em completá-lo, considerou-se que a volumosa informação a respeito superava as possibilidades de dar conta dela [Debesse, 1972:17].

<sup>54</sup> Mercedes Rodrigo Bellido nasce em Madri, no dia 12 de maio de 1891 e morre em San Juan de Porto Rico, no dia 12 de setembro de 1982. É possível pensar a vida desta mulher em três grandes períodos. O primeiro em solo europeu. O segundo em terras colombianas e o terceiro em Porto Rico. Entre 1891 e 1939 sua vida decorre entre Espanha e Genebra, onde se forma como psicóloga ao lado de E. Claparède, no Instituto J. J. Rousseau e na Universidade de Genebra onde se titula em 1923. Quando regressa a Espanha trabalha na escola Nacional de Surdo, Mudos e Cegos. Entre 1927 e 1936 foi assistente do diretor do Instituto Nacional de Psicotécnica de Madri. Em 1936 foi nomeada diretora deste Instituto, cargo que ocupou até 1939. Como efeito da guerra civil espanhola Mercedes Rodrigo, como muito outros intelectuais espanhóis, se vê obrigada a sair. Decide aceitar um convite feito por Agustín Nieto Caballero em nome do governo colombiano e chega em agosto de 1939 para organizar os serviços de psicotécnica, como parte da Faculdade de Medicina da Universidade Nacional da Colômbia. Funda a Seção de Psicotécnica, cujas funções eram “medição e avaliação psicológica”. No dia 20 de novembro de 1947 funda a carreira de psicologia, na Universidade Nacional da Colômbia. Por

Compreende-se que nunca se tenha proposto francamente ao espírito nos tempos em que este tinha o hábito de considerar aos seres humanos como os representantes imutáveis de tipos naturais dos que não eram mais do que sua múltipla réplica. Seguramente se pensava então: para que os indivíduos cheguem a seu estado perfeito tem que realizar verdadeiro trajeto desde o ponto de partida até o ponto de chegada, como o faz a flecha desde o arco ao alvo, e este trajeto é o que constitui a infância [Claparède,1932:101].

Como vemos, Claparède discute a idéia, comum no período, que considera este período da vida –a infância- como algo passageiro, onde o ideal é colocado nas características que possui o adulto. Em consequência, a “infância” é pensada como um período da vida em “trânsito” para a vida adulta e era assumida como “imperfeita” em suas características físicas e psicológicas. Neste marco o estudo científico da infância, por parte da moderna psicologia, com Claparède, como um de seus importantes representantes, adquire uma situação privilegiada e, para o período de nossa análise, é possível dizer que, produz-se uma conexão entre a história da infância e a história da psicologia.

Isto é, dar conta do «*sistema de razão*» com o qual se procurou configurar a infância escolarizada no período de nossa análise, tomando como eixo da discussão as Revistas Impressas «EDUCAÇÃO», leva-nos a postular que a infância, como objeto de estudo foi possível graças a que a moderna psicologia colocou seus olhos sobre este novo objeto, contribuindo com isto não só à consolidação da psicologia como ciência moderna, mas também ao estudo científico da infância. Com este novo objeto de investigação centrado na infância, contribui-se a instaurar, graças a diversos e complexos processos de difusão onde a pedagogia e os processos de escolarização merecem menção especial, uma perspectiva amplamente compartilhada sobre a infância que, poderíamos dizer, mantém-se até nossos dias. Desde esta psicologia moderna da criança se modificou nosso conceito de infância e se possibilitou um entendimento dela como um sujeito em termos de “processual desenvolvimento”, “inteligência” e “aprendizagem”. Desde esta nova lógica, não se trata de perguntar mais sobre as condições de possibilidade do conhecimento, mas sim sobre a aquisição de conhecimentos já produzidos. A partir desta maneira de

---

assuntos de agitação social Mercedes Rodrigo se vê obrigada a sair da Colômbia e se refugia em Porto Rico até sua morte.

compreender a infância o problema é de hábitos, condutas, processos adaptativos, fases do desenvolvimento cognitivo, entre outros.

Duas perspectivas dominam os estudos sobre a infância e os processos mentais a partir do início do século XX. A primeira, os estudos interessados na inteligência como um processo a ser diferenciado de outros processos que ocorrem no comportamento. Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer estavam interessados em discussões que tendiam a descrever e caracterizar o comportamento inteligente e as etapas do comportamento inteligente. Por outro lado, estão os estudos preocupados em diferenciar ou comparar a inteligência de diferentes indivíduos. Galton, Catell, Binet, Stern e Spearman, entre outros, estavam interessados em medir a inteligência [Sáenz,2003:29].

O estudo da infância a partir das primeiras décadas do século XX contribuiu decididamente a considerar as crianças como diferentes dos adultos. Desta maneira, graças aos postulados da psicologia, como acabamos de apresentar, este estudo passou a considerar o crescimento das crianças como parte de um processual desenvolvimento cognitivo e físico que obrigou a redesenhar a escola e fazê-la à medida. Neste sentido, as pesquisas conduziram a aplicações práticas, já que a infância representa na vida do homem o período de vida por excelência. Daí provém o impulso para conhecê-la, estudá-la e “melhor pesquisá-la para melhor educá-la”.

Este ideal, o encontramos com muita força nas páginas das revistas de nossa análise. Isto supõe o emprego de métodos que permitam uma exploração “objetiva” da realidade psicológica das crianças. Isto é, a atividade mental foi susceptível de ser explorada, o que possibilitou erigir a infância como um dos capítulos da história da psicologia<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Debesse recorda que a palavra «psicologia» se encontra já no século XVI e no século XVII é ainda pouco utilizada. Kant e a escola escocesa retomaram seu uso e se fez corrente em França na primeira metade do século XIX, caracterizando seu uso mais como um estilo literário, não de uma pesquisa científica. Só na segunda metade do século XIX, a psicologia, depois do esforço da psicofísica na Alemanha, buscou constituir-se como ciência natural com Wundt e Ribot, entre outros. A psicologia moderna da criança nasceu na mesma época e isso não foi efeito de uma casualidade [Debesse,1972:16].

A estrutura do “conhecimento”, para o entendimento da infância e sua aplicação aos interesses da escola, proposta desde o que Claparède denominou psicologia funcional, estava suportada desde a teoria da evolução e suas premissas; Claparède se pergunta como um período da vida tão mal adaptado às necessidades da vida circundante, como é o período da infância, não apenas não se suprimiu, mas se desenvolveu constantemente, de tal modo que as espécies colocadas mais altas na escala animal são as que apresentam a infância mais longa. E, continua argumentando, tomando como fonte de inspiração a J. J. Rousseau, em seu livro “A nova Heloisa”, que era necessário considerar a infância em si mesma. Com isto colocava a infância, como período da vida, diferente do adulto, no centro da discussão e se apressava a “descobrir” suas particularidades.

Existe no mundo ser mais débil, mais desprezível, mais submetido a tudo o que lhe rodeia, que tenha mais necessidade de amor, de piedade, de proteção, que uma criança? E continua perguntando-se: Por que protegeu a natureza a este período tão precário? Por que deu lugar ao nascimento de instintos capazes de assegurar seu prolongamento, como os instintos maternos? Perguntas às quais Claparède responde contundentemente: “porque este período da vida é útil para o indivíduo e para a espécie, porque é um período que serve para o exercício das aptidões que o adulto precisará mais tarde”. Coloca, como podemos ver, o peso argumentativo nos elementos assinalados de sua psicologia funcional.

Claparède, para isso, destacou a obra do pedagogo ginebrino Jean – Jacques Rousseau, que realizou “o esboço que, com uma extraordinária intuição de gênio, traçou com mão tão segura”, assinalando, além do mais, que este foi o primeiro a quem lhe preocupou o porquê da infância, onde seus postulados não fazem mais do que ser repetidos e desenvolvidos “graças às novas luzes que propõe a ciência contemporânea”.

Retomando longos trechos do Emilio de Rousseau, Claparède neste ensaio, vai construindo seu argumento a favor da infância como período importante da vida, assinalando que o primeiro dever de um educador cuidadoso

consiste em tomar uma atitude com respeito à infância e informar-se sobre seu valor. Claparède ressalta

Rousseau toma imediatamente posição: sem o estado da infância a raça humana tivesse perecido. Esta simples observação, de aparência tão pacífica, contém em si toda a revolução que o Emilio vai desencadear no mundo pedagógico, porque suscita uma pergunta que o educador não poderá evitar e que lhe levará muito longe (...) se o homem nascesse grande e forte, seu tamanho e sua força lhe seriam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; seriam prejudiciais, impedindo aos demais pensar em ajudar-lhe e, abandonado a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades [Claparède, 1932:103].

Desde uma lógica contemporânea, pautada no que denominou ponto de vista funcional, Claparède assinala que Rousseau já distinguia dois aspectos do organismo infantil: estrutura e função, assinalando que “não é tudo ter órgãos, faz falta além disto servir-se deles e quanto mais se desenvolvem estes órgãos mais delicado e preciso é o trabalho pedido e mais longo deve ser o período necessário para fazer-lhes capazes”. Assim, função e estrutura, estão interrelacionados e o desenvolvimento implicaria, da mesma maneira que para a biologia, um estímulo, um exercício contínuo dos órgãos que se têm que desenvolver.

Nesta lógica Claparède pensa que a noção de desenvolvimento

Implica, para Rousseau, como para os biólogos atuais um estímulo, um exercício contínuo dos órgãos que se têm que desenvolver. A Natureza o quer assim; o período reservado por ela para este exercício é a infância. É necessário, pois, “respeitar a infância”, deixar livre curso a seus movimentos impetuosos, e é um engano, considerá-los como tendo que ser reprimidos: “deixai atuar longo tempo à Natureza antes de meter-vos a atuar em seu lugar, por medo a contrariar suas operações”. O que ao pedante lhe parecerá tempo perdido é, em realidade, tempo ganhado: “Não supõe nada ser feliz? Não supõe nada saltar, jogar e correr todo o dia?” [Claparède, 1932:104].

A partir destas palavras procurava organizar um mundo infantil próprio, com um tempo particular para ela e sujeita a uns ritmos que lhe seriam também próprios. Claparède procurava demonstrar a concordância da concepção que da infância tinha Rousseau, com aquela que “se impõe aos biólogos e psicólogos” e para isso assinala com freqüência as três fontes conceituais desde onde foi possível pensá-la:

O primeiro, a doutrina evolucionista. Já citei a figura pouco conhecida de Fiske, e a que teve justo renome, de Karl Groos. Teria que mencionar ainda os numerosos trabalhos nascidos sob a influência da famosa lei biogenética que levaram a Spencer, e principalmente a Stanley Hall e a seus alunos, a considerar a infância

como um período de recopilação ancestral, recapitulação além do mais necessária e indispensável para a formação do adulto [Claparède,1932:105].

Com base nesta concepção funcional da infância Claparède formulou cinco leis, já que pensava que expressavam relações constantes. Elas são: A lei da sucessão genética, que postulava que

A criança se desenvolve, naturalmente, passando por certo número de etapas, que se sucedem numa ordem constante. Tal é a lei geral. Tem um corolário. Estas etapas são as mesmas que percorrem o espírito da humanidade. E disto se deduziu uma aplicação prática: a educação deve conformar-se à evolução mental [Claparède,1932:172].

**A lei do exercício genético funcional postulava que**

A condição do desenvolvimento de uma função é o exercício (esta é a lei do exercício funcional). O exercício de uma função é a condição para a aparição de algumas outras funções ulteriores (esta é a lei do exercício genético) [Claparède,1932:174].

**Lei da adaptação funcional**

A ação se provoca quando é de natureza apropriada para satisfazer a necessidade ou o interesse do momento. Para fazer a um indivíduo agir é necessário colocá-lo em condições adequadas para fazer nascer a necessidade que a ação que se deseja suscitar tenha por função satisfazer[Claparède,1932:175].

Para Claparède esta Lei regula as condições de realização de anterior Lei e, considerava, era a mais importante desde o ponto de vista pedagógico, porque ensina o que há que fazer para estimular o jogo das funções mentais. “A arte da educação consiste em colocar a criança em condições tais que a ação se provoque por si só. O que podemos fazer sobre nosso aluno pela escolha das circunstâncias nas quais o situamos”

**Lei da autonomia funcional**

A criança não é considerada em si, como um ser imperfeito, é um ser adaptado às circunstâncias e sua vida mental constitui uma unidade [Claparède,1932:177].

Era comum considerar, para o período de nossa análise, que para caracterizar o psiquismo da criança era necessário compará-lo com o do adulto e desde esta perspectiva como resultado se obtinha considerá-la como um ser incompleto, pois lhe faltavam certas faculdades e a escola desde esta perspectiva entrava a dotá-lo delas. Claparède considerou que esta perspectiva conduzia a considerar a criança como “um ser extralógico”, que não tem vida

própria, e cuja mentalidade não apresenta nem continuidade nem harmonia funcional.

Neste marco a Lei da individualidade então procurou reconhecer na criança sua individualidade, ao postular que

Todo indivíduo difere mais ou menos em relação com os caracteres físicos e psíquicos dos demais indivíduos.

Estas premissas indicadas, pensadas como «formas de raciocínio» possíveis de ser transmitidas, levaram a que Claparède estivesse tão preocupado por instaurar eficazes meios que as difundissem. Para isso Claparède pensava

Para que progreda a ciência pedagógica são necessárias duas condições: primeira, têm de existir órgãos (estabelecimentos, institutos, escritórios, servidores públicos especiais ou estudiosos privados) susceptíveis de reunir os fatos, o material documental, e elaborá-los com a finalidade de obter, se é possível, conclusões práticas, e inclusive, se os fatos o permitem, leis; segunda, as pessoas que se relacionam com as crianças, ou algumas delas, como educadores ou mestres, têm de achar-se em condições, tanto de colaborar nesta investigação de documentos ou em seu controle, segundo as regras do método científico, sabendo quais são as causas possíveis de erro, como prosseguir por si mesmo investigações sobre uma questão mais limitada [Claparède,1932:180].

Era necessária uma distribuição funcional, também, do trabalho científico. A ciência pedagógica deveria contar com Institutos susceptíveis de “reunir os fatos, o material documental, e elaborá-lo com a finalidade de obter, se é possível, conclusões práticas, e inclusive, se os fatos o permitem, leis”. Por sua vez, era necessário que desde as escolas “educadores ou mestres, se encontrassem em condições, tanto de colaborar nesta investigação de documentos ou em seu controle, segundo as regras do método científico, sabendo quais seriam as causas possíveis de erro, como dar continuidade por si mesmos a pesquisas sobre uma questão mais limitada”.

Neste marco Claparède se impôs a tarefa de impulsionar um forte processo de difusão das ideias e intensos processos de capacitação nestas novas lógicas. Nasceu assim o Instituto Jean – Jacques Rousseau com fins já estabelecidos.

O pensamento e a obra de Claparède estão fortemente ligados ao Instituto Jean – Jacques Rousseau. Sua imensa produção acadêmica tem a marca do Instituto e está relacionada com temas da psicologia experimental, a

pedagogia funcional, as aptidões nos escolares, tomando, em todo caso, a infância como eixo de sua reflexão e centro do processo educativo, assunto que, para Claparède significava “estudar as manifestações naturais da infância e para ela formar a ação educativa”.

O Instituto Rousseau – que sob a direção brilhante de Pierre Bovet, logo atraiu alunos de todos os países – esteve, desde sua inauguração, no centro de minhas preocupações. Aí estava uma obra apaixonante, para mim, de construção e também de propaganda para os métodos que me eram tão caros. Dedicava-me a ele inteiramente. Aliás, em detrimento de meu trabalho científico [Claparède, 1930:23].

O Instituto Jean – Jacques Rousseau de Genebra é fundado em 1912 com a idéia de ser uma escola de Ciências da Educação e de se tornar um centro educativo para educadores do mundo inteiro. A gestação deste Instituto se remonta a 1906 quando Claparède organiza, em seu laboratório, um Seminário de Psicologia Pedagógica destinado a iniciar aos futuros educadores nos métodos da psicologia experimental e na psicologia da infância. Como em Genebra não existiam escolas normais, Claparède esperava que seu Seminário se tornasse ponto obrigatório para a formação de professores. Mas as coisas não aconteceram assim e desde a Universidade um movimento de oposição tomou forma alegando “medo a que os professores adquirissem certos elementos que os tornassem demasiado liberais e independentes” [Claparède, 1930:49].

Ante esta postura, tanto da Universidade como do Estado, de temer a uma psicologia aplicada à educação, Claparède decide fundar um Instituto que tivesse independência para atuar. Aproveita para isso um movimento a favor da infância que percorria Europa inteira, atingindo, também aos Estados Unidos.

Procurando, também, introduzir reformas na prática pedagógica em Genebra, Adolphe Ferrier junto com Píerre Bovet, se tornam incondicionais amigos e colaboradores de Claparède e do Instituto Jean – Jacques Rousseau. Assim,

Incentivado pela acolhida feita à minha *Psychologie de l'enfant*, que teve quatro edições rapidamente esgotadas e foi logo traduzida em seis o sete línguas, e tendo tido a sorte de obter a colaboração de Píerre Bovet, então professor na Universidade de Neuchatel, consegui abrir em outubro de 1912, uma Escola das ciências da educação, com apoio de um grupo de amigos, que me dispensaram ajuda financeira.

Como já foi dito, Claparède chamou a este Instituto Jean – Jacques Rousseau, em virtude que este mesmo ano, 1912, comemorava-se o segundo centenário do nascimento do famoso cidadão de Genebra. O lema do nascente Instituto foi *Discat a puero magister*, o maestro aprende da criança, o que indica primeiramente o espírito que acompanhará seu agir. Colocar “o mais perto possível os futuros educadores em contato com as crianças para que aprendam a conhecê-las e amá-las. Ainda tem muito que aprender o maestro da criança”, com insistência escreve Claparède. E continua

Para saber quais são estes interesses naturais da criança, susceptíveis de ser explorados pelo educador, e como variam com a idade é preciso observar a criança. A psicologia da criança merece ser mais cultivada pelos maestros, que são precisamente as pessoas melhor colocadas para colaborar com o psicólogo na edificação desta ciência da criança que está reconhecida como indispensável [Claparède,1932:166].

O instituto Jean – Jacques Rousseau inaugurou em 1918 um Centro de Orientação Profissional, ampliando com isto seu campo de ação, dando lugar com isto à implementação de diversos trabalhos experimentais [Claparède,1930:53-56].

Este Gabinete de Orientação Profissional, em palavras de Claparède

Ao mesmo tempo que abria uma pesquisa para saber como preparar, para as obras de proteção à infância, colaboradores qualificados, aptos para a luta contra a tuberculose, para a administração das gotas de leite, das casas berços, das escolas ao ar livre; para a inspeção das habitações dos obreiros, para as investigações e para as conferências...

O importante, nas palavras de Claparède, era estar “sempre em contato com a realidade viva”, compartilhando, que é o único modo de fomentá-lo e encaminhar, “o interesse universal que inspiram estes problemas atuais”.

A vida do Instituto se viu ameaçada em 1921 e, depois de sete anos de atividades, a sociedade ginebrina reagiu a seu favor. Apesar do oferecimento explícito de incorporá-lo à Universidade de Genebra, Claparède decide manter a independência. Uma frente comum formada por uma associação de professores, junto com contribuições de associados permite ao Instituto continuar seus

trabalhos. Independência que mantém até 1923, quando é assumido pela Universidade de Genebra.

A proposta formativa do Instituto Jean – Jacques Rousseau incluía adentrar-se nas novas propostas pedagógicas desde a consciência de que estes conhecimentos são ainda fragmentários e que, além do mais, era urgente trabalhar na construção da pedagogia como ciência. A instituição oferecia a seus alunos uma formação baseada nos seguintes conteúdos: O estudo das principais correntes educativas contemporâneas e uma valorização dos resultados de sua aplicação escolar; princípios necessários para que o ensino seja educativo; psicologia infantil com trabalho de laboratório; legislação e organização escolar comparada; higiene da infância; análise das novas propostas educativas; educação especial; educação moral; educação pós-escolar e social; formação pedagógica para pais. Era uma pequena “Liga das Nações”, onde livre e espontaneamente se apresentavam alunos para estudos, investigação e debates pedagógicos, não exigindo para sua matrícula nenhum diploma acadêmico, procurando com isto diminuir as barreiras de muitas escolas superiores que se constituíam em verdadeiros obstáculos aos progressos científicos [De Freitas Valle, 1973:6].

O Instituto Jean – Jacques Rousseau recebeu apoio financeiro da Fundação Laura Spelman Rockefeller para desenvolver muitos de seus projetos, entre eles, o funcionamento do Escritório Internacional de Educação -OIE-, organismo privado, criado a fins de dezembro de 1925, por E. Claparède, no contexto do funcionamento do mesmo Instituto. Deste Escritório se convocava, por sua vez, às Conferências Internacionais da Instrução Pública. Em 1925 se une ao Instituto o Escritório Internacional das Escolas Novas, também chamado Escritório Internacional de Educação, dirigida por A. Ferrière e por Bovet, instâncias que fizeram parte das atividades organizadas desde o Instituto, cujo objeto foi ampliar as relações internacionais dentro do campo pedagógico, estabelecendo um laço de união entre os educadores de todos os países e contribuindo deste modo ao “progresso geral da educação” [Barnes, 1927:19].

Tendo recebido da Fundação Rockefeller uma doação de 5.000 dólares, para o Instituto Jean – Jacques Rousseau, este se apressou a destinar 12.000 francos suíços à criação de dito Escritório Internacional de Educação. Fazendo assim, o Instituto se tinha desviado de uma decisão tomada pelo III Congresso de Educação Moral (Genebra 1922) que presidia Adolphe Ferrière. Este Congresso tinha estipulado que a sede do eventual Escritório Internacional de Educação de que já se falava seria Haia [Rosselló,1961:xii].

Estes dois escritórios, criados com o amparo do Instituto e sob as figuras tutelares de Clarède, Bovet, Ferrière e Piaget, servem de caixa de ressonância para a propagação das novas idéias sobre a infância e a escola ativa, bem como das possibilidades da “nova psicologia”.

Conforme o artigo 2 dos Estatutos, o objetivo da OIE era “servir de centro de informação para tudo o que se refira à educação. Inspirando-se no espírito de cooperação internacional, a instituição observará uma neutralidade absoluta desde o ponto de vista internacional, político, filosófico e confessional. Quanto ao órgão de documentação e de estudo, trabalhará com um espírito estritamente científico e objetivo. Suas atividades serão de duas ordens: centralizará a documentação relativa à educação pública e particular e se interessará pelas investigações de caráter experimental ou estatístico cujos resultados serão postos ao alcance dos educadores” [Rosselló,1961:xiii].

Para 1929, apesar das difíceis condições econômicas, a OIE já havia empreendido tarefas de informação e fornecido documentação pedagógica aos educadores de numerosos países. Para este ano tomou força a idéia de reorganizar a OIE sobre uma base governamental, com uma nova direção, nomeando como Diretor a Jean Piaget, Pedro Rosselló como Diretor adjunto e Marie Butts nas funções de Secretária Geral. Pela primeira vez, representantes de governos puseram sua assinatura ao pé de um documento que os obrigava a colaborar no terreno da educação. Os novos membros do Escritório Internacional de Educação eram: o Ministério de Instrução pública de Polônia, o Governo do Equador, o Ministério da Instrução Pública da República e Cantón de Genebra e o Instituto Jean – Jacques Rousseau, sendo este a única organização privada que fez parte na OEI.

Quanto às instituições oficiais ou públicas aptas para chegar a ser membros da OIE, o artigo 4 dos novos estatutos declarava o seguinte: “A qualidade de membro do Escritório Internacional de Educação se reconhece a todas as autoridades abaixo assinantes e, a reserva da aprovação do Conselho, a todo governo, instituição pública ou de interesse público, ou união internacional que se comprometa a

colaborar em favor do Escritório uma contribuição anual mínima de 10.000 francos suíços.”

Nos dez anos que durou essa segunda etapa, isto é, os dez anos que precederam à Segunda Guerra mundial, apesar de um orçamento sempre muito limitado, a OIE despregou uma intensa atividade, ganhando pouco a pouco novos países membros e afirmando-se como instituição internacional a serviço da educação e do entendimento entre os povos. As relações com os Ministérios de Instrução Pública constituíram sua preocupação principal e tomaram forma concreta com a Conferência Internacional de Instrução Pública. A idéia de uma Conferência desse gênero pareceu aos membros do Conselho como uma extensão natural de sua sessão anual de verão. Consideravam interessante a idéia de convidar a essa reunião, junto com os três representantes de cada Estado membro, a representantes de Estados não membros, aos que convidariam a apresentar um relatório sobre os fatos sobressalentes que tivessem ocorrido em seus respectivos países durante o ano no terreno da instrução pública. Reuniões similares tiveram lugar em 1932 e 1933. Mas foi em 1934 quando a Conferência Internacional de Instrução Pública encontrou a norma que ia guardar até em 1968. Abria-se um debate sobre os relatórios nacionais consagrados ao movimento educativo, os quais compreendiam um “estudo geral” e uma parte estatística, condensada, mas muito completa ao mesmo tempo.

Os relatórios enviados pelos Ministérios de Instrução Pública serviram de base desde 1933 ao Anuário internacional da educação e do ensino. Mencionaremos ainda, no que se refere mais especialmente aos países membros, a criação em 1937 da Exposição Permanente da Instrução Pública, que oferece a estes países a ocasião de fazer-se conhecer mediante a instalação de um stand representativo de seu desenvolvimento educativo. Essa Exposição conta hoje com stands dispostos por 38 países. Ainda que verdadeiro que se atribuiu o primeiro plano às relações com os governos, não conviria esquecer certas atividades, quiçá secundárias, mas que contribuíram a manter à OIE em vivo contato com o mundo dos educadores. Durante seis verões consecutivos, deram-se cursos de férias sobre “Como fazer conhecer a Sociedade das Nações, e desenvolver o espírito de cooperação internacional” que atraíram a Genebra a docentes de diversos países. A Seção de literatura infantil, criada já durante a primeira etapa graças à iniciativa e a fundos americanos a fim de desenvolver o espírito de cooperação internacional por meio de livros para crianças, fez publicar diversos estudos e se assegurou a colaboração de experientes em diversos países. O Boletim de notícias e de bibliografias pedagógicas, que foi a primeira publicação regular da OIE, nascida desde o começo de sua história, continuou publicando-se fielmente quatro vezes cada ano, inclusive aumentando sua tiragem e seu número de páginas. A biblioteca enriquecia suas coleções: obras de pedagogia e de educação comparada, textos legislativos, manuais escolares, livros para crianças, revistas pedagógicas [Rosselló, 1961:xiii].

O Escritório Internacional de Educação -OIE, convocou entre 1934 e 1960 as Conferências Internacionais da Instrução pública, que por sua vez expediam recomendações dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública.

No momento em que apresentamos esta recopilação das recomendações adotadas pelas Conferências Internacionais de Instrução Pública desde 1934, importa fazer notar que na época a adoção de recomendações no setor da educação constituía uma audaz inovação. Grande era efetivamente a desconfiança dos meios pedagógicos com respeito à intervenção dos governos nesse domínio, e os próprios governos se mostravam receosos com respeito a uma ação internacional na matéria. Um membro da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual tinha se

aventurado a escrever que a Sociedade das Nações jamais se ocuparia da educação! [Rosselló,1961:xiii].

Como foi indicado, emitir recomendações para o setor da educação constituía uma audaz inovação. Era a primeira vez que desde um escritório se produziam estas declarações. Os textos das Recomendações apresentadas mais abaixo e adotadas entre 1934 e 1948 pela Conferência Internacional de Instrução Pública (Depois de 1970, Conferência Internacional de Educação-CIE) são assinaladas procurando mostrar para o período de nossa análise os interesses sobre os quais giraram referidas recomendações.

#### Recomendações de carácter administrativo

- 11a reunião - O desenvolvimento dos serviços de psicologia escolar (1948)
- 10a reunião - A gratuidade do material escolar (1947)
- 10a reunião - A educação física no ensino secundário (1947)
- 9a reunião - A igualdade de possibilidades de cursar o ensino de segundo grau (1946)
- 9a reunião - O ensino da higiene nas escolas de primeiro e segundo ensino (1946)
- 8a reunião - A remuneração do pessoal docente secundário (1939)
- 8a reunião - A organização da educação pré-escolar (1939)
- 8a reunião - O ensino da geografia nas escolas secundárias (1939)
- 7a reunião - A remuneração do pessoal docente primário (1938)
- 7a reunião - O ensino das línguas antigas (1938)
- 7a reunião - Elaboração, utilização e seleção dos manuais escolares (1938)
- 6a reunião - A inspeção do ensino (1937)
- 6a reunião - O ensino de línguas vivas (1937)
- 6a reunião - O ensino da psicologia na preparação dos professores primários e secundários (1937)
- 5a reunião - A organização do ensino especial (1936)
- 5a reunião - A organização do ensino rural (1936)
- 5a reunião - A legislação que rege as construções escolares (1936)
- 4a reunião - A formação profissional do pessoal de primeiro ensino (1935)
- 4a reunião - A formação profissional do pessoal de segundo ensino (1935)
- 4a reunião - Os Conselhos de Instrução Pública (1935)
- 3a reunião - O ensino obrigatório e seu prolongamento (1934)
- 3a reunião - A admissão nas escolas secundárias (1934)
- 3a reunião - As economias na esfera da instrução pública (1934)

Este escritório e sua particular ação posterior no fim da segunda guerra mundial, se transformou no que hoje conhecemos como a UNESCO.

A partir do fim da guerra, a OIE continuou com grande atenção e interesse a criação da Unesco, que convidava os governos a colaborar não só no terreno da educação, mas também no da ciência e da cultura. No dia 28 de fevereiro de 1947, concluiu-se um acordo provisório entre a Unesco e a OIE a fim de estabelecer entre ambas a unidade da ação desejável. Montou-se a uma comissão mista composta de três representantes de cada organização para que estruturasse uma cooperação eficaz entre as duas instituições. Esse acordo tinha previsto, entre outras coisas, a convocação conjunta das Conferências internacionais da Instrução Pública, a publicação em comum dos resultados das enquetes e do Anuário, o intercâmbio de documentação, etc. O acordo foi completado e confirmado no dia 28 de fevereiro de

1952. E sobre essa base de colaboração, durante os anos 50 e 60, a OIE continuou executando o programa traçado, desta vez com maior projeção.

Uma etapa importante se iniciou quando, em 1968, como resultado de negociações nas quais o Conselho da OIE tinha tomado a iniciativa, concluiu-se um novo acordo entre a Unesco e a OIE, que foi aprovado pelos órgãos diretores de ambas organizações. Esse acordo reconhecia que as atividades da OIE se encaixavam nas da Unesco e transferia à Unesco as funções atribuídas à OIE por seus estatutos. Em Genebra, no contexto da Unesco e como parte integrante dessa organização, se estabelecia um centro internacional de educação comparada, chamado Escritório Internacional de Educação, que gozava de grande autonomia intelectual e funcional.

Os Estatutos da OIE, conforme aprovação da Conferência Geral da Unesco, a constituíam de um Conselho composto de Estados membros designados pela Conferência Geral. Esse Conselho, cujo objetivo é entre outras coisas “estabelecer, conforme proposta do Diretor do Escritório, o projeto de programa geral e de orçamento do Escritório” compõe-se atualmente de vinte e um membros. O acordo e os estatutos, com aprovação da dupla preocupação de racionalização e de continuidade, dispõem especificamente que a Unesco assegurará a convocação e o desenvolvimento das sessões da Conferência Internacional de Instrução Pública [Rosselló, 1961:xv].

Enquanto isto acontecia na Europa, no Instituto Jean – Jacques Rousseau e em suas diferentes dependências a revista «Educação» que circulou em São Paulo, em seu Volume IV, do ano 1933, reunia um relatório apresentado ao Ministro de Justiça e Instrução Pública da República de Argentina, elaborado por “Don Juan Mantovani, Inspetor Geral de Ensino Secundaria, Normal e Especial [278]”. Neste documento o Inspetor afirma:

Desde a data de sua fundação como associação em 1925, reconhecida oficialmente em 1929, acompanho com especial interesse o trabalho de investigação científica e objetiva, de centralização e difusão documental que realiza o Departamento Internacional de Educação de Genebra. Desnecessário será insistir sobre as enormes vantagens que oferece um organismo centralizador do trabalho educativo, teórico e prático, oficial e privado, que realizam todos os países do mundo em nossos dias. Em todas as esferas da atividade e do pensamento, assistimos a um decidido e orgânico esforço de colaboração internacional. Instituições internacionais de cooperação intelectual, social, política, econômica e financeira, desempenham funções importantes em nossa época. Era necessária a criação de um organismo que assegurasse ampla cooperação internacional em matéria educativa.

Declara-se no prefácio de seus estatutos que o aumento da instrução e da educação constitui fator essencial para a paz e para o progresso moral e material da humanidade, sendo preciso, para favorecer esse desenvolvimento, reunir a documentação concernente aos esforços de pesquisa e aplicação realizados no campo educativo e criar um amplo intercâmbio de informação e documentação a fim de que cada país sinta-se estimulado a aproveitar a experiência dos demais. Isto não significa que esta instituição internacional, dedicada na centralização e difusão de relatórios, com um estatuto aprovado pelos governos e organizações oficiais de vários países, se oporá ao cultivo, ao ideal e à prática nacional de educação. Nos mesmos estatutos adverte o contrário com inegável clareza quando diz que este Departamento “se inspira no espírito de cooperação internacional e observa absoluta neutralidade do ponto de vista nacional, político, filosófico e confessional”.

Não é mais que um órgão destinado a reunir com espírito objetivo e científico, longe de toda propaganda ideológica de sentido político-social. É um centro de informação pura e desinteressada que permite estabelecer entre os governos um intercâmbio regular e sistemático do trabalho positivo e teórico que cada país realiza no campo pedagógico.

De acordo com este espírito, as atividades desse Departamento são de duas categorias: a) centralização de dois documentos relativos à educação pública e privada. b) investigações científicas sobre assuntos pedagógicos, pesquisas experimentais ou estatísticas de maior interesse, de cujos resultados são informados as autoridades governativas e os educadores. O departamento tem efetuado, também, trabalhos de pesquisa dignos de louvor. De pesquisas interessantes, sobre vários assuntos, resultaram dados dignos de estudos. Pesquisas sobre as consequências dos orçamentos econômicos nos domínios do ensino, sobre a dilatação da obrigatoriedade escolar e relativa à condição jurídica da mulher casada no magistério, constituem uma prova do que afirmamos.

As pesquisas são realizadas quase sempre a pedido de dois países que são membros do Departamento. Um assunto a ser debatido, ou que está na iminência de constituir objeto de uma lei, pode ser precedido por uma pesquisa científica, estatística ou financeira, que dirige e realiza este Departamento [279].

Assim mesmo, no volume VI, de junho de 1934 da Revista Educação que circulou em São Paulo, aparece um artigo titulado “O Movimento Educativo Mundial. Informação do Departamento Internacional de Educação, de Genebra” no qual se apresenta um breve resumo das principais atividades desenvolvidas pelos governos de diferentes países. Mencionam-se atividades pedagógicas de Bélgica (educação familiar), Espanha (Congresso de Santander), Alemanha (as crianças e a circulação), Tchecoslováquia (ensino da leitura, movimento reformista), Polônia (reforma da inspeção escolar, educação rural), França (uma escola nova popular), Suíça (sanções severas), Inglaterra (instituto cinematográfico), Escócia (orientação profissional), Grécia (escola experimental de aplicação) [202-207].

O Instituto Jean – Jacques Rousseau se tornou, no período de nosso interesse, num importante centro difusor de ideais pedagógicos, o que nos possibilita compreender como estes conhecimentos, provenientes das ciências sociais, formam hoje parte de um contexto intertextual e institucional que tornou “razoáveis” os textos que “pretendem” organizar e governar os significantes e instalar sentidos para as interpretações dos sujeitos. Neste horizonte, a análise dos conhecimentos difundidos desde «EDUCAÇÃO», as Revistas de circulação em São Paulo e Bogotá, a grupos populacionais específicos (grupos de

professores normalistas) é uma maneira de compreender os efeitos políticos destes conhecimentos, articulando simultaneamente conhecimento e poder e a partir desta lógica evidenciar a maneira mediante a qual se procurou organizar o mundo.

Neste marco, a apropriação da psicologia pelos autores que escreviam nestas Revistas Educação (tais como Bernal Jiménez, Nieto Caballero, Azevedo, entre outros) é apresentada como parte de um conjunto de transformações que ocorreram neste período, ocasionadas tanto pelas alterações de ordem político-administrativo do período, como pelas idéias sobre a forma de ensinar que eram parte integrante do ideário político do momento.

Quando se analisa o modo com que “aparecem” determinadas concepções, a forma pela qual se misturam às já existentes e a maneira como ganham o sentido comum e se estabelecem como verdades, se torna necessário procurá-las no momento em que estavam emergindo, buscando entender como o contexto se fez favorável e possibilitou que determinados conhecimentos se tornassem importantes para ser difundidos.

Os saberes modernos foram definidos em primeiro lugar por seu método, bem como por sua aplicabilidade e sua utilidade prática. As exigências do método científico, como a busca de aplicabilidade, contextualizaram uma série de novos objetos de discurso e novos conceitos com os quais se procurou fazer frente às tradicionais práticas pedagógicas. Para o caso de um dos saberes especializados sobre as infâncias, como campo legitimado de conhecimento, a psicologia, desde estes autores procurou, a partir da segunda metade do século XIX, separar-se da filosofia, enquadrando-se na nova forma científica. Até a primeira metade do século XX, sua prática termina definindo-se, não tanto no campo social, mas principalmente no médico, o que significava que sua legitimidade dependia da “estreiteza” de sua associação com as chamadas Ciências Naturais.

As apropriações e usos diferenciados da psicologia ao longo do século XX relacionam-se com dois elementos que rondaram a pedagogia e sua prática, e que têm estado estreitamente relacionados entre si: as concepções de

“natureza humana”, em outras palavras, do espaço próprio do humano e o da pedagogia e seus fins. As concepções sobre o que significa ser humano – sobre os limites e possibilidades do humano –, circularam discursivamente e se articularam às esperanças que se podem ter sobre o tipo de sujeito que a partir da escola se poderia formar.

Na psicologia moderna (que herda as discussões provenientes das ciências naturais e nela aspectos da biologia e da medicina), os discursos sobre a infância têm duas vertentes. Uma de corte experimental, que se ocupa fundamentalmente dos processos psicofisiológicos cognitivos da criança e, a outra, a chamada psicologia clínica ou psicopatologia, interessada em processos normalizadores da população [Sáenz:2003:13-42]. Desde a psicologia como saber, circularam noções e práticas sobre a infância que continuam permitindo uma determinada visão sobre o entendimento de alguns aspectos deste período da vida; este aspecto contribuiu a manter a centralidade que tem a criança em nossas sociedades, pensada como “natural”.

### **3. A MANEIRA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

### **3. “À MEDIDA”: UM UNIVERSO CONFIGURADO PARA A INFÂNCIA. A maneira de considerações finais.**

O exercício acadêmico de pôr em história os movimentos de re-configuração de alguns conceitos (infância, inteligência, para citar só aqueles que estamos abordando nesta pesquisa) e de entrever o duplo tecido de significados e referências de que estão feitos, constitui uma das formas de acesso aos combates, os conflitos e às lutas que atravessam os discursos e as coisas<sup>56</sup>. Neste contexto, predominou entre os “novos pedagogos”, apoiados conceitualmente a partir da moderna psicologia, uma discussão frente ao que denominaram a “escola tradicional”; discussão que contribuiu a aglutinar, sobre eixos particulares, dois grupos de imagens.

Por um lado, as imagens em que boa parte das crianças agiam graças ao medo, “aos castigos, ou para evitar maus pontos, ou para aceder às recompensas, mas pela recompensa mesma, ou trabalhar unicamente para o resultado nos exames, ou para evitar as ameaças, etc.”. Esta escola tradicional foi catalogada como uma “monstruosidade psicológica”, já que exigia atos que não respondiam a nenhuma necessidade; portanto fazia surgir atos sem causa.

Por outro lado, a imagem daqueles educadores que trabalhavam nas tarefas de reforma da escola, inscritos no movimento pela nova educação e para quem era necessário conquistar a infância. Estes se empenharam em construir imagens suportadas em duas idéias. Uma primeira que considerou a infância em sua especificidade e, uma segunda idéia de um cenário escolar onde os instrumentos proporcionados pela nova psicologia dariam a tintura científica à pedagogia. Em outras palavras, estes pedagogos centraram sua discussão em pelo menos três princípios que, ao final, foram característicos deste movimento pedagógico: o primeiro, tomar em consideração a “realidade infantil”; o segundo,

---

<sup>56</sup> Marc Bloch em 1942 alertou sobre dois dos perigos que espreitam a quem pratica o ofício de historiador; o primeiro faz referência a perseguir o “demônio das origens”, isto é, pensar que existiria um começo mítico, de onde logo os assuntos humanos fluíram. O segundo está relacionado à “mania de ajuizar”. Em poucas palavras, propõe todo um problema do ambiente humano: “os homens não costumam mudar de léxico cada vez que mudam de costumes” [Bloch,1944:63].

a organização de uma vida social no seio da vida escolar; e, terceiro, estabelecer uma relação entre o ato e o pensamento.

Encontramo-nos então, no período de nossa análise, frente a uma disputa pelo sentido que deveria ter a escola e, nela, a infância. Disputa pelo sentido que é recolhida nas páginas das revistas «EDUCAÇÃO», centro de nossa pesquisa.

Francisca da Silveira Queiroz, numa conferência promulgada no dia 28 de abril de 1933, realizada no posto de saúde de Sorocaba e publicada depois como artigo, no volume III, de setembro de 1933 na Revista Educação que circulou em São Paulo, intitulada “A conquista dá criança”, reúne a visão da escola antiga e nos permite compreender o espírito desta discussão.

Transportemo-nos um instante para o ambiente acanhado de uma escola de outros tempos. É a época da tabuada cantada e da leitura decorada. O Mestre é o tipo clássico do bicho-papão temido e temível. Entra, pigarreia, olha os alunos por cima dos óculos, ferozmente. Os pequenos se alinham pelos bancos, em atitude contrafeita. A aula se inicia. Monótona. Aborrecida. Morta. Mas a pasmaceira do ambiente é quebrada por uma nota: um aluno não trouxe a lição sabida ou a esqueceu, e entra no regime do “bolo”. A palmatória canta...

Chegada a hora do recreio, o mestre se retira. Mas antes que sua figura desapareça, bolinhas sorrateiras de papel revolteiam no ar. E pelas lousas vão aparecendo sugestivas caricaturas do mestre que se foi. Mas ele já se foi, inteiramente confia que seus alunos o respeitam e de que naquele dia exemplou modelarmente a classe com o vigor da sua palmatória... Não pôde ver o protesto – impotente por certo – mas veemente, das crianças contra a selvageria dominante. Quando ele volta à sala de aula novamente o silêncio se fará.

A dissimulação era uma necessidade em um regime em que não se perdoava a mais leve manifestação da personalidade. Ficava nas crianças, entretanto, o gostinho de rir pelas costas, de fazer as maiores peraltices imagináveis, na ausência de quem as oprimia [Educação, 1933, vol III:58-59].

Para estes pedagogos, empenhados nas tarefas de reforma da escola e inscritos no movimento por uma nova educação, a luta era contra o excessivo uso da memória, contra o maestro autoritário e temido que, como efeito, produzia crianças temerosas, em atitude rígida e sem gosto pela escola; “alunos manhosos, arteiros, enganadores e maliciosos” que, frente à presença, novamente, de seu mestre, guardam silêncio. Numa palavra, um regime escolar que produz alunos dissimulados e desatentos, que riem às costas de seus superiores.

Tanto no Brasil como na Colômbia, desde as revistas «EDUCAÇÃO» se percebe a discussão do movimento pela nova educação que, no contexto de um movimento político que conduziu os Estados-nação a procurar a centralização de suas ações, pretendeu escolarizar a “totalidade da infância”, como ideal político pautado pelo projeto civilizatório da modernidade ocidental. Para o período de nossa análise, este projeto político e pedagógico passava principalmente pelo entrecruzamento de dois aspectos, defendidos como fundamentais na reorganização e o fortalecimento da atuação do Estado, como ferramenta para civilizar seu povo: vínculo entre ciência e instrução pública. Com um ideal educativo, caracterizado por um ensino “público, de massa e científico”, pensou-se na superação do obscurantismo pelo que, pretensamente, estariam atravessando naquele momento, brasileiros e colombianos.

No contexto das características geradas pela implantação e o desenvolvimento deste ideal pedagógico, esta pesquisa realizou uma análise do processo de produção de conhecimento sobre a infância escolarizada e sua difusão por meio de duas revistas impressas intituladas «EDUCAÇÃO», uma de São Paulo, Brasil, e outra em Bogotá, Colômbia, no período compreendido entre 1932 e 1939. Conhecimentos estes, pautados especialmente na moderna psicologia, que contribuíram à redefinição do campo pedagógico, mediante respectivos processos políticos e pedagógicos de formação de professores para as escolas públicas. Com este estudo, delimitou-se um objeto: os discursos pedagógicos dispostos em forma de revistas e livros que, sendo destinados ao uso de professores, circularam nestes dois contextos. Analiticamente, estas “formas de raciocínio” que subjazem aos conhecimentos privilegiados nos processos de formação de professores, que foram defendidos pelos pedagogos inscritos no movimento por uma nova educação, possibilitam, como um envolvimento lógico, imaginar as práticas pedagógicas nas quais seriam formadas as crianças escolarizadas.

Tanto no Brasil e como na Colômbia, as revistas «EDUCAÇÃO» destacam profusamente a necessidade de “educar a todas as crianças”, como ideal político do período, como também, a imperiosa necessidade de transformar

as práticas pedagógicas. Imperativo da época que em cada um de nossos contextos de análises, misturou-se com as particularidades político-culturais em curso. Em São Paulo, por exemplo, num artigo que também apareceu no jornal da cidade “O Estado de São Paulo”, elaborado em 1936, titulado “O aperfeiçoamento individual e coletivo”, Mario Pinto Serva realiza, além de uma análise da agitação política pelas que atravessava o país, uma veemente discussão sobre a necessidade de educação massiva e as características que ela deveria ter.

Artigo que recolhe magnificamente, não só o espírito da época: “educação, educação, educação”, mas também justifica sua necessidade: ser um “país jovem”, com o imperativo de, graças a intensos processos educativos, “evoluir pacificamente”, evitando assim, “novas confrontações armadas” e, propiciar, com massivos processos educativos, transformações econômicas e políticas. Desta maneira, graças a um forte processo educativo, seria possível evitar padecer, novamente, os flagelos da revolução, como os quais o Brasil viveu em 1930. Estes argumentos sugeriam intensos processos de educação, como destacou Mario Pinto Serva em 1936. Vejamos atentamente suas intensas palavras

Entra o nosso país agora numa fase delicada de sua existência. E que na vida dos países, a psicologia coletiva tem as mesmas fases que a psicologia individual. E o nosso país, como organismo coletivo, se poderia dizer, se inicia agora na juventude ou que, apenas, se estréia na maioridade, tendo, pois, a psicologia dos jovens de vinte e um anos, mais atirados a juízos aventureiros e cartadas arriscadas.

E a necessidade fundamental da existência nacional, atualmente, é a de evoluirmos, evoluirmos pacificamente e evitarmos qualquer nova revolução que seria o saque do país inteiro, entregue à força e à audácia.

Assim, toda a política nacional deve agora resumir-se em um único vocábulo: evoluir. E porque não soube evoluir é que o regime passado tombou em Outubro de 1930. Tivesse ele evoluído em tempo, não teria obrigado a nação a reação armada e a reivindicação pela força da sua soberania esbulhada pelo caciquismo reinante.

Portanto, todos os homens sensatos do nosso país devem congregarem-se nesse programa consistente em evitarmos qualquer nova revolução e em adaptar-nos em definitivo à política da evolução. E nesse sentido cumpre estigmatizar energicamente o sistema de oposição adotado agora em nosso país por certos elementos, oposição que consiste em destruir a própria sociedade, o governo, em conseguir de se limitar ao papel de crítica sensata, crítica de boa vontade, crítica de partidos que façam essa oposição legal e constitucionalmente.

Mas se a necessidade fundamental do país é a de evoluir pacífica e legalmente, esse programa por sua vez vem a consistir logicamente no aperfeiçoamento de

todos os brasileiros pela cultura física e mental, que os torne homens melhores, mais completos, homens na ampla acepção da palavra, isto é, vigorosos de corpo e cultos de espírito.

E por outro lado, se nos estreamos na verdadeira democracia, se a cada eleitor cabe uma parcela da soberania nacional, se somos cidadãos soberanos, o grande compromisso tácito do regime atual é o da elevação geral do nível intelectual de todas as classes, para exercício consciente daquela soberania.

Eis porque a grande campanha histórica do atual momento nacional reside em transformarmos todas as mil e quinhentas municipalidades brasileiras em órgãos ou poderes culturais, com a função principal e máxima de combaterem o analfabetismo e distribuir por todos os meios a cultura em geral. O Brasil espera que cada um cumpra o seu dever. Portanto, precisamos ensinar a cada um o que é o seu dever para que o possa cumprir.

Nos processos massivos de educação estaria a chave para ensinar a cada colombiano e cada brasileiro o que seria seu dever, para que o pudesse cumprir. Exaltou-se e privilegiou-se a dimensão racional humana, onde a escola seria a encarregada de estabelecer as bases para que a “crítica fosse de boa vontade”, no contexto da constituição política e, assim, “evoluir pacificamente”. O medo ao irracional e às revoltas sociais estava presente; por isso se pensou que era necessário, pouco a pouco aperfeiçoar este esquema, que contribuiria a configurar um sujeito à altura dos melhores homens, mais completos, vigorosos de corpo e cultos de espírito.

Assinala a “encyclopedia Britanica” no capítulo sobre a educação que, na França, em 1833, o ministro Guizot, sob a monarquia liberal. “promulgou, uma lei que lançou os fundamentos da instrução primária moderna obrigando as comunas a manter escolas e a pagar aos professores”.

E Lavaleye, no livro “L instruction Du Peuple”, para melhor aplicação desse princípio de suprema necessidade, propõe-se a seguinte norma:

“Cada comuna é obrigada a manter o número de escolas exigido pelas necessidades da população. O pai ou tutor de todo menor, do sexo masculino ou feminino, que não tiver encontrado lugar na escola da localidade em que habitar, pode fazer condenar a comuna por perdas e danos. A autoridade superior tem o direito de obrigar a comuna a aumentar o número de escolas ou das classes, na proporção de uma classe para sessenta ou setenta alunos”.

Foi como o Japão resolveu o problema do analfabetismo. Um decreto imperial promulgou a seguinte disposição:

“Cada cidade ou comuna deve criar o número de escolas primárias ordinárias necessárias para receber todos os seus membros em idade escolar”.

Com a democracia real, com o Código Eleitoral vigente, fizemos o povo soberano de fato; agora precisamos educar o Soberano.

Além do mais, todas as riquezas econômicas no mundo atual supõem sempre uma idéia concebida por um espírito, preparada e executada com o conhecimento das leis que imperam no mundo da natureza ou da sociedade.

E assim a ordem moral de um país bem como todos os progressos materiais depende do espírito do homem, da soma dos conhecimentos que possuem em sua mentalidade.

Mas a educação nacional há que começar pela alfabetização. Sobre o edifício da alfabetização geral é que deve lançar-se o da cultura completa. Porque a alfabetização é necessidade até material de locomoção no mundo moderno. O analfabeto não pode dar um passo no mundo atual sem conhecer as primeiras letras. Não poderá ler o nome de uma rua, o número de uma casa, as horas de um relógio, o algoritmo de uma cédula do tesouro, um horário de estrada de ferro, o rótulo de um auto-ônibus, uma direção qualquer na estrada. Por aí se vê a necessidade substancial da alfabetização geral, quando mais não fosse, pela simples necessidade material de locomoção dentro do mundo moderno.

Além disto a educação verdadeira vem a ser a completa integração física e mental do indivíduo. Deve ser o meio de desenvolver integralmente todas as faculdades físicas e mentais do indivíduo, fazendo-o um homem completo. E do mundo moderno todos os progressos individuais e coletivos dão progressos de ideais e por idéias.

No cérebro o indivíduo tem o órgão que o dirige em todos os passos da vida. Mas, sem educação, o homem se torna um verdadeiro animal. Não educando os homens, os faremos animais, e, acrescentava Gambetta, tenhamos cuidado para que não os façamos animais ferozes.

Deve a educação desentranhar amplamente todas as possibilidades latentes na natureza humana. Nesse sentido os gregos atingiram uma concepção perfeita e integral. Desenvolveram amplamente e harmonicamente todas as possibilidades da nossa natureza.

Diz Jose Henrique Rodo no livro "Ariel":

"A beleza incomparável de Atenas, o imperecível do modelo legado por suas mãos de deusa à admiração e ao encanto da humanidade, provém de que aquela cidade de prodígios fundou sua concepção da vida na harmonia de todas as faculdades humanas, nas livres e acordada expansão de todas as energias capazes de contribuir à glória e ao poder dos homens. Atenas soube engrandecer a um tempo o sentido do ideal e o do real, a razão e o instinto, as forças do espírito e as do corpo. Cinzelou as quatro faces da alma. Cada ateniense livre descreve em redor de si, para conter sua ação, um círculo perfeito, em que nenhum desordenado impulso quebrara a graciosa proporção da linha. É atleta e escultura viva no ginásio, cidadão no Pnix, polemista e pensador nos pórticos. Exercita sua vontade livre em toda sorte de ação viril o seu pensamento em toda preocupação fecunda. Por isso diz Macaulay que um dia da vida pública da Atenas é o mais brilhante programa de ensino que os que hoje calculamos para nossos modernos centros de instrução. E daquele livre e único florescimento da plenitude da nossa natureza, surgiu o "milagre grego", uma inimitável e encantadora mescla de animação e de serenidade, uma primavera do espírito humano, um sorriso da história".

Assim, pois, no Brasil, alfabetizemos toda a nossa população e, em seguida, demos-lhe uma cultura completa, física e mental.

Hoje o Japão é a primeira potência do mundo em eficiência integral. E improvisou-se a maior potência do mundo de 1860 para cá. Façamos os brasileiros o que o Japão realizou tão rápida e brilhantemente. E o Brasil será no mundo uma potência muito mais formidável. Porque o Japão tem apenas 382.300 quilômetros de território. E o Brasil tem uma área de 8.500.000 quilômetros quadrados.

Além do mais, esse mesmo Japão provou cabalmente que as pretensas raças superiores do mundo não existem. O que há são povos que têm uma educação completa e povos que não têm nenhuma educação.

Por exemplo, a citada "Encyclopedia Britanica", no vocábulo "Aryas", diz o seguinte: "Aryas, um termo que tem sido usado em uma confusa variedade de significações por diferentes filologistas. Por Max Muller especialmente foi empregado como uma curta expressão para todo o conjunto de línguas mais comumente conhecidas como indo-européias ou indo-germânicas. No mesmo sentido Max Muller usava o vocábulo "Aryas" como um termo que abrange os povos falando tais línguas, o que se verifica em seu livro publicado em 1888, "Biografia de Termos e a Terra dos

Aryas”. Diz Max Muller: “Aryas são os que falam as línguas arianas, quaisquer que sejam sua cor, qualquer que seja o seu sangue. Chamando-os de Aryas não lhes atribuímos nada a não ser que a gramática da língua por eles falada é Aryana”.

Além do mais, os japoneses, constituindo-se o povo mais eficiente do mundo moderno, por outro lado, liquidaram definitivamente a teoria, que preponderou há alguns decênios, e em virtude da qual alguns povos se arrogaram a superioridade definitiva no mundo civilizado.

A verdade é que povos superiores são aqueles que têm uma completa educação física e mental. E isto não é nenhum milagre: está a disposição das nações que souberem compreender e realizar um completo programa para isso. [Educação, 1936, vol. XVIII e XIV:246-248].

Os educadores reformistas brasileiros das primeiras décadas do século XX, colocaram sua fé no progresso, baseados no ideal civilizatório proposto para o período, na massiva escolarização das crianças, como é afirmado por este colunista. Para isso, tomaram como centro político o Estado em fase centralizadora, a língua como um dos eixos de integração da nacionalidade e a novidade, para nosso período de análise, “integração física e mental” do indivíduo. Como é indicado “no cérebro tem ou indivíduo o órgão que o dirige todos os passos da vida. Mas, sem educação, o homem se torna um verdadeiro animal”. Os novos educadores, portanto, apostaram na dimensão racional do homem, considerando que, graças à educação, seria possível dominar completamente seus impulsos.

Se no Brasil, destacou-se a necessidade de educar massivamente às crianças nos conhecimentos básicos (alfabetização e operações matemáticas básicas), na Colômbia, este massivo processo educativo privilegiou inicialmente fornecer conhecimentos de higiene, para atingir “o mínimo decoro da existência”. Rafael Bernal Jiménez, Diretor da Revista Educação, num artigo que apareceu em 1933, titulado “A Escola Defensiva”, destaca

¿Qué puede ser una necesidad peculiar colombiana? La característica de nuestro país y que, por serlo, no ha sido contemplada en otros pueblos, ni necesita ser estudiada en otros. Es decir, la que emerge de un fenómeno especial ocasionado por factores también peculiares. Sobre esa necesidad peculiar, por lo tanto, no habrá formulas, ni habrá leyes, a lo sumo casos de afinidad más o menos aplicables. El estadista se hallará como un medico en presencia de un caso para cuyo tratamiento no encontrará nada escrito en el formulario.

Todos los problemas colombianos que derivan de las condiciones especiales en que los factores peculiares de raza, historia y medio físico han colocado a nuestra nacionalidad, son problemas peculiares nuestros que es preciso tratar por medios originales y propios también, los cuales, seguramente no se hallarán codificados ni catalogados en los textos de consulta. Lo anterior quiere decir que todos los

problemas referentes a la educación popular primaria en Colombia deben ser tratados con este criterio.

La escuela primaria popular en Colombia no puede calcarse sobre el mismo tipo, mas o menos **standarizado**, de escuela que ha predominado en la mayor parte de los países europeos, porqué la posición del campesino y del aldeano colombiano ante los problemas de la cultura está a una distancia considerable de la del campesino y aldeano europeos. Esta afirmación no hace referencia al carácter instrumental de la enseñanza, a la prelación en el orden de la acción educativa.

Destinar la mayor suma de preocupaciones a la enseñanza de la higiene en las escuelas inglesas, por ejemplo, entrañaría una inadecuada repartición del interés educativo, porque ya el pueblo inglés superó aquella etapa y llegó a adquirir el concepto de que para que un ser humano pueda ser considerado como tal, es preciso que viva de acuerdo con un cierto *mínimum* siquiera de decoro personal, el “*mínimum standard of life*”, que él dice. En cambio esa misma preocupación no sería excesiva de un pueblo que adolece justamente de desconocimiento de estas condiciones mínimas del decoro de la existencia.

Esto ocurre en los demás órdenes de las exigencias fundamentales del hombre. La vida no es únicamente nacer y morir, es ante todo **vivir**, es decir, superar las fuerzas de destrucción y de aniquilamiento. La vida es una permanente afirmación que impone deberes no solamente para conservarla sino para fortalecerla; es el problemas de la salud, el primero que debe resolver la educación humana.

La educación debe ser primordialmente defensiva y luego constructiva. El problema de la defensa de la vida, que es individual y social, no se ha presentado con la misma rudeza a todas las agrupaciones humanas, porque los medios físicos han sido desigualmente propicios para la existencia del hombre y porque los componentes hereditarios de un determinado pueblo han llevando también un desigual aporte de energías o de predisposiciones morbosas.

Por ello para la educación no pueden ser indiferentes estas desiguales circunstancias de peligrosidad para la vida humana. Ella debe acentuar su acción defensiva, es decir, debe suministrar mayores medios de defensa a aquellos individuos a quienes el medio físico y la herencia acechan en forma más tenaz y permanente.

Tal es el caso de Colombia, donde a la acción agobiadora del trópico se unen las dolencias propias de este, la deprimente ausencia de las estaciones y la inclinación inveterada del pueblo a la bebida, triste patrimonio de una raza enferma.

La escuela colombiana, digamos mejor la acción educativa colombiana, no ha llenado su misión histórica, porque no ha dado al individuo en particular ni al pueblo en general, los medios para defenderse contra estos factores de aniquilamiento. Y este es el problema primordial, el verdadero problema **vital**. “*Primum vivere, deinde philosophare*”.

Nosotros hemos tenido la peregrina pretensión de edificar el progreso material y espiritual de una nación sobre la base de un núcleo humano orgánicamente debilitado y esto no podía llevarnos sino a un absoluto fracaso; el fracaso de los pocos ideales de cultura que hayamos podido acariciar. Jamás un pueblo, atacado en las fuentes mismas de su vida, podrá producir una cultura siquiera fuere precaria y mediocre. Es necesario ir primero a vigorizar las resistencias orgánicas.

La escuela colombiana tiene que ser, durante mucho tiempo una escuela defensiva, una escuela hecha para resolver satisfactoriamente los problemas elementales de la supervivencia. La mayor suma de preocupaciones oficiales y sociales tiene que dirigirse hacia este problema preliminar: la salvación, la vigorización del elemento humano. Sin esta labor previa de saneamiento, todas las demás manifestaciones de la vida nacional continuarán siendo, como hasta ahora, agitaciones de una importancia colectiva.

Para o caso colombiano, alguns educadores empenhados na transformação da educação, no período de nossa análise, assinalaram que a escola deveria, inicialmente, acentuar sua ação defensiva, isto é, fornecer maiores “meios de defesa àqueles indivíduos a quem o meio físico e a herança espreitam em forma mais tenaz e permanente”. Onde à “pesada ação do trópico se unem as doenças próprias deste, a deprimente ausência das estações e a inclinação inveterada do povo à bebida, triste patrimônio de uma raça enferma”. Estes pedagogos colocaram o acento na defesa da vida, o que impunha uma tarefa imediata aos processos educativos: conservá-la e fortalecê-la; “é o problemas da saúde, o primeiro que deve resolver a educação humana”. Estes pedagogos colombianos indicaram como horizonte para a educação pública as particularidades climáticas e geográficas.

No tenemos, tal vez, derecho a aspirar por el momento a que nuestra escuela popular sea un alto laboratorio de psicología, porque aun no hemos resuelto los problemas elementales de la existencia. Es preciso primero enseñar a vivir, a vivir aseadamente, decorosamente, humanamente. Es necesario para ello enseñar a los niños el valor del aire, de la luz y del movimiento para la vida; es necesario informarles del papel que juegan los distintos alimentos en la economía orgánica; es preciso enseñarles la forma de defenderse contra las epidemias y las enfermedades del trópico; es indispensable sustraerlos de las garras del alcoholismo ancestral. He aquí un programa para llenar unos cuantos años, en el caso de que, como parece, quiera al fin la acción oficial fijarse un programa.

Debiendo acentuar este carácter defensivo, la escuela colombiana no puede ser la misma escuela húngara, holandesa o checoslovaca, sino una escuela para Colombia que vaya a corregir las dolencias colombianas. Esta escuela tiene, forzosamente, que reunir, en una acción armónica, seis elementos indispensables: la sociedad, la familia, el médico, el maestro, el sacerdote y el Estado. Todos estos elementos deben ser coordinados, no en forma oficiosa y voluntaria, sino en forma oficial y con obligaciones claramente especificados.

En una reciente conferencia dictada en la Universidad Javeriana, expresamos algunas ideas sobre lo que debe ser el papel del médico en esta acción de salvamento racial y también como esa intervención podría coordinarse con el aporte social representado en la actividad de la mujer.

Decíamos que, paralelamente a la zona social de miseria y desamparo en que languidecen unos cuantos centenares de miles de niños (la patria futura!), huérfanos de todo apoyo social, víctimas tempranas de las enfermedades, la desnutrición, el vicio y el desaseo circundantes, vegeta otra zona social, inmensa también, constituida por la mujer sin ocupación. Nuestras ciudades y nuestras aldeas rebozan de mujeres para quienes el tiempo no es más que un tedioso transcurrir de días igualmente insaboros y destañados; la vida para ellas no tiene más colorido que el que la comunica el murmurar cotidiano alrededor de la mesa del té o del costurero provinciano.

¿Porque no aprovechar esta fuerza ociosa, este precioso manantial de energías en una misión de la mayor transcendencia, cual sería la asistencia social, oficialmente reglamentada? La mujer colombiana está reclamando, y con toda justicia, campos propicios para su actividad. No desviemos esa actividad hacia órbitas que la

naturaleza ha reservado al esfuerzo masculino, aprovechémosla en aquello a que su instinto y su sexo la han predispuesto siempre, asignémosle la defensa y conservación de la especie.

Estas consideraciones nos han inclinado a proponer el establecimiento legal del **servicio civil de la mujer**, es decir, una obligación que toda mujer que no tenga deberes maternos, contrae con el Estado para prestar sus servicios por un determinado tiempo (un año, por ejemplo), y en forma modestamente remunerada, en el ramo de la asistencia social que se le asigne.

En dos grandes campos podrían distribuirse las mujeres para prestar este **servicio civil**: el campo de la educación y el de la asistencia propiamente dicha. En el primero prestarían su servicio con institutoras para desarrollar el programa legal mínimo de educación, aquellas señoras y señoritas a quienes su preparación y condiciones personales habilitasen para dicha empresa; al segundo se asignarían todas aquellas que no estuviesen capacitadas para prestar su servicio en el primer campo; este vendría a formar las legiones de enfermeras visitadoras, de asistentes de los roperos, restaurantes y dormitorios escolares.

Las enfermeras visitadoras escolares, deberían recibir una preparación elemental en escuelas establecidas al efecto y luego continuarían prestando sus servicios en las zonas o grupos escolares que se le asignasen, bajo la dirección de los médicos escolares que deberían distribuirse en todos los ámbitos de la República.

Esto de poner un grupo de niños de los que no pueden asistir a la escuela porque no hay suficientes escuelas, bajo la dirección de una señorita que no es una maestra profesional pero que si está capacitada para inculcarles nociones de dignidad y de aseo, de moralidad y de buenas costumbres, a mas de los elementos indispensables de instrucción, podría ser criticable desde el punto de vista técnico de la pedagogía; pero no es con un pedagogismo excesivo como vamos a resolver nuestros problemas elementales. Antes de convertir nuestras escuelas en perfectos gabinetes de experimentación tenemos obligación de hacer de ellas las trincheras de la vida.

Cada etapa de la historia de un pueblo impone una misión que llenar, un deber indeclinable que cumplir; el que corresponde a los hombres orientadores y a las entidades directivas durante todo ese periodo de nuestro desarrollo, es esta labor preliminar de preparación, de higienización del agregado humano que ha de servir, mas tarde, mucho más tarde quizá, para la construcción de una cultura que aun nos es difícil presentir [Educación, 1933, Número 2, año 1: 65-69].

Com estes trechos podemos vislumbrar três coisas. Um, o reconhecimento de uma estratégia política similar nos dois contextos de nossa análise: o formato escolar para educar as crianças. Dois, as discussões que caracterizariam assuntos políticos e culturais insuflam ao projeto educativo suas particularidades. Três, para o caso colombiano, adicional ao ambiente político, pensou-se que as condições geográficas e o clima contribuían a configurar uma imagem desvalorizada do povo, onde se fazia necessário que a escola em primeiro lugar se dedicasse a defender a vida. Em poucas palavras, estes educadores procuraram fundar uma escola defensiva.

Uma característica compartilhada tanto pelos educadores brasileiros, como pelos colombianos, está dada em que não são questionados os referentes

ocidentais desde onde se promulgam as transformações educativas. A respeito disto é importante destacar o comentário de Adolphe Ferrier, colaborador direto de E. Claparède no Instituto Jean – Jacques Rousseau, depois de sua visita a alguns países sul-americanos, citado por Rafael Bernal Jiménez, editor da revista Educação de Bogotá em 1933

Una vez visitábamos en Ginebra al doctor Adolfo Ferrière, pocos días después de su regreso de los países latinoamericanos, y al preguntarle sobre cual era, a su parecer, al mayor defecto que había hallado en las escuelas de aquellos países, nos respondió: “El afán de imitar lo extranjero”. El amable escritor se dolía de que los latinoamericanos no tuvieran suficiente confianza en sí mismos y de que, en vez de adaptar la escuela a las peculiaridades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño.

Aun cuando el estudio de las causas de este fenómeno daría lugar a largas disertaciones sobre nuestra psicología social, es preciso convenir en que la observación de Ferrière, tiene una exacta aplicación en Colombia y no solamente dentro del campo de los sistemas pedagógicos sino también en todos los demás ordenes de la actividad nacional. Tenemos poca confianza en lo que pensamos y en lo que hacemos; lo cual, en gran parte, es justificado, porque hasta ahora nuestra despensa mental ha vivido del prestado. Ha ocurrido en esto un hecho inverso al fenómeno económico: nuestras materias primas van a ser manufacturadas en el extranjero porque, si por una parte, no somos todavía un pueblo industrial, por otra, tampoco somos un pueblo analista. Naturalmente llegaremos a ser lo primero antes que lo segundo, pues siempre será más sencillo convertir en sacos de mano nuestras pieles de serpiente que en sistemas nacionales los productos del estudio sobre nuestras peculiares necesidades [Bernal Jiménez, Educación N° 2, sep. 1933, p. 65]..

#### Escutemos novamente a Mario Pinto Serva em 1936

Mas se a necessidade fundamental do país é a de evoluir pacifica e legalmente, esse programa por sua vez vem a consistir logicamente no aperfeiçoamento de todos os brasileiros pela cultura física e mental, que os torne homens melhores, mais completos, homens na ampla acepção da palavra, isto é, vigorosos de corpo e cultos de espírito [Educação, 1936, vol. XVIII e XIV:246-248].

Contínuo “aperfeiçoamento humano” que seria possível graças à implantação de massivos processos educativos. Como é assinalado, tanto pelos pedagogos brasileiros como pelos colombianos, a educação era necessária e todas as crianças deviam ir à escola. Promulgou-se, para o período de nossa análise, de capital importância a educação das crianças, independentemente do contexto desde onde se promulga (Europa, Japão ou América do sul).

Esta marcada ênfase posta na educação nos coloca frente a uma interessante discussão que vale a pena começar a esboçar. As fontes sobre as

que temos estado trabalhando se obstinam em reiterar que é necessário educar as crianças. Não fazem distinção de cultura, nem de período histórico; reiteram até a saciedade o argumento que indica que a educação é necessária e assinalam também o perigo de algumas formas de educação, já que poderiam dar origem a “crianças dissimuladas” ou, inclusive, advertem que algumas formas de educação poderiam produzir grandes revoltas políticas. Advertem a necessidade de se “ter cuidado para que não os tornemos animais ferozes”, indicando-nos com isto, a disputa entre diferentes modelos de educação. A pergunta que se nos impõe é por que tanta insistência na necessidade de educar as crianças? Por que determinadas formas seriam melhores, como indicam os pedagogos inscritos no movimento pela renovação educativa, tanto na Europa, como nos Estados Unidos, bem como na América do Sul?

Por que tanto medo frente a determinados esquemas educativos? Os anteriores interrogantes apontam para uma discussão necessária que é possível propor: O que torna os humanos propensos a impregnar-se de um ou outro esquema pedagógico? Em poucas palavras, o que há de específico no humano, independentemente do momento e do contexto em que se apresenta? Isto é, o específico humano, além dos contextos dados por períodos históricos determinados e, que para esta pesquisa, estão dados pelas características particulares outorgadas da psicologia à pedagogia, aspecto marcante para esta pesquisa.

Poderíamos dar-nos a oportunidade de pensar graças às fontes documentais sobre as que estamos trabalhando, que a especificidade humana arrasta como efeito a necessidade de educar a cada criança que nasce. Isto é, em cada momento e em cada contexto esta é uma necessária tarefa a empreender. Haveria uma especificidade humana: sua necessidade de educação. Em outras palavras, à diferença dos animais, os humanos não chegam ao mundo com um saber pré-estabelecido e requerem, por isso, que sejam acolhidos, que se indique a eles como é o mundo e o que podem fazer e o que não. Discussão que é reiterada, a sua maneira, pelos representantes da pedagogia em diferentes momentos históricos, assinalando a necessidade da

educação. Se o homem tem de ser educado é por que se desnaturalizou. Isto é, não está regido por códigos pré-estabelecidos que regulam sua vida social. Já assinalava Kant

O homem é a única criatura que tem de ser educada. Entendo por educação os cuidados (sustento, manutenção), a disciplina e a instrução, juntamente com a educação. Segundo isto, o homem é criança pequena, educando e estudante [Kant,1803:29].

O mesmo Rousseau, fonte permanente de inspiração para E. Claparède, como vimos em nosso capítulo dois, assinala também que

As plantas são corrigidas pelo cultivo e os homens pela educação. Se o homem nascesse já grande e robusto, de nada lhe serviriam suas forças e estatura até que aprendesse a valer-se delas (...) abandonado, então a si próprio, morreria de necessidade antes que conhecessem os outros sua miséria [Rousseau,1762:1]

Queremos assinalar com estas citações que o “homem precisa ser educado” e que à diferença dos animais, que em general não requerem ser educados, os humanos, em todo tempo e em todo lugar, sim requerem de um processo de “humanização” que os introduza numa cultura. Esta é uma especificidade do humano. O humano, para que seja humano, requer de um processo de humanização, dado, precisamente, pelo contato com outros humanos. Este processo submerge a cada criança num mundo de imagens e significações desde o início. Isto é, há uma grande ordem simbólica não-natural que precede ao nascimento de cada criança, preparando de antemão um lugar para ele num sistema que obedece a regras diferentes das leis da natureza. Em poucas palavras, existem uns poderosos “mediadores representacionais” que estão diretamente conectados com os complexos processos de subjetivação, por onde se filtra a cultura, assunto que configura a dinâmica própria do “espaço humano”.

À diferença do “espaço humano”, nos animais, o mandato genético se cumpre com somente estar no mundo. No mundo animal há uma complexa articulação entre saber herdado (informação genética) e saber adquirido (informação sobre o meio). Quanto mais se ascende na escala evolutiva, as espécies têm maior probabilidade, maior disposição para adquirir saber, isto é, aprender de seu meio e, portanto expandem maior flexibilidade ou rigidez, para o caso de organismos localizados em baixo da escala. Em ambos casos o objetivo

é cumprir com o mandato da natureza: adaptar-se e sobreviver. Em outras palavras: alimentação, defesa e reprodução. Toda ação animal é entendida orientada para estes fins.

Esta especificidade do humano está atravessada pelo uso da linguagem, que transcende o aqui e o agora, que possibilita o referir-se a coisas distantes da comunicação, tanto no espaço como no tempo. O signo lingüístico torna presentes coisas inexistentes, possibilita falar do futuro e do passado. A linguagem possibilita também essa propriedade da autorreferência, característica específica das ações humanas, isto é, quando os indivíduos falam de si mesmos a partir do que foi dito.

Saussure [1916] assinala que o signo lingüístico une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. O signo lingüístico é portanto uma entidade psíquica de duas caras que estão imbricadas e se referem reciprocamente. Então, signo é a combinação do conceito e da imagem acústica<sup>57</sup>. Isto é, há um conteúdo que se faz transmissível via estruturas lingüísticas, já que a função da língua é significar, simbolizar, representar...

O pensamento requer da língua para materializar-se. E, se a função da língua é significar, o que contribui a delimitar e organizar aquilo que é possível pensar, então, entre o pensamento e a linguagem há conexão. Mas estes dois termos não são simétricos já que temos um pensamento que não se esgota numa língua e uma língua que não é controlável. Pensamento e linguagem são necessários, estão imbricados, mas não se esgotam mutuamente. Pensar implica fazer uso das palavras, sem ficar preso na linguagem. Por isso podemos fazer poesia e inventar mundos inexistentes [Bustamante,2009].

A linguagem e o discurso, então, não são considerados como um reflexo da realidade social, mas como constituintes da mesma. É através da linguagem e do discurso que a “psiquis humana” e “realidade social”

---

<sup>57</sup> Saussure mostrou que língua e fala são dois componentes essenciais de toda linguagem vivente. A fala se materializa no uso que cada indivíduo faz de sua língua. É o ato concreto de sujeitos que se servem de uma língua particular numa situação dada com o trabalho de comunicar seu pensamento.

inevitavelmente se constroem. Estas duas dimensões estão imbricadas graças à linguagem.

O conceito de discurso permite ir além dos dualismos inerentes à maior parte dos teóricos do social, aqueles que separam o ideal do real, o simbólico do material e a produção do significado. A linguagem é constitutiva e neste sentido contribui a uma idéia de configuração contingente do sujeito. Žižek (2008:21) assinala que a linguagem é um dom tão perigoso para a humanidade como o cavalo o foi para os troianos: é-nos oferecida para que façamos uso dela sem peso, mas uma vez que a aceitamos nos coloniza. Em palavras de Bustamante (2009), a linguagem se

enreda en la carne de unos animales *homo sapiens* y, en consecuencia, no tenemos un lenguaje para hablar del mundo, para expresar nuestros pensamientos, etc.; tenemos más bien un parasito con el que se inventa un mundo *para* nosotros, que nos hace sentir cosas, que es igual al pensamiento... y de eso estamos enfermos, afortunada enfermedad que da lugar a la invención del mundo cultural específico del hombre –con poemas, liturgias, teorías y melodías-, a espaldas de todo lo que tendríamos que hacer si fuéramos animales, si no hubiéramos sido *desnaturalizados* por el lenguaje.

Desta perspectiva em lugar da visão historicista tradicional da transparência “racional” da linguagem nas representações históricas, se concebem as configurações narrativas como um âmbito no qual adquire forma o significado, no qual os indivíduos se conectam com o mundo público, cultural e social. Os discursos são pensados como sistemas que constituem antes que refletir, que prescrevem além de descrever [Zemelman:2003,15]. Desde esta perspectiva é possível questionar certa metafísica antropológica moderna segundo a qual a linguagem nomeia os objetos e os eventos do mundo.

Por esta razão é que em todo tempo e em todo lugar, graças à linguagem, como especificidade humana, é que podemos perceber os processos de circulação e transmissão da cultura. Por esta razão, em nosso período de análise, junto ao lema “educação, educação, educação”, se organizaram também poderosas estratégias de difusão que culminaram em heterogêneos processos de formação de professores, via revistas pedagógicas e livros, procurando assim transmitir o ideal pedagógico proposto desde esta nova educação.

As revistas de circulação periódica contribuíram ao processo de (trans)formação da perspectiva do mundo dos mestres, ao fazer circular os novos conhecimentos para o ofício. Mediante o exercício do poder, as novas orientações políticas e as referências científicas legitimadas e postas em circulação procuraram impor-se na prática pedagógica; para isso, as estratégias de difusão escrita tiveram um papel importante no período, já que podem considerar-se, também, como um dispositivo *modelizador* e como uma estratégia de difusão de modelos pedagógicos no contexto de esforços políticos para a (trans)formação de professores. Foi-nos possível identificar, graças à análise que realizamos sobre as revistas «EDUCAÇÃO», uma de São Paulo, Brasil, e outra de Bogotá, Colômbia, como o mostramos nos capítulos um e dois, os lugares de poder desde onde se procurou confrontar aos professores e, por esta via, difundir ideais modernos na sociedade em geral.

De forma paralela a como ganhava relevância política a idéia da difusão da escolarização, aspecto que contribuiu a que a mesma noção de infância se consolidasse, uma série de conhecimentos sobre a infância foram se configurando e difundindo. Neste contexto, a seleção de documentos realizada para o capítulo dois, procurou perceber o leque dos discursos da nascente psicologia recobrando áreas, temas e objetos que, inicialmente, não se encontravam sobre a obra de interesses dos professores, tais como a infância desde uma perspectiva psicológica e pedagógica moderna, onde além do mais se discutia sobre a inteligência e as aptidões.

Como foi destacado no capítulo dois, num contexto de diferenciação processual para este período da vida, que acontecia desde os séculos XVII e XVIII na Europa ocidental [Ariès,1978], finalizando o século XIX se empreendem trabalhos desde a psicologia procurando “compreender” a infância, não só como uma etapa diferente a do adulto, mas ale disto, como um processo biológico e cognitivo de desenvolvimento e necessitada de escolarização; ênfase que, desde os discursos científicos, se imprimiu às discussões pedagógicas desde as

primeira décadas do século XX e que se uniram à grande campanha política pelo reconhecimento dos direitos da infância<sup>58</sup>.

Se “descobre” também neste período, graças ao discurso proveniente da psicologia, que o cérebro infantil é mais flexível, suscetível de ser modificado. Desta maneira, se por um lado essas teorias serviram como base para uma preocupação maior com a infância, possibilitaram igualmente que ela fosse vista com certa desconfiança sobre o ponto de vista moral, bem como no plano intelectual. Pois a falta de discernimento que seria característico dessa fase da vida, aliada a uma possível má herança, fazia necessária que a infância fosse tomada como objeto de cuidados especiais.

Na mesma conferência promulgada no dia 28 de abril de 1933, realizada no posto de saúde de Sorocaba e publicada depois como artigo, no volume III, de setembro de 1933 na Revista Educação que circulou em São Paulo, intitulada “A conquista da criança”, Francisca da Silveira Queiroz, assinala também, que as crianças se libertam.

Como justificar diante de vós o título que dei a esta despreziosa palestra? Em que luta esteve empenhada esse ente frágil, sobretudo encantador, que é a alegria rumorosa das escolas e o sorriso melhor de vossos lares? Que vitória a sua? Onde os seus troféus e qual o inimigo vencido? – para eu assim falar em conquistas da criança?

Sem responder categoricamente a essas interrogações que talvez estejam a bailar em vosso espírito, eu vos afirmo que a criança vem fazendo conquistas extraordinárias, a criança se torna dia a dia vitoriosa, a criança se liberta.

Olhai para uma criança da era que vivemos: - ágil, esportiva, bem falante. Tem voz, ativa no lar, na escola, na sociedade que frequenta. De um ser passivo, que só ouvia, que só tinha deveres – deveres rigorosos de obediência cega, absoluta – ela se torna um indivíduo com direitos bem definidos. Pode treinar o seu raciocínio,

---

<sup>58</sup> Desde começos do século XX se observa uma tendência em lembrar um conjunto de princípios de alcance universal para a proteção dos direitos das crianças. Um breve percurso pelo século XX nos permite dizer que em 1913 se realiza em Bruxelas o primeiro Congresso internacional de proteção da infância. Em 1924, a Sociedade das Nações adota, em sua Quinta Assembleia, a primeira declaração de cinco pontos sobre os direitos da criança, conhecida como a Declaração de Genebra. As mesmas Nações Unidas, em 1959, adotam uma declaração de 10 princípios, que parte novamente do reconhecimento de que “a humanidade deve à criança o melhor do que possa dar-lhe”. O ano de 1979 foi declarado Ano Internacional da Criança, como um acordo respaldado pela maioria de países ocidentais. A Assembleia Geral de Nações Unidas aprovou unanimemente, no dia 20 de novembro de 1989, o texto da Convenção, com peso jurídico e ético para os Estados que o assinaram, já que vai além do que estabelece uma declaração de princípios, como foi realizada anos atrás. O convênio foi assinado pela maioria de países do mundo, tornando-se o tratado de direitos humanos mais ratificado, apesar de diferenças étnicas, políticas, culturais e religiosas entre os diferentes países assinantes. A literatura reúne, também, esta inquietude frente à infância. Ellen Key em 1900 publica uma obra em dois volumes intitulada “O século da criança”.

pode tirar deduções, pode manifestar a sua opinião, sem o receio de censuras e de castigos, pode enfim, desenvolver as suas tendências naturais, firmando a pouco e pouco uma individualidade, através de múltiplas experiências.

Ela, que era a boneca inerte, adorada por certo, mas sempre conduzida, recoberta por uma infinidade de vestidos, segregada ao vento num receio mórbido de resfriados; ela que se torturava em ambientes restritos, numa vontade doida de saber o que havia para além do seu limitadíssimo mundo; ela que não podia correr pelo perigo de cair e de machucar-se, e não podia brincar tranqüilamente pelo embaraço que lhe ofereciam os repolhudos vestuários, - vive hoje ao sol e ao ar livre, na alegria rumorejante de andorinhas em revoadas... É porque realmente vive, é corada, é sadia, é bela!

E vemo-la imperando em festas infantis, dando vida aos papéis de que se incumbem; vemo-la declamadora, pianista, artista de cinema. O mundo todo está cheio da atividade, do trabalho, da inteligência da criança. Aqui é um escoteiro, verdadeiro homenzinho, compenetrado dos seus deveres para com a pátria e a humanidade, disposto a uma vida simples e austera, pronto a todos os heroísmos. Ali, é um meninozinho cuja atividade incessante curte o pão de uma mãe viúva. Acolá é uma criança inventiva a deslumbrar-nos com o engenho dos seus brinquedos. E que dizer das crianças que chegam a dar conselhos sensatos aos próprios progenitores? E daqueles que nos fazem perguntas verdadeiramente irrespondíveis ou perguntas que são verdadeiros libelos contra as hipocrisias dos que lhe pretendem pregar lições de moral que nunca seguiram?

Tudo isso, todo esse dinamismo do ser infantil em nossos dias, toda essa emancipação de costumes tradicionais a influir no destino do rebanho humano, obra de quem? [Educação, 1933, vol III:58-59].

Francisca da Silveira Queiroz é portadora deste novo espírito frente às crianças, que percorre o ocidente. Graças a sua conferência nos proporciona importantes pistas para nossa pesquisa ao assinalar, primeiro que cada época apresenta um ideal educativo próprio. Segundo, graças aos conhecimentos dados é possível *evoluir*. Terceiro, que a perspectiva moderna sobre a infância, centrada na individualidade e o respeito, possibilita a melhoria nesta nova geração, isto é um viver mais harmônico, mais humano...

A história da educação nos ensina que cada época apresenta um ideal educativo próprio. Ao passo que o homem vai aperfeiçoando os seus conhecimentos, reforma a sua filosofia, ou seja, a sua concepção da vida e do universo. Deduz-se, pois, que as diretrizes educativas modernas, cuja característica principal é o respeito pela individualidade do educando, são fruto da filosofia contemporânea, não são conquistas feitas pela criança, mas para a criança, o que significa dizer – para a melhoria da geração que nos há de suceder amanhã. Entretanto, o que é sumamente interessante e não padece dúvida, é que em todo esse quebrar de algemas de prejuízos seculares para a conquista de um viver mais humano e mais harmonioso, a criança não foi mero espectador, a criança agiu, a criança lutou. Lutou consciente, ou lutou inconscientemente, mas lutou [Educação, 1933, vol III:58-59].

Neste ideal de melhoramento contínuo, de evolução social e individual, esta nova perspectiva sobre a infância permite compreender as crianças com umas características particulares: expressivos, com ânsias de liberdade, com faculdades psicológicas, com possibilidade de protestar, em poucas palavras, democrática, bela, que repudia as injustiças e ama a justiça, em fim, imersas no contexto cultural do ideal político ocidental.

A discussão do período de nossa análise leva a estes pedagogos a “dar voz às crianças”

Assim, através dos tempos, a criança não tem perdido oportunidade de manifestar a sua repugnância, a sua decidida aversão por todos os que lhe tem querido deter o caudal de atividade motora, os seus anseios incoercíveis de liberdade. E defende-se como pode.

Obriguemos-lhe a prestar atenção a um assunto que não a interessa – ela fingirá que ouve, mas intimamente estará sorrindo da ingenuidade de pretenderem mandar naquilo que de mais individual lhe possa ser – o seu pensamento, as suas faculdades psíquicas.

Demos a uma criança o espetáculo pouco elegante da nossa cólera, e vê-la-emos olhar-nos com o espanto de quem olha um louco ou com a ironia de quem assiste a um ridículo. Aliás, Rousseau já aconselhava que diante de uma pessoa encolerizada, disséssemos às crianças que se tratava de um caso de loucura.

Façamos-lhe uma injustiça e ela protestará calada ou em voz alta, mas protestará.

Demos-lhe conselhos para agir de determinada maneira e processamos nós de modo diverso – essa circunstância não lhe passará despercebida e em vez de ouvir-nos ela de preferência imitará as nossas ações.

Procuremos impor-lhe a nossa vontade como um dogma – ela fingirá aceitá-la, mas às escondidas agirá de acordo com as suas tendências e com os seus interesses.

Chicoteemos-lhe o corpo frágil – sua alma não ficará melhor, mas despertará numa rajada de ódio e de vingança.

É que – infinitamente boa e infinitamente má -- a criança guarda e consegue o embrião de todas as rebeldias. Tem a intuição da justiça, ama a bondade, deslumbra-se com o belo, tem um senso apurado do ridículo. Daí as caricaturas que improvisam as suas mímicas alusivas ao grotesco que lhe cai sob os olhos.

Irreverente, não lhe escapa o fátuo, o insincero. Não lhe faz nossa a “importância” de um pai ditatorial, nem lhe ganha a simpatia um professor que a todo instante faça valer orgulhosamente a sua autoridade.

Rebelde a todas as imposições externas que não consultem o seu interesse, é impossível educá-la pela força, uma vez que por educar se compreenda a definição de Ferrière: -- “partir do que é para o que é melhor” [Educação, 1933, vol III:58-59].

Como é possível ler, o ideal que se organizou desde o Instituto Jean – Jacques Rousseau, que Claparède com tanta veemência defendeu e contribuiu a difundir graças ao Escritório Internacional de Educação, ganhou vida em nossos contextos. As palavras de Francisca Dá Silveira Queiroz assim nos o sugere

Cansado de experiências inúteis, desanimado à vista de tremendos fracassos, sentindo quebrarem-se todas as armaduras da violência adulta diante da força imensa da fraqueza da criança, o homem resolveu mudar a política educacional, melhorando aos poucos os seus processos de conduzir a planta humana. Com castigos físicos, num regime de coação, nada conseguiu. Quem sabe se obteria melhor êxito com um regime de bondade firme, um sistema mais liberal, que consultasse os fundamentos biológicos do ser humano e não deprimisse a individualidade? Um regime destinado a formar homens livres, conscientes da sua responsabilidade no grupo social – e não escravos revoltados ou caracteres amorfos [Educação, 1933, vol III:58-59].

Os apóstolos desta nova educação encontraram, graças a poderosos mecanismos que misturaram poder e política, seguidores em nossos contextos.

E, de meio século a esta parte, foram aparecendo os grandes apóstolos da educação renovada. Divergindo em suas concepções, todos eles têm sido acordes em um ponto – banir os processos de compressão, adaptando a escola à criança e não a criança à escola, como antigamente se fazia.

Diversas em suas teorias, mas irmanadas no mesmo sonho de uma educação liberal, são nos dias atuais as doutrinas de Decroly, de Ferrière, de Dewey, de Kilpatrick, de Claparède. Em obras magistrais – fruto de uma experiência beneditina – esses pedagogistas consubstanciam as aspirações educativas da era tumultuada em que vivemos. São as grandes vozes a bradar para a consciência dos coevos: - a criança tem direito de ser melhor educada! Educada pelo exemplo e não pelo constrangimento; pela persuasão e não pela força; pela liberdade e não pela coação; educada “pela vida e para a vida” e não por um regime formalista, rico de palavras e pobre de ação. A criança gosta mais de fazer do que de ouvir. Deixai-a aprender na ilusão de estar brincando de trabalhar...

Autonomia, então? Autonomia, em termos. Pode então a criança prescindir da experiência e da autoridade do mestre? Claro que não. Não se abandona uma planta ao seu próprio destino. Guiam-se-lhe os ramos com brandura adubam-se-lhe a terra circundante, rega-se... Mas não se lhe torcem os ramos com dureza, que eles poderão quebrar-se. Não a privaremos de ar e de luz, que ela poderá atrofiar-se. Menos ainda lhe chicotearemos o tronco, com o intuito de que ela se desenvolva melhor... Diante de um vegetal que se desenvolve e cresce, a atitude da agricultura é toda de proteção e de expectativa.

Diante da planta humana, o educador é mero coordenador de estimulação de condições individuais já existentes. E é Dewey, o grande filósofo americano, quem diz: É tão absurdo para o educador estabelecer suas próprias aspirações como objetivos adequados para o desenvolvimento das crianças, como seria para o agricultor estabelecer um ideal de cultivo independentemente das condições de sol e clima, característico do desenvolvimento das plantas, etc [Educação, 1933, vol III:58-59].

O ideal educativo moderno no meio brasileiro já conta com fortes representantes

Os apelos da pedagogia contemporânea, a derruir a golpes de lógica os últimos redutos da rotina, vão felizmente encontrando eco entre nós. É quando o ideal entra para o terreno do Distrito Federal, é em Pernambuco, é no Pará, é, principalmente, em São Paulo, que se estuda, se experimenta, se discute a educação renovada. E quando o ideal entra para o terreno das discussões, é porque realmente interessa. O Brasil já conta com uma falange bem apreciável de apóstolos desse ideal: -- um

Lourenço Filho, um Fernando de Azevedo, um Anísio Teixeira, uma Noemi da Silveira, que, conjuntamente com muitos outros são os pioneiros do movimento renovador entre nós.

Parecerá, à primeira vista, que, enveredando para o cenário pedagógico moderno, afastei-me do tema da minha palestra, mas não. Impossível falar das “conquistas da criança”, sem lembrar do problema educativo, cuja solução será a maior vitória da criança e em que repousa a única esperança da humanidade. No seu tríplice aspecto – biológico, social e moral – esse problema é bastante complexo e está a exigir de nós uma larga soma de reflexão e de boa vontade.

Ideais auspiciosos de renovação agitam o mundo. Um sopro de sinceridade areja o ambiente. À dissimulação opõe-se a lealdade. A uma cultura toda intelectualista e oca porque ineficiente, prega-se a necessidade dos processos experimentais e da reflexão consciente. A uma vida sedentária e estática, opõe-se a necessidade da cultura física. A Psicologia sai do terreno metafísico e se faz ciência aplicada. A Sociologia abre novos campos à reflexão pedagógica. A Eugênia prepara a criança o caminho da vida, muito antes dela vir ao mundo. A educação sanitária se intensifica entre as populações, como base imprescindível e irredutível de toda melhoria educacional, porque sem ela ruidaria qualquer tentativa de melhorar a vida.

Nesta altura seja-me permitido assinalar prazerosamente a grande conquista que representa para a criança sorocabana a existência desta DELEGACIA DE SAÚDE. Conquista de valor jamais enaltecido como deveria, porque conquista-base de todas as conquistas. É do ambiente sadio destas salas arejadas e amplas que se irradiam para o povo e principalmente para as crianças de Sorocaba os ensinamentos que valorizam a vida. Acompanhando com sincero entusiasmo o trabalho fecundo de quantos aqui fazem da ciência um apostolado de assistência social, -- é de justiça que proclame esta casa uma escola de estética e de patriotismo, porque saúde é beleza é difundir os meios de conservá-la, é concorrer para o vigor de raça, o que significa dizer pugnar pela grandeza da pátria!

O aspecto biológico do problema educativo moderno, em Sorocaba, está felizmente muito bem amparado. E a prova a temos na larga repercussão que tem tido todas as nobres campanhas, movidas por este instituto modelar. Para lembrar a última, haja a vista a Semana Anti-Tuberculose, pela primeira vez levada a efeito no Brasil e que conseguiu despertar tão grande interesse na coletividade.

Falar aqui da escola renovada é pois ir perfeitamente do encontro ao ideal que anima a brilhante luta de cientistas e educadores que mourejam nesta casa: renovar o homem pela renovação da criança e revigorar o grupo social pela saúde individual de cada um dos seus membros.

Foi do seio da medicina que partiram os primeiros protestos contra a escravização escolar da criança; para ela se voltem os louros das primeiras conquistas. Das primeiras conquistas – eu disse – porque muito ainda cumpre fazer, num campo de ação que bem podemos dizer sem limites. Ainda há crianças cuja infância não passa de um pesadelo. Enquanto umas usufruem dos benefícios da era nova, aqueles jazem no obscurantismo mais completo. Nem alfabeto, nem higiene, nem carinho. Outras lutam contra o meio ambiente paterno, em inteiro contraste com o meio escolar. Se a escola é alegre, arejada e limpa, o lar é triste e sórdido. Ali, a liberalidade do mestre; aqui, a brutalidade de um pai alcoolizado. A escola a pregar o asseio; o lar a não oferecer condições para esse mesmo asseio; umas vezes por miséria e muitas vezes por ignorância obstinada. São os espinhos da jornada educativa. Removê-los é questão de jeito, de fé, de entusiasmo profissional. Ainda há dias, na PÁGINA DE EDUCACAO do *Diário de São Paulo*, o distinguido higienista Dr. Almeida Junior relatou o seguinte fato ocorrido na Capital:

“A educadora de um grupo escolar suburbano, é informada de que aparecem, em determinado núcleo de população, vários casos de febre tifóide. Seu primeiro cuidado é salvar os escolares que aí moram. Vai ela, então, de casa em casa, e aconselha a que fervam a água, ao menos durante a epidemia. Uma das mães e recebe mal: “Se a senhora quiser que o meu filho beba água fervida, venha

ferver. Eu não tenho tempo”. A moça não se desmonta. Pede licença. Entra na casa, procura uma panela, lava-a, enche-a de água, coloca-a no fogo. Diante desta serena disposição, rende-se a mãe, cuja fisionomia já agora é de confusão e espanto. “Mas a senhora acha que é mesmo preciso ferver a água? Pois então deixe, que de agora em diante corre por minha conta. Eu ferverei e mostrarei aos vizinhos como se faz”.

O problema educativo moderno é um problema social. Interessa a todos e todos devem colaborar nele. Uma escola segregada do lar, divorciado do meio, sem o apoio da sociedade e sem a colaboração eficiente do Estado, deu em resultado esse individualismo feroz que por aí campeia, essa falta de espírito de grupo, essa irresponsabilidade que divide os homens...

Para o triunfo integral da causa da educação, todas as armas devem estar a postos. Armas, principalmente, de mútua tolerância, de ampla sobriedade, de alto e sadio idealismo. A paz pela criança. A saúde pela criança. A felicidade pela criança.

A criança conquista a ciência, que se apura para servi-la, depois de haver conquistado o homem que se despede de todas as suas couraças para ofertar-lhe o que de mais delicado e lhe vive na alma...

A criança conquista a ciência, que se apura para servi-la, depois porque o triunfo completo, definitivo, supremo da criança, será o início mais belo da civilização, o triunfo maior e melhor da humanidade!

Maturidade da coordenação viso-motora e auditivo-motora da palavra. Ora, o caso é que essa maturidade, de ordem, digamos assim, mais fisiologia que propriamente psicologia, independe da idade mental. Não apresenta também alta correlação com a idade cronológica [Educación, 1933, vol III:58-59]..

Que entusiasmo o destes educadores brasileiros, que a todo custo se lançavam à conquista da infância, da mão da ciência e sua maneira de entender o mundo, na ilusão de uma melhor humanidade.

Na Colômbia a discussão sobre a infância também ganha espaço. Para os educadores que escrevem na Revista «Educación», também é necessário um poderoso esforço estatal que possibilite sua escolarização. Rafael Bernal Jiménez, num artigo escrito como editorial da Revista Educação assinala o grave problema político que significam as crianças sem escola.

Vamos a poner ahora al lector de estas páginas en presencia de algunos hechos graves que vienen persistiendo en la interpretación de la economía social colombiana; hechos que ya, en diversas ocasiones, hemos denunciado y sobre los cuales no hemos de fatigarnos en insistir.

Existen actualmente en Colombia 950.000 niños en edad escolar que no pueden asistir a la escuela ni recibir educación de ninguna naturaleza, porque el Estado no les proporciona medio ninguno para ello. Esta cifra representa aproximadamente las dos terceras partes de la población infantil de la República; lo cual quiere decir que solo una tercera parte de los niños colombianos puede recibir la educación primaria. Este millón de niños que no puede asistir a la escuela, porque no hay escuelas suficientes, vegeta diseminado por campos y aldeas, abandonado a la acción de la cultura espontánea y forma la base de la población campesina y proletaria de la República; es el pueblo mismo de Colombia, cuyo índice de analfabetismo es del 56%.

Existen en todo el territorio nacional 7.012 escuelas primarias que alcanzan a acoger un número de 513,775 niños; es decir, que serían necesarias más de 15.000 escuelas sobre las existentes, para recibir toda la población en edad escolar, a razón de sesenta alumnos por maestro. Estos datos son los que arroja la estadística oficial de 1932, sin tener en cuenta los Territorios Nacionales, en los cuales la situación reviste aun mayor gravedad.

Ante esta verdad estadística, reveladora de un hecho de suma delicadeza para cualquier pueblo que tenga una mediana conciencia, no ya únicamente de su dignidad como agrupación humana sino de sus intereses positivos inmediatos, ocurre preguntar si el Estado está cumpliendo sus deberes fundamentales para con el pueblo.

El Estado, y no ya el Estado intervencionista, sino el Estado concebido en su interpretación más elemental y menos compleja, el Estado tutelar de los intereses sociales, el Estado, garantía de un minimum de prosperidad colectiva, ha tenido y tiene en todos los países y en el concepto de todos los estadistas de los últimos siglos, un deber primordial, al cual no puede renunciar sin desvirtuar la esencia misma de sus funciones. Ese deber es el de suministrar gratuitamente a todos los individuos que lo constituyen una educación primaria.

Todo puede ser pospuesto por el Estado: la construcción de caminos y de ferrocarriles, la edificación de palacios, el mantenimiento mismo de Universidades y establecimientos de enseñanza secundaria; todo, salvo lo que se refiere a la organización de las rentas, a la seguridad interior y exterior y a la enseñanza primaria. Si para un padre de familia existe una obligación fundamental que es la de colocar a sus hijos en estado de ganarse por sí mismos su subsistencia y si, a esa obligación lo sacrifica todo, inclusive la posibilidad de un lucro inmediato, si ese lucro es incompatible con aquel deber, así para el Estado existe una obligación primaria que consiste en colocar a cada futuro ciudadano en posesión de sus propias facultades mentales [Educación, 1933, vol III:58-59].

Para os educadores empenhados na transformação da educação, o pivô que possibilitaria as transformações requeridas passava pelo fortalecimento do Estado, pensado como um pai tutelar nos destinos das crianças. Para este Estado lhe eram assinaladas três tarefas fundamentais: organização das rendas, a segurança interior e exterior e o ensino primário. As discussões políticas, para o período de nossa análise, passavam pela idéia de escolarizar as crianças, já que era necessário, como o assinala Bernal Jiménez, *“colocar a sus hijos en estado de ganarse por sí mismos su subsistencia y si, a esa obligación lo sacrifica todo, inclusive la posibilidad de un lucro inmediato, si ese lucro es incompatible con aquel deber, así para el Estado existe una obligación primaria que consiste en colocar a cada futuro ciudadano en posesión de sus propias facultades mentales”*.

La igualdad de posibilidades para el progreso, -- que no se logra sino mediante la generalización de la educación elemental -- es condición indispensable de toda democracia. No existe democracia donde esta igualdad de posibilidades no sea una evidencia. Por ello, al denunciar el caso estadístico que niega esta igualdad,

agregamos un hecho probatorio mas, de perturbadora claridad, al acertó de que hemos venido viviendo bajo la egida de una ficción democrática.

En este caso no solamente existe un hecho que es la negación de la democracia sino que ese mismo hecho es la confirmación de la más persistente de las injusticias sociales; la fuente de toda las demás injusticias subsiguientes, porque, consagrada la desigualdad de posibilidades para el progreso, de fomentar la desproporción de las fortunas, el desequilibrio de la capacidad adquisitiva humana y, con ellos, la explotación de la ignorancia y la lucha de clases.

Quien quiera que, con fundamento sociológico, pretenda buscar la explicación a una posible revolución social en Colombia, la hallará en el millón de niños campesinos exiliados de la escuela, lo que en los tiempos actuales quiere decir, proscritos de la vida.

No creemos inteligente, ni justo, el guardar silencio sobre lo que es una oscura realidad nacional. La táctica de ocultarnos a nosotros mismos de estas pesadumbres, no es ya una táctica sino una insensatez. La sombra alrededor de estos problemas, no evita ni remedia nada. Mejor será que, de una vez, adquiramos la certeza de que hay algo, inmensamente triste y grave, que viene constituyendo la base de nuestra miseria y que puede convertirse, si no nos apresuramos a remediarlo en la cabeza para un proceso catastrófico de responsabilidades sociales. El Estado, lo repetimos, y lo repetimos en momentos en que consideramos que al frente del problema, no ha cumplido, ni ayer ni hoy, su deber en relación con la educación popular primaria. La república hace mucho tiempo que espera el grande, el poderoso impulso que ha de imprimirse a la escuela de primeras letras.

Hay que reconocer que, en lo que se relaciona con el aspecto cualitativo de la acción docente (elaboración de programas, mejoramiento de la calidad de los maestros) ha sido intensa la preocupación del Ministerio del ramo; mas el grande esfuerzo fiscal, que es preciso para atender al aspecto cuantitativo, no se ha ni siquiera iniciado.

En el Congreso Nacional no se ha escuchado una sola voz que solicite el apoyo del tesoro nacional para ayudar a los Departamentos a solucionar el problema de la escuela primaria; y parece que se hallan muy distantes de la mente del legislador estas preocupaciones.

Y sin embargo, muchos de los problemas presupuestales guardan íntima conexión con este: la discusión del capítulo de Educación Publica debería hacerse con un criterio algo más sociológico o, por lo menos, algo más racional. Este criterio debería ser de estricta prelación y la prelación debería ser indicada por una comisión científica que hubiese estudiado profundamente las necesidades sociales del país, en cada etapa de su desarrollo.

La nación invierte la suma de \$75.920 anuales en educación primaria, sobre un presupuesto de cuarenta millones, sin contar los auxilios a las misiones católicas. Se escuda este hecho en la circunstancia de que, de acuerdo con la ley, corresponde a los Departamentos el pago de los maestros de escuela; pero este no puede ser un argumento definitivo porque la ley no prohíbe a la nación la fundación de escuelas primarias y antes bien la Constitución da al presidente de la República, como suprema autoridad administrativa, la atribución de dirigir la educación pública.

Más, aun en el caso de que el pago de los maestros fuese de la exclusiva competencia de los Departamentos, la obligación primordial del Estado de suministrar un minimum de instrucción gratuita y obligatoria a todos los niños en edad escolar (Ley 56 de 1927) no queda eliminada. Esta ley, que es la más trascendental de cuantas se hayan expedido en los últimos años, está tan vigente como olvidada; ella no se ha podido cumplir porque los Departamentos, abandonados a sus propias fuerzas, no soportan el gasto de su aplicación y la nación no ha dado un solo paso para venir en su ayuda [Educación,1933,vol III:58-59].

O fortalecimento da capacidade educativa do Estado, junto com o massivo processo de escolarização da infância, possibilitou aos educadores defender o ideal de progresso pautado nos contextos da civilização ocidental. Igualmente este contexto ocidental, contribuiu a difundir a idéia de uma cultura própria inferior à ocidental. Assim mesmo, o interesse e as discussões prestadas ao desenvolvimento psicológico das crianças, objeto de estudo de Claparède, esteve pautado sobre a instituição da educação primária obrigatória e o interesse prestado aos critérios de atraso [Canguihem, 1966:21].

La cuestión, en síntesis, puede plantearse en la siguiente forma: el Estado está en la obligación legal y social de suministrar gratuitamente un mínimo de educación primaria a todos los niños colombianos en edad escolar; el Estado no es únicamente la nación o los Departamentos, o los mancomunada; el Estado no tiene obligación constitucional y social de costear la educación secundaria ni la universitaria, luego no puede entrar a apoyar estas sino una vez que haya cumplido sus deberes primarios.

A la consideración de los hombres de pensamiento y de gobierno, de los legisladores, de los orientadores de la actividad nacional, presentamos hoy estas cifras y formulamos, además, la siguiente observación:

Es un hecho, que el país contempla al lado del desamparo de su educación primaria, una superproducción de personal en algunos tramos de la enseñanza profesional universitaria: los abogados y los médicos constituyen ya una legión superior a las exigencias actuales del país; sin embargo, las fabricas universitarias continúan en plena y creciente actividad: funcionan actualmente en la República nueve Facultades de jurisprudencia, de las cuales, a lo menos seis, sostenidas o auxiliadas por el Estado y tres Facultades de Medicina sostenidas oficialmente.

La partida anual con que el Tesoro Nacional contribuye a las enseñanzas universitaria y secundaria, sin contar los sostenimientos de la Universidad Nacional, oscila alrededor de \$160.000 oro, distribuidos entre auxilios a establecimientos y becas nacionales.

No pretendamos, en manera alguna, que, se vaya a eliminar, de un golpe, la enseñanza universitaria, mas consideramos necesario que se racionalice el esfuerzo fiscal del Estado, en función de las necesidades nacionales. Esta dispersión de fondos para mantener un número excesivo de Facultades universitarias mediocres, no responde a un pensamiento ordenador vigoroso, ni hay derecho para que continúe por más tiempo en un pueblo pobre como Colombia.

Cumpla el Estado con su deber primordial de dar la instrucción elemental que la Constitución le impone como gratuita y la ley como obligatoria, elimine el problema de los 950.000 niños que tiene proscritos de la escuela, y después, si le queda dinero, bien puede permitirse el lujo de continuar fabricando bachilleres y doctores [Educación, 1933, número 3: 129-133].

Neste sentido, é possível dizer que na primeira metade do século XX a psicologia se converteu na ciência da educação por excelência. Movida por uma lógica da eficácia, a escola passou por uma série de transformações que lhe proporcionaram uma cara muito semelhante à atual, graças ao esforço pela incorporação que os educadores empenhados na renovação pedagógica

propiciaram das noções sobre a infância, provenientes da psicologia. Um dos argumentos fortes, como foi possível evidenciar nos trechos selecionados, para propiciar esta transformação, foi a discussão sobre a necessidade de mais contextos educativos para uma gama maior de classes sociais, o que traria consigo, a promessa de democratizar as possibilidades de ascensão social.

No contexto do *vínculo tensional* assinalado entre estes dois pontos de vista: os “objetos” com os que trabalhamos nas ciências são ao mesmo tempo, objetos que designam *algo em nossa* “realidade”, mas também se trata de uma convenção histórica, já que histórica e contextualmente as palavras ganham uma normalização de seus regimes de interpretação que, mediante complexos mecanismos tecidos entre o poder e a política, contribuem a fundamentar a realidade da paisagem a descrever, contribuindo com uma linguagem estável e amplamente aceita. Esta pesquisa procurou, desta maneira, apresentar caminhos analíticos na tarefa de compreender como os conhecimentos, provenientes de uma das Ciências Humanas e Sociais, especificamente da moderna psicologia, com sua lógica de produção e legitimação, contaram com poderosos formatos de difusão, contribuindo, desde os diversos processos de formação de professores, à possibilidade que façam parte de um contexto intertextual e institucional que tornou “razoáveis” os textos que, ao apresentar características sobre o mundo, circunscrevem maneiras para “governar” os significantes, instalando sentidos que contribuem a configurar o campo simbólico no qual se inscrevem os sujeitos, especificamente, os mais novos neste mundo.

A partir deste contexto de análise se quer instaurar um questionamento ao sujeito essencializado e ao sujeito psicológico. Assim, a questão de uma suposta natureza humana se vê questionada ante modelos interpretativos onde apresentamos os sujeitos em seu tempo.

Dirigir a atenção ao “conhecimento” como poder produtivo implicou descentrar epistemologicamente ao sujeito. Descentrar ao sujeito supôs considerar a produção histórica de princípios como fabricações, no sentido de ficções e de configurações de narrativas históricas. Isto é, narrativas com

possibilidade de produzir, como efeito, realidades sociais e cognitivas, cujos contextos de referência são essas mesmas narrativas históricas e culturais que contribuíram a configurá-las. Esta estratégia de concentrar a atenção no “conhecimento” e na “produção de razão e verdade” não pretende livrar-se do sujeito, mas interrogar práticas de ordenamento que configuram as fronteiras para o pensamento e a ação. Compreender como, em definidos períodos históricos e em particulares contextos, mediante a difusão de saberes experientes, contribuiu-se a constituir universos simbólicos que predeterminaram os problemas da vida social e individual e como se transformaram para dar como resultado as condições atuais em que vivemos, foi a tarefa que nos propusemos.

Instauramos também, com esta pesquisa, uma análise sobre a maneira como as transformações conceituais de determinados “objetos”, em diferentes períodos históricos e em diferentes culturas, contribuem a transformar os mesmos objetos. Toma-se distância daquele trabalho intelectual que se concentra em *consumir* códigos classificatórios predefinidos. Procurou-se, mediante a análise dos conhecimentos produzidos desde a psicologia e apropriados pela pedagogia –próprios do período histórico analisado- a reconstrução da gênese daquelas ferramentas cognitivas com as quais trabalhamos na escola e que alguns consideram “naturais”, procurando reconhecer que as “formas de raciocínio” têm uma conotação que possibilita prefigurar e antecipar o limite discursivo para este grupo etário.

Neste contexto, foi importante pensar a produção de conhecimentos que, desde a psicologia, configurou-se e projetou-se sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e sobre as características com as quais foi pensada a inteligência. Projeção que contribui a delimitar os mesmos objetos e que, por sua vez, são ferramentas, produtos de um trabalho de gestação histórica cheia de dúvidas, debates e conflitos de interpretação. Desejou-se compreender como os discursos que circulam na escola, que provém da moderna psicologia, contribuem a definir categorias que emolduram percepções e interpretações, e contribuem a definir a ação dos professores frente à infância.

Em outras palavras, o discurso proveniente do conhecimento científico, que predominou nas revistas e provavelmente em boa parte do que construiu o ocidente sobre as crianças, contribuiu a configurá-los. Os discursos são assumidos, com a possibilidade de emoldurar o agir das subjetividades, contribuindo a configurar identidades. Os produtos da humanidade dão forma à mesma humanidade. A partir desta perspectiva, a linguagem é entendida como um sistema que constitui, ao antecipar, maneiras de ser criança. Mediante esta abordagem se pretendeu compreender como se construíram socialmente certas categorias e linguagens e apresentar uma análise das articulações entre as idéias modernas da pedagogia e o aporte que, como saber experiente, realizou a psicologia, na tarefa de configurar a infância escolarizada.

O conhecimento produzido desde as ciências sociais não é portanto um conhecimento espontâneo, um saber imediato, nem também um pleonasma do sentido comum, mas sim o produto de um trabalho sistemático de elaboração que implica submeter à vigilância epistemológica as noções comuns, a linguagem, os modelos de formalização e as técnicas que se utilizam para a observação [Bourdieu:2000,].

A problemática da enunciação se encontra magistralmente expressada por Michel de Certeau [1978:51]. A enunciação, como construção de uma linguagem, ao mesmo tempo que uma operação sobre ela, implica a constituição mesma do sujeito da enunciação, isto é, o vínculo eu-tu implicado em todo discurso. Neste processo enunciativo há componentes intelectivos como afetivos. Este discurso contém uma representação da temporalidade, um reticular do espaço, uma maneira de entender e dirigir-se ao destinatário, todos estes componentes do processo enunciativo através dos quais é possível compreender a conformação discursiva. Michel de Certeau, nesta frase distingue o discurso do saber do mundo social. O discurso da autoridade da maneira como opera a realidade. Esta distância assinalada entre as narrativas históricas e a realidade nada diz a respeito da transparência entre o saber e a verdade, mas sim da produção de uma verdade, que se legitima graças à observância de

regras próprias do processo investigativo, o qual assegura ao relato sua cientificidade.

Como estivemos analisando, os referentes conceituais contribuídos pela moderna psicologia contribuem a instaurar uma forte crítica ao modelo cognitivo imperante no período, caracterizado por querer dotar a todas as crianças de determinadas habilidades e desenvolver aptidões e faculdades de acordo com determinado objetivo. Este desenvolvimento de faculdades, destacavam os reformadores pedagógicos, contribuía a estabelecer uma relativa igualdade entre as crianças. A crítica, tanto no Brasil como na Colômbia, desde o modelo proposto por estes pedagogos reformadores que escreveram em «EDUCAÇÃO», e desde os postulados provenientes da moderna psicologia e cujos corolários a respeito da inteligência, as aptidões, a orientação vocacional e sua persistência em privilegiar a medição, baseou-se na idéia de que se “forçava as crianças a desenvolver habilidades para as quais não manifestavam interesse ou inclinação”.

A idéia central era que as crianças não são adaptáveis ao ensino preestabelecido, mas os métodos sim. Por tal motivo era necessário construir um universo à medida das crianças: currículos tendo em conta a inteligência, bem como saber das suas aptidões e de suas inclinações. Para o período se postulou que era necessário descobrir as aptidões e as inclinações. Isto pressupõe que as crianças são diferentes, por isso se fez necessário conhecê-las. Mas esta diferença quanto ao período particular da vida, diferente da do adulto, também se devia estabelecer quanto a suas possibilidades cognitivas, isto é, todas as crianças não são iguais, há alguns que “teriam melhores possibilidades” tanto para seu desempenho acadêmico como no plano laboral. Estabelecia-se desta maneira uma naturalização da infância, já que a dotação “genética” com a que a criança contaria ao momento de nascer, e que seria conhecida mediante teste de inteligência e aptidões, seria o padrão estabelecido para sua localização, primeiro no sistema escolar e, posteriormente, na estrutura social.

Com os anteriores elementos, faz-se importante evidenciar uma precisão metodológica. O que hoje denominamos crianças “recém chegadas”-, são esses “seres pequenos” que existiram sempre. Mas a criança, a meninice, a infância, são expressões que nomeiam conjuntos de saberes, representações e práticas que os “adultos” construíram historicamente para atribuir-lhes lugares e funções em nossas sociedades. Desde esta precisão, podemos dizer que, no período de nossa análise e, mediante as fontes documentais verificadas, graças a mecanismos tecidos entre o poder e a política, contribuiu-se a configurar um universo “à medida” para a infância.

Universo “à medida” para a infância, que foi possível rastrear graças ao privilégio de um contexto de estudo que possibilitou fazer visíveis alguns aspectos que relacionaram populações, culturas, economias e poderes tanto no Brasil, como na Colômbia. Conectar estas histórias permitiu verificar o marcado predomínio do discurso científico nas primeiras décadas do século XX e, especialmente, em políticos e educadores vislumbrar a esperança por atingir um *melhor futuro*, graças aos postulados da moderna psicologia. Também permitiu reconhecer as interdependências que vincularam a Europa, especialmente a Genebra e seu Instituto J. J. Rousseau, com Claparède como figura central, com comunidades acadêmicas e políticas brasileiras e colombianas, localizadas em espaços diferentes, mas governados sob o mesmo ideal: escolarizar a infância, com a intenção de se tornarem povos onde a democracia fosse seu modelo político.

## **ARQUIVOS CONSULTADOS**

### **BOGOTÁ**

Hemeroteca Luis López de Mesa: Biblioteca Luis Ángel Arango.  
Biblioteca Nacional.  
Archivo do Observatorio Astronómico de Bogotá.  
Archivo do Gimnasio Moderno.  
Biblioteca da Universidad Pedagógica Nacional.  
Archivo Distrital da Bogotá.

### **SÃO PAULO E CAMPINAS**

Biblioteca FE-UNICAMP  
Biblioteca FE-USP  
Museu Campos Salles, Centro de Ciências, Letras e Artes.  
Museu Carlos Gómes

## **FUENTES Y DOCUMENTOS**

Revista *Educação* - São Paulo  
Revista *Educación* - Bogotá

## BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA F. Ana Maria e NOGUEIRA Alice (2002), *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

ARIÈS Philippe (1978), *História social da criança e da família*, Editora Guanabara, Brasil.

\_\_\_\_\_ (1995), “El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad”, en *Ensayos de la memoria 1943 – 1983*, Editorial Norma, Bogotá, , pp. 283 – 310.

BARNES Domingo (1927), “Estudio preliminar”, en CLAPARÈDE Edouard (1905), *Psicología del niño y pedagogía experimental*, octava edición, Argentina.

BIANCHETTI María Gerardo (1994), “El laberinto democrático: algunas reflexiones sobre los mensajes de la política y los contenidos de los aprendizajes en la escuela” en, *Cadernos CEDES N° 34: Políticas Educativas na América latina*, Papyrus, UNICAMP, Brasil.

BICCAS, Maurilane (2008), *O impresso como estratégia de formação. Revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, Argvmentvm, Belo Horizonte.

BINET Alfret (1985), *Las ideas modernas sobre los niños*, Fondo de Cultura Económica, México.

BITTENCOURT Agueda Bernardete, “Uma Fundação para modernizar o Brasil: A coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior- CAPES”, en *VI Encuentro Internacional de Investigadores RED Educación, Cultura y Política en América Latina*, UNAM, Puebla, 2010.

\_\_\_\_\_, “Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos” en, *Educação e Pesquisa*, vol 35, N° 1 Sao Paulo.

BORGES Jorge Luis (1979), “El libro”, en *Borges oral*, Obras completas IV, emecé, Colombia.

BOURDIEU Pierre (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, ediciones Nueva Visión, Buenos aires.

\_\_\_\_\_, et. al (1975), *El oficio de sociólogo*, Siglo veintiuno editores, México.

BOMENY Helena (org.) (2001), *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, Editora Sao Francisco – FGV Editora, Rio de Janeiro.

BURKE Peter (2002), *Historia social del conocimiento. De Gutemberg a Diderot*, Paidos, Barcelona.

BUSTAMANTE Guillermo (2009), *Investigación, psicoanálisis y educación*, en *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 2, 249-260.

BUSTAMANTE Guillermo (2007), “Inteligência y educación”, en *Desencuentros entre psicoanálisis y educación*, Materiales del laboratorio de psicoanálisis y educación, N° 1, Bogotá.

BRASLAVSKY Cecilia (1993), “Problemas de la educación y necesidad de la comparación en América Latina hoy”, en *Cadernos CEDES N° 31: América Latina: semelhaças e diferencias*, Papyrus, UNICAMP, Brasil.

CALVINO Italo (1983), *Palomar*, Alianza tres, Madrid.

CAMPOS Regina Helena (2008), “Historia da psicologia e Historia da educação - conexoes” en GREIVE VEIGA Cyntia e de LIMA E FONSECA Thais Nivia (Organizadoras) (2008), *Historia e Historiografia da Educação no Brasil*, Autentica, Belo Horizonte.

CANGUILHEM George (1966), “El objeto de la historia de las ciencias”, en CANGUILHEM George (1968), *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, Amorrortu / editores, Buenos Aires.

CHARTIER Roger (1987), *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, Instituto Mora, México.

\_\_\_\_\_ (1997), *Las revoluciones de la cultura escrita*, Gedisa, España.

\_\_\_\_\_ (2009), *El libro y sus poderes*, Editorial Universidad de Antioquía, Colombia.

CATANI, Denice Barbara, BASTOS, Maria Helena (Org) (1997) *Educação em Revista, A imprensa periodica e a Historia da Educação*, Escrituras, Sao Paulo.

CARUSO Marcelo (2005), “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva”, en PINEAU Pablo, DUSSEL Inés, CARUSO Marcelo, *La escuela como máquina de educar*, Paidos, Buenos Aires.

CARVALHO Marize et. al. (2004), “Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira”, en MENEZES Maria Cristina (org.) (2004), *Educação, Memória, História. Possibilidades, lecturas*, FAPESP-FAEP-UNICAMP-MERCADO DE LETRAS.

CARVALHO, Marta María (1997), “Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil” en, *Revista Colombiana de Educación* N° 52, primer semestre de 2007, Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_ (1998), *Molde nacional y fôrma cívica*, Universidade de Sao Francisco – CDAPH-IFAN, Capus de Bragança Paulista.

\_\_\_\_\_ (2008), en de Souza Biccás, Maurilane, *O impresso como estratégia de formação. Revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, Argvmentvm, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_ (2002), “O territorio do consenso e a demarcação do perigo: política e memoria do debate educacional dos anos 30”, en de FREITAS Marcos Cezar (organizador), *Memória intelectual da educação brasileira*, Universidade Sao Francisco, CDAPH, Brasil.

CAVALLO Guglielmo, CHARTIER Roger (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, España.

CLAPARÈDE Édouard (1925), *Psicología del niño y pedagogía experimental*, octava edición, traducción Domingo Barnes (1927), Editorial Albatros, Argentina.

\_\_\_\_\_ (1930), “Autobiografía”, en CLAPARÈDE Edouard (1973) *A escola sob medida*, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, Brasil.

\_\_\_\_\_ (1932), *La educación funcional*, Madrid, Espasa-Calpe, Traducción de Mercedes Rodrigo, Edición de Josep Gonzalesz-Agápito (2007), Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

CRUZ Heloisa (2007), “na oficina do historiador: conversas sobre historia e imprensa” en, *Projeto Historia*, Sao Paulo N° 35, pp. 153-270.

DEBESSE Maurice (1972), “La infancia en la historia de la psicología” en, GRATIOT – ALPHANDÉRY ZAZZO René, *Tratado de psicología del niño*, Ediciones Morata S. A., Madrid.

DIAZ SOLER Carlos Jilmar (2005), *El pueblo: de sujeto político dado a sujeto político por construir. El caso de la campaña de Cultura Aldeana en Colômbia (1934-1936)*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (1997), "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?", en Alfredo Veiga Neto (Comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*, Editorial Laertes, Barcelona, pp. 273-290.

DESROSIÈRES, Alain (1995), "¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado", en *Archipiélago* N° 20, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2000), *La política de los grandes números*, Editorial Melusina, España, (2004).

DE CERTEAU Michel (1974), *La cultura en plural*, Ediciones Nueva visión, Buenos Aires (1999).

\_\_\_\_\_ (2000), *La invención de lo cotidiano. 1. Las artes de hacer*, Universidad Iberoamericana. Departamento de historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de occidente, México.

ECO, Humberto (2002), "A propósito de la "superioridad" occidental", en *Revista Foro* No 43, Bogotá, pp. 4-8.

ELIAS Norbert (1982), "¿Cómo pueden las utopías científicas y literarias influir sobre el futuro?", en Vera Weiler (Comp.), *Figuraciones en proceso*, Universidad Nacional de Colombia- Fundación Social (1998), pp. 15-44.

\_\_\_\_\_ (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma.

\_\_\_\_\_ (1987), *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1994), *Conocimiento y poder*, Las ediciones de la Piqueta, Madrid.

ELKANA Yehuda (1983), *La ciencia como sistema cultural: Una aproximación antropológica*. Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología, Colombia. pag. 65-80, Bogotá.

ESCOLANO BENITO Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos, Biblioteca Nueva, Madrid.

FAVERO De ALBUQUERQUE Maria de Lourdes e de BRITO MEDEIROS Jader (2002), *Diccionario de Educadores do Brasil. A colônia aos dias atuais*, Editora UFRJ-MEC-INEP, Brasil.

FERREIRA Jorge – DELGADO Lucilia de Almeida (org) (2003), *O Brasil Republicano. O tempo do Nacional estatismo. Do inicio da década de 1930 ao apogeu de Estado Novo*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

FOUCAULT, M. (1973), *La verdad y las formas jurídicas*, en *Estrategias de poder*, Paidós, Barcelona. Pp. 169-281.

\_\_\_\_\_ (1977), *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica (2007), México.

\_\_\_\_\_ (1994), “La “gubernamentalidad””, en *Estética, ética y hermenéutica*, obras esenciales, Volumen III, Paidós, España.

\_\_\_\_\_ (2003), *Sobre la ilustración*. Editorial Tecnos, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN J. (2003), “El adulto construye al menor y al alumno”, *El alumno como invención*, Ediciones Morata, Madrid, pp. 13 – 29.

GOODSON Ivor F. (2000), “Cuerpos dóciles: aspectos comunes entre la historia de la psiquiatría y de la enseñanza”, en *El cambio en el currículum*, Octaedro, España, , pp. 91-116.

GRUZINSKI Serge (1991), *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos xvi – xvii*, Fondo de Cultura Económica, México.

HELG Aline (1984), *La educación en Colombia: 1918-1957*, Universidad Pedagógica Nacional (2001), Bogotá.

HERRERA CORTES Martha Cecilia, *Modernización y escuela nueva en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1999.

\_\_\_\_\_ (2002), “La Escuela Normal Superior 1936-1951. Avatares en la construcción de un proyecto intelectual”, en ZULUAGA Olga Cecilia, *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, IDEP, Bogotá.

HERRERA CORTES Martha Cecilia y LOW Carlos P. (1994), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior de Colombia. Una Historia reciente y olvidada*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

HILSDORF Maria Lúcia, WARDE Mirian, CARVALHO Marta Maria (2002), “Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil”, en ZULUAGA GARCÉS Olga Lucia y OSSEMBACH SAUTER Gabriela, *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Colciencias-Universidad de Antioquía, Bogotá.

HOBBSAWM Eric (1992), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.

\_\_\_\_\_ (1998), *La era del capital, 1848-1875*, Crítica, España.

IBÁÑEZ Jesús (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Siglo veintiuno editores, España.

LARROSA Jorge (ed.) (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid.

LOPES Alberto, de FARIA FILHO Luciano Mendes, FERNANDEZ (Organizadores) (2007), *Para a comprensao histórica da infancia*, Autentica, Belo Horizonte.

MARTINS Wilson (1996), *A palavra escrita. Historia do livro, da imprensa e da biblioteca*, Editora Atica, Sao Paulo.

MENEZES Maria Cristina (org.) (2004), *Educação, Memória, História. Possibilidades, lecturas*, FAPESP-FAEP-UNICAMP-MERCADO DE LETRAS.

MILLER, Jacques – Alain (1998), “Freud y la teoría de la cultura”, en *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas*, EOL-Paidós, Buenos Aires, pp. 283-300.

MICELI Sergio (1979), *Intelectuales y clase dirigente no Brasil (1920-1945)*, DIFEL, Sao Paulo.

NERY, Ana Clara, (2001), “Embates no campo educacional: A sociedade de Educacao de Sao Paulo (1922-1931)”, Trabajo presentado en la reunión anual de ANPEd.

NUNES Clarice (2001), “As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governó Vargas”, en BOMENY Helena (org.) (2001), *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, Editora Sao Francisco – FGV Editora, Rio de Janeiro.

NUNES Clarice (2002), “O Estado novo e o debate educacional nos anos 30”, en de FREITAS Marcos Cezar (organizador), *Memória intelectual da educação brasileira*, Universidade Sao Francisco, CDAPH, Brasil.

OCAMPO Javier (2003), *Creación y fundadores Universidad Pedagógica de Colombia*, Universidad Pedagógica y tecnologica de Colombia, Tunja.

OLSON David R. (1997), *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, España.

OZ Amós (2005), *De amor e trevas*, Companhia das letras, Sao Paulo.

PANDOLFI Dulce (2003), “Os anos 1930: as incertezas do regime”, en FERREIRA Jorge – NEVES DELGADO Lucilia de Almeida (org) (2003), *O Brasil Republicano. O tempo do Nacional estatismo. Do inicio da década de 1930 ao apogeu de Estado Novo*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

PINEAU Pablo, “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo””, en PINEAU Pablo, DUSSEL Inés, CARUSO Marcelo, *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.

PINHEIRO Ana Regina (2008), “*Escola “Caetano de Campos”: escola paulista, escola vanguardista*”, Facultad de Educación, Tesis de Doctorado, UNICAMP.

POPKEWITZ Thomas (2001), “La producción de la razón y el poder: historia de currículo y tradiciones intelectuales” en AGUIRRE LORA María Esther (coordinadora), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, Fondo de Cultura Económica-UNAM, México.

POPKEWITZ Thomas, FRANKLIN Barry, PEREYRA Miguel (Compiladores), (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación*, Ediciones Pomares, Barcelona.

POPKEWITZ Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, Madrid.

PRIETO Victor Manuel (2000), *El Gimnasio Moderno y la formación de la Elite Liberal Bogotana*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

QUICENO Humberto, SAENZ OBREGÓN Javier, VAHOS Luis Arturo (2004), “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, en ZULUAGA GARCÉS Olga Lucia y OSSEMBACH SAUTER Gabriela (Compiladoras) (2004), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, Tomo II, Cooperativa Editorial Magisterio, Colciencias-Universidad de Antioquía, Bogotá.

RAMA Angel (2004), *La ciudad letrada*, Tajamar Editores, Chile.

REMEDIOS Maria José, “O Jornal católico *Novidades*” en, *Revista Brasileira de Educação*, Nº 6, julio / Diciembre, 2003, pp. 9-27.

RODRÍGUEZ Pablo, MANNARELLI (2007), *Historia de la infancia en América Latina*, Universidad Externado de Colombia, Colombia.

ROSSELLÓ Pedro (1961), *Resúmen Histórico*.

SÁENZ OBREGÓN Javier (2009), “Formación y autocreación”, en MARTÍNEZ POSADA Jorge Eliecer y Neira Sánchez Fabio Orlado, *Miradas sobre la subjetividad*, Universidad de la Salle, Bogotá, pp. 89-114.

\_\_\_\_\_ (2003), “Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía”, en OSSENBACH G. (ed.) *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Universidad Nacional a Distancia, Madrid, España, pp. 13-42.

SÁENZ OBREGÓN Javier, SALDARRIAGA Oscar, OSPINA Armando (1996), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2, Colciencias. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquia/Clio.

SALDARRIAGA Oscar, SÁENZ OBREGÓN Javier (2002), “Las reformas activas en el país”, en ZULUAGA Olga Cecilia, *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, IDEP, Bogotá.

SAUSSURE Ferdinand de (1916), *Curso de lingüística general*, Biblioteca Obras del pensamiento (2005), Editorial Losada, Buenos Aires.

SCHWARTZMAN Simon, BOMENY Helena Maria, RIBEIRO COSTA Vanda Maria (1984), *Tempos de Capanema*, EDUSP – Paz e Terra, Sao Paulo.

TAVARES Fausto Antonio (1996), *A ordem e a medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)*, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

VALDERES Alvares (1973), “el pensaimeto” en, CLAPARÈDE E. (1920), *A Escola sob medida*, Editora Fundo de Cultura S. A., Rio de Janeiro, Brasil.

VEIGA Cynthia “Manifesto dos pioneros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social” em XAVIER Maria do Carmo (Org.) (2004), *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*, FGV Editora, Rio de Janeiro.

WALLERSTEIN, Immanuel (coord.), (1996), *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbelkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, siglo XXI.

WOOLGAR Steve (1991), *Ciencia: abriendo la caja negra*, Anthropos, España.

WALLON Henri ( ), *La evolución psicológica de niño*, Crítica (2000), España.

WARDE, Miriam Jorge (2006). “Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia”, em Marcos Cezar de Freitas (organizador), *História Social da Infância no Brasil*, Cortes Editora, São Paulo, Brasil, , pp. 311-332.

WILLIAMS Raymond (1978), “A imprensa e a cultura popular: uma perspectiva histórica” en, *Projeto Historia (2007)*, Sao Paulo N° 35, pp. 15-26.

XAVIER Maria do Carmo (Org.) (2004), *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*, FGV Editora, Rio de Janeiro.

ZEMELMAN Hugo (2003), *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. Universidad de la ciudad de México.

ZEMELMAN, Hugo (1998), *Sujeto: Existencia y potencia*, Anthropos, México.

ŽIŽEK Slavoj, (2008), *Cómo leer a Lacan*, Paidós, Argentina.

# **ANEXOS**

---

ANEXO I

**ARTÍCULOS QUE LA REVISTA *EDUCAÇÃO* DIFUNDIÓ EN SAO PAULO (1932-1939).**

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
Fernando de Azevedo	O estado y a educação	Volumen I. Março 1933.
A. Almeida Junior	O hiato nocivo na vida legal dos menores	
Paul Briquet	Psicología educativa do adolescente	
Jesse H. Newton	A influencia de John De John Dewy nas escolas	
Ataliba de Olivera	Cartas de professora	
Otavio Silvera	Como proceder para fazer do conhecimento o Nervo da açao	
Bayeux da Silva	Os castigos morais	
Silveira Bueno	Estudos de portugues	
Antenor Erven Bettharello e Lazaro Ferraz de Camargo.	Associação de pais e mestres.	
O professor como educador sanitario.	Oscar Augusto Guelli	
Luiz Gonzaga Fleury	Noções sobre a teoria da estrutura	
Benedicto de Assis	O ensino rural. Como inicia-lo nas escolas normais	
Fritjof Dettchow	Ginástica	
José Ribeira Escobar	O ensino de didatica	
Antonio de Padua Dutra	Os desenhos e os trabalhos manuais em escolas normais e complementares	
Brunno Vollet	Contribuição para o estudo dos testes	
Abilio de Carvalho	O ensino rural	
Ulysses freire	A educação pela imagem	
Onofre Penteado Junior	Os testes A. B. C. Como meio de seleção de clases	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
E. de Aquino Leite	O ensino da leitura	Volumen II, junho 1933
Sud Mennucci	A guerra a zona rural	
Aprigio Gonzaga	O interesse e o dinheiro	
Raul Fonseca	Simplificação ortografica	
Museus escolares	Luiz Galhanone	
Boyeux da Silva	A disciplina	
Rafael G. Crespo e Antonio Cueto	Testes de escolaridade	
Jose Ribeiro Escobar	O programa de didatica	
Motivo popular. Arranjo para coro infantil.	Tutú Maramba	
Aquiles Archero Junior	Programa minimo para as clases do 1 grau	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
Ataliba de Oliveira	Cartas de professora	Volume III septembro 1933
Antenor Erveu Bettarello e Lazaro Ferraz De Camargo	Leitura	
Raimundo Pastor	Escola Ativa	
Norberto de Souza Pinto	O ensino dos anormais	
José Riveiro Escobar	Estudos sobre programas	
Livros didáticos	M. Moura Santos	
Francisca Da Oliveira Queiroz	A conquista da criança	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
J. Papaterra Limongi	A hora do professorado	Volume IV. Dezembro 1933.
Mauricio Bouchor	A escola Leiga.	
M. A. Teixeira De Freitas	Resultados da estatística educacional	
Renato Séneca Fleury	Linguagem e pensamento	
William S. Gray	Principais reformas modernas no ensino da lectura	
Gertrudes T. Shipley	A leitura no primer grau	
Marjorie Hardy	A leitura de livros no primeiro grau	
Eva E. Gerstmeyer	O ensino da leitura no segundo grau	
Mary A. Adamn	A leitura nos graus intermediarios	
José Ribeiro de Meneses Filho	A associação no ensino de leitura	
Adalívia De Toledo	Escola nova – o seu objetivo	
Noemi M. Silveira	Serviço de psicologia aplicada	
Maria Antonieta de Castro	O ensino da puericultura nas escolas e agremiações femininas.	
Orlando Fonseca	O ensino do latim	
Luiz Gonzaga Fleury	Súmula de lógica classica	
Benedito Cândido de Moraes	Noções educativas de modelagem	
José Rebeiro Escobar	Histórico da instrução pública pauista	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
Alberto Conte	Estado e educação.	Volume V. Março – 1934
J. B. Damasco Penna	Iniciação ao estudo da medida da inteligencia.	
Luiz Gonzaga Fleury	Súmula de lógica clássica	
Abel de Faria Sodré	Alfabetização rápida	
José Ribeiro Escobar	O ensino de matemática	
Benedito Cândido de Moraes	Noções educativas de modelagem	
Melquiades Pereira junior	Fatores do retardamento da Vitória completa da escola nova	
Jorge Bertolaso Stella	A classificação das linguas	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
M. A. Teixeira de Freitas.	Os problemas fundamentais da organização nacional	Volume VI. Junho 1934
Carlos A. Gomes Cardim	Uma universidade em S. Paulo.	
Alberto Conte	Moral, educação e democracia liberal. O que deve ser a moral para não ser... imoral	
Otávio Silveira	Educação infantil. Poderá a escola primaria responder convenientemente a sua multipla exigencia, quando lhe falta a educação infantil?	
Renato Séneca Fleury	Uma visao da filosofia geral	
Bayeux da Silva	A escola e a saúde	
Juventina Santana	A orientação Profissional e o que neste sentido tem feito o S. P. A. Do Instituto "Caetano de campo" em S. Paulo.	
Francisco E. De Aquino Leite	Linguagem, leitura e escrita.	
Dr. Bernardo Pedral Sampaio	O médico e o professor	
Dr. Carlos da Silveira	Intuição	
Paula Cecília Dias	Intuição	
María Antonieta de Castro	A higiene escolar no Uruguay e Argentina.	
Sud Mennucci	Meios de incentivar a edificação escolar	
Luiz Gonzaga Fleury	Súmula de lógica clásica	
Benedito Candido de Moraes	Noções educativas de modelagem	
Francisco Antunes	Logicidades	
Reinaldo Kuntz Bush	Aulas Ativas. De um registro de lições ao tempo em que realizávamos um ensaio de ensino ativo.	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN.
	A nossa bandeira	Volume VII. Setembro – 1934.
Renato Jardim	Sobre a didactica do calculo	
Alberto Conte	Do que deve constar um estudo completo sobre os sentidos	
Bayeux da Silva	A festa das arvores	
Egídio Prada	O magistério e a simplificação ortográfica.	
Renato Seneca Fleury	Ensino secundario	
Alfredo Gomes	A mão humana	
J. O. Orlandi	Cinema educativo	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	
Leontina Silva Bush	Sugestoes e planos para o ensino de lectura.	
Francisco Azzi	Guilherme Kuhlmann	
Gilda Ferreira dos Santos	Reflexos condicionados	
Benedicto Candido de Moraes	Noções educativas de modelagem.	
Léo Cordemans de Bray	Delinquencia juvenil e serviço social	
G. de Almeida Moura	O congresso orthographico	

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y VOLUMEN
Raymundo Pastor	O jogo	Volume VIII. Dezembro - 1934
Methodologia do ensino geographico	Estevam Pinto	
M. A. Teixeira de Freitas	Estatistica das despesas municipaes com a educaçao e a saude publicas em 1932.	
Benedicto de Assis	A homogenizaçao das classes como um dos factores da racionalizaçao do ensino primario.	
Sizenando da Rocha Leite	Cesar Martinez	
Leontina Silva Busch	Suggesttoes e planos para o ensino de leitura	
J. Querino Ribeiro	Por onde devemos iniciar a renovaçao da escola	
Anna Silveira Pedreira	Clubes agricolas Escolares	
Alberto Conte	A. Intelligencia	
Luiz Gonzaga Fleury	Escolas psicologicas	
Neckyr Freire Telles	Alcoolismo e degeneraçao da raza.	
Luiz Galhanone	As bibliothecas e os museus escolares em face das novas technicas do ensino	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	
Achilles Raspantini	Bibliotheca central de educaçao	
W. Estern	A selecçao dos alunos	
Octavio Silveira	O ensino profissional em Sao Paulo	
Renato Sêneca Fleury	A educaçao, obra da autoridade.	
Walther Barioni	A secretaria da educaçao, repartiçao technnica.	
José Madureira	Educaçao physica infantil inexistente nas escolas primarias se S. Paulo?	
Paulo Novaes de Carvalho	Disciplina escolar	
Achilles Archero Junior	Sociologia educacional	
Maria Antonieta de Castro	A educaçao santaria na escola primaria	
Benedicto Candido de Moraes	Noçoes educativas de modelagem	
Luiz Damasco Penna	Suggestoes para execuçao de horario nas escolas isoladas.	

AUTOR	TITULO	FECHA Y VOLUMEN
M. A. Teixera de Freitas	A constituçao de 1934 e a orthographia.	Volume IX. Março – 1935.
Francisco E. De Aquino Leite	A simplificaçao orthographica.	
Jeronimo de Aquino	Um caso de analyse logica	
A. M. Aguayo	A motivaçao da aprendizagem	
Onofre Penteado Junior	A formaçao profissional nas escolas normaes livres	
Bruno Vollet	As classes selectivas do 1 grau e os testes A. B. C.	
Noemia Saravia de Mattos Cruz	Primeiro congresso de ensino regional realizado na Bahia. Clubes agricolas escolares.	
M. Moura Santos	Um livro excelente	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	

Benedicto Candido de Moraes	Noções educativas de modelagem	
-----------------------------	--------------------------------	--

AUTOR	TITULO	FECHA Y VOLUMEN
Francisco E. De Aquino Leite	Alfabetização rapida.	Volumes XI e XII. Setembro e dezembro - 1935
Arthur I. Gates	Summario das leis da aprendizagem	
M. Moura Santos	Livros didacticos	
Norberto de Souza Pinto	A educação dos anormaes e dos debeis mentaes	
Renato Seneca Fleury	O conhecimento empirico, o scientifico e o philosophico.	
Leontina Silva Bush	O ensino da linguagem escripta planos e suggestoes	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	
Antonio de Padua Dutra	O desenho infantil e sua evolução	
Benedicto Candido de Moraes	Noções educativas de modelagem	

AUTOR	TITULO	FECHA Y VOLUMEN
Francisco de Salles Olivera.	A evolução do ensino	Volumes XIII e XIV. Março e junho 1936.
Juvenal Paiva Pereira	Problemas do professor	
Luiz Gonzaga Fleury	O ensino da taboada No 2 Anno	
Hortencia Pereira Barreto	Educação pre-escolar	
A. F. Cesarino Junior	Como ensinamos historia	
Antonio Azambuja Junior	O plano Dalton na escola "Manoel Bonfim"	
Carmen Scigliano	Escola para crianças hospitalizadas	
Liuz Gonzaga Fleury	Summula de logica clasica	
Francisco E. De Aquino Leite	Lingua Brasileira	
Maria Antonieta de Castro	Peso y altura de escolares paulistas	
Francisco Alves Brisolla	Reprovações: sua origem e causas	

AUTOR	TITULO	FECHA Y VOLUMEN
M. Jean Piaget	O trabalho por "equipes" na escola. Notas psicológicas.	Volumes XV e XVI. Setembro e dezembro 1936.
Henrique Riccetti	A escripta na escola primaria.	
J. B. Damasco Penna	Notas de pedagogia	
Leontina Silva Bush	Em torno do programa de pratica de ensino.	
Joao Alfredo de Souza Olivera	Arithmetica	
Anna Nogueira Ferraz e Olga Bolliger	Organização de clases selecciondas e aplicação dos test A. B. C.	
Luiz Gonzaga Fleury	Suggestoes para aulas de leitura.	
Oscar Villaça	O interesse no ensino	
Genesio de Asis	A colheita do algodao e a frecuencia escolar	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	

AUTOR	TITULO	FECHA Y VOLUMEN
Fernando Rios	O ensino no primeiro anno escolar	Volumes XVII e XVIII. Março e junho – 1937
Noemy da Silveira Rudolfer	Como renovar a escola	
Luiz Gonzaga Fleury	Afranio Peixoto e Edmondo de Amicis	
Luiz Damasco Penna	Exames do quarto anno	
Adelaide do Amaral Barreto	Periodicos para as crianças.	
J. B. Damaco Penna	Notas de pedagogia.	
Rosa Sellito Salmao	Como nace uma horta escolar	
Genesio de Assis	Uma colonia de férias	
Jurema Braga	Calligraphia muscular	
Renato Séneca Fleury	Visao da pedagogia geral	
Dr. Sylvio de Almeida Toledo	O trabalho dos menores	
Luiz Gonzaga Fleury	Summula de logica classica	
Oscar Villaça	Fadiga mental	
Leon Replogle	Novo typo de exames	
Oscar Augusto Guelli	O curso de ferias para profesores rurales	
Fabiano R. Lozano	Curso de ferias para canto orpheonico.	

## ANEXO II

### ARTÍCULOS PUBLICADOS EN CADA NÚMERO DE LA REVISTA EDUCACIÓN, BOGOTÁ.

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
1	Agosto 1933	Agustín Nieto Caballero	Inspector Nacional de Educación y Profesor de Orientación Pedagógica en la Facultad de educación	El Sentido Social de la Escuela
1	Agosto 1933	Julius Sieber	Director de la Facultad de educación de Tunja	El Concepto Moderno de Instrucción
1	Agosto 1933	Germán Arciniegas	Representante al Congreso Nacional	La República Universitaria
1	Agosto 1933	Carlos García Prada	Profesor de español de la U. de Washington	Reforma de la Universidad
1	Agosto 1933	Manuel Huertas	Secretario del Ministerio de Educación y Profesor de Legislación Escolar de la Facultad de Educación	El Feminismo y la Educación (I)
1	Agosto 1933	U.A. Tache	Alumno de la Facultad de Educación, por el Departamento de Magdalena	Concepto Pedagógico Moderno de la Didáctica de la Geografía
1	Agosto 1933			La Facultad Nacional de Educación
1	Agosto 1933			Ministerio de Educación
1	Agosto 1933			Crónica universitaria

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
2	Septiembre 1933	Henri Pieron	Profesor del Colegio de Francia	Las Aptitudes en la Educación
2		Miguel Jiménez López	Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional	Estudio de las Profesiones
2		Rubén Gamboa	Ex jefe del servicio médico-escolar del Departamento del Tolima	Escuela al Aire Libre
2		Tomas Cadavid Restrepo	Ex Director de Educación Publica de Antioquia	El Apoyo a los Escolares Pobres y la Educación Especifica de los Sobresalientes
2		Manuel Huertas	Secretario del Ministerio de Educación y Profesor de Legislación Escolar de la Facultad de Educación	El Feminismo y la Educación (II)
2		Ramón Zapata	Profesor de la Escuela Nacional de Comercio	Cómo se Cumple la Misión Medico-Pedagógica de la Escuela
2		Vicente Castellanos	Vicerrector de la Escuela Normal de Tunja y ex alumno de la Facultad Nacional de Educación	Autodominio por la Educación
2		Gabriel Anzola Gómez	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento de Cundinamarca	El Sentido de la Historia en la Escuela Primaria
2		Beatrice Ensor	Presidenta del Consejo Internacional de Educación Nueva	La Cooperación Universal en Educación
2				En el Ministerio de Educación
2				Actividades en la Facultad de Educación
2				Crónica Universitaria
2				Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
3	Octubre 1933	Raymond Buyse	Profesor de la U de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá	Estudio Crítico sobre los Orígenes de la Pedagogía Moderna
3	Octubre 1933	Lucia Cock de Bernal Jiménez	Real Academia de Bellas Artes de Roma, Profesora de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Bogotá	La Educación Estética en la Escuela (I)
3	Octubre 1933	Manuel Huertas	Secretario del Ministerio de Educación y Profesor de Legislación Escolar de la Facultad de Educación	El Feminismo y la Educación (III)
3	Octubre 1933	Germán Arciniegas	Representante al Congreso Nacional	Crítica de la Proyectada Universidad Colombiana
3	Octubre 1933	Leonilde Zapata	Ex alumna de la Facultad de Educación	La Maison Des Petits
3	Octubre 1933	Nicolás Gaviria E	Ex Director de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Antioquia, ex profesor de la U de Medellín	El Ambiente Pedagógico y Colombia
3	Octubre 1933	Emigdio Rojas	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento de Boyacá	La Preparación Técnica del Maestro
3	Octubre 1933			El ministerio de Educación Nacional
3				Actividades de la Facultad de Educación
3	Octubre 1933			Noticias
3	Octubre 1933			Crónica Universitaria

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
4	Noviembre 1933	Raymond Buyse	Profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá	Estudio Crítico sobre los orígenes de la Pedagogía Moderna II
4	Noviembre 1933	Padre Félix Restrepo	Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídica de la Universidad Javeriana	La Cultura popular Griega a través de la Lengua Castellana
4	Noviembre 1933	Germán Arciniegas	Representante al congreso Nacional	La Critica de García Prada al Proyecto de Reforma Universitaria
4	Noviembre 1933	Manuel Benavides Campo	Profesor en el Colegio de San Luis Gonzaga de Tuquerres	Localización de las Facultades Intelectivas
4	Noviembre 1933	Alfonso Jaramillo G.	Ex alumno de la Facultad de Educación y estudiante por cuenta del Gobierno Nacional en el Exterior	Organización de una Escuela en Bruselas
4	Noviembre 1933	Efraín Tovar Mozo	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento del Magdalena	Por los niños difíciles
4	Noviembre 1933	Valentín van Arcken Ospina	Alumno de la Facultad Nacional de Educación por el Departamento de Cundinamarca	La Escuela Complementaria
4	Noviembre 1933			En el Ministerio de Educación
4	Noviembre 1933			Actividades de la Facultad de Educación
4	Noviembre 1933			Noticias
4	Noviembre 1933			Crónica Universitaria
4	Noviembre 1933			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
5	Diciembre 1933	Agustín Nieto caballero	Inspector Nacional de Educación	Los Centros de Interés en la Enseñanza Primaria (I)
5	Diciembre 1933	Raymond Buyse	Profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad de Educación de Bogotá	Acerca del Papel de la Escuela en la Solución de la Cuestión Social (I)
5	Diciembre 1933	Raimundo H. Botero	Ex rector del colegio del Líbano	Puntos de Vista
5	Diciembre 1933	Pastor Velásquez Sierra	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento de Antioquia	La Dignificación del Magisterio
5	Diciembre 1933	Ramón Zapata		Centenario de un Educador colombiano
5	Diciembre 1933			En el Ministerio de educación
5	Diciembre 1933			Actividades en la Facultad de educación
5	Diciembre 1933			Noticias
5	Diciembre 1933			Crónica Universitaria
5	Diciembre 1933			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
6	Enero 1934	Juan Lozano y Lozano	Universidad de Cambridge y de Roma	La Educación Extraoficial
6	Enero 1934	Raymond Buyse	Profesor de la Universidad de Lovaina y de la Facultad Nacional de Educación	Acerca del papel de la Escuela en la Solución de la Cuestión Social (II)
6	Enero 1934	Carlos García Prada	Profesor de Español en la Universidad de Washington	El proyecto de ley Orgánica de la Universidad Colombiana, y el Principio de la Unidad
6	Enero 1934	Federico Flores G.,	Ex Alumno de la Facultad de Educación y Estudiante en el exterior por cuenta del Gobierno nacional	La escuela Complementaria

6	Enero 1934	Juan Hurtado	Rector del Liceo Celedon de Santa Marta	La Educación como deber primordial de la Patria
6	Enero 1934	Efraín Jaime P.	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento Norte de Santander	Organización de Liceos Pedagógicos
6	Enero 1934	U. A. Tache	Alumno de la Facultad de Educación por el Departamento del Magdalena	La Función Internacional de la Escuela
6	Enero 1934	Henri Wallon	Profesor de la Soborna	La Educación y el Factor Social
6	Enero 1934	James G. Mc Donald	Miembro de la Asociación Política Internacional de New York	La Educación en un Mundo Independiente
6	Enero 1934			El Ministerio de Educación
6	Enero 1934			Actividades de la Facultad de Educación
6	Enero 1934			Noticias
6	Enero 1934			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
7	Febrero 1934	Carlos García Prada	Profesor de Español en la Universidad de Washington	El Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad y la Autonomía
7	Febrero 1934	Miguel Roberto Téllez	Ex Alumno d la Facultad de Ciencias de la Educación y Estudiantes en Misión del Gobierno Nacional en el Exterior	Los Jardines de Niños en Bruselas
7	Febrero 1934	Luis Enrique Osorio	Miembro Fundador de la Alianza Unionista de la Gran Colombia y Director del Liceo Bolivariano	La Doctrina Unionista y la Educación
7	Febrero 1934	Gabriel Anzola Gómez	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Notas Sobre la Escuela Activa (I)
7	Febrero 1934	José Manuel Goenaga	Inspector-Agrónomo del Departamento de Cundinamarca	La Enseñanza agrícola en la Escuela Primaria

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
8	Marzo de 1934	Gustavo Santos	Ministro de Colombia en Roma	La Decoración de la Escuela
8	Marzo de 1934	Carlos García Prada	Profesor de Español en la Universidad de Washington	El Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Colombiana y el Profesorado de la Misma
8	Marzo de 1934	Rodrigo Noguera	Profesor del Colegio mayor del Rosario	Conciencia e Introspección (1)
8	Marzo de 1934	Evangelista Quintana R	Institutor y Doctor en derecho y Ciencias Políticas	La higiene como medio educativo
8	Marzo de 1934	Alfonso Jaramillo Guzmán	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación y estudiante en Misión del Gobierno Nacional en el Exterior	La Fundación de Pequeños laboratorios de Psicología Experimental en Colombia

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
9	Abril 1934	Eduardo Vasco	Jefe de la Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional de la Universidad de Antioquia	Clínica Médica y Orientación Profesional (1)
9	Abril 1934	Carlos García Prada	Profesor de Español en la Universidad de Washington	El Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad y la Administración de la Misma
9	Abril 1934	Rodrigo Noguera	Profesor del Colegio mayor del Rosario	Conciencia e Introspección (II)

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
10	Mayo 1934	Alfonso Jaramillo Guzmán	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación y estudiante en Misión del Gobierno Nacional en el Exterior	Algunas Consideraciones Sobre el Examen Mental y la Selección de los Escolares
10	Mayo 1934	Carlos García Prada	Profesor de Español en la Universidad de Washington	La Organización Departamental de la Universidad

10	Mayo 1934	Gabriel Anzola Gómez	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Notas Sobre la Escuela Activa (IV)
----	-----------	----------------------	---	------------------------------------

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
11	Junio 1934	M. Roberto Téllez	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación y Estudiante en Misión del Gobierno Nacional en el Exterior	La Inspección de la Enseñanza Primaria en Bélgica
11	Junio 1934	Anselmo Gaitán U.,	Doctor en Medicina y Crujía	Instrucción y Educación
11	Junio 1934	Luis Enrique Osorio	Miembro Fundador de la Alianza Unionista de la Gran Colombia y Director del Liceo Bolivariano	La Doctrina Unionista y la Educación
11	Junio 1934	Germán Peña Martínez	Ex Rector del Curso de Información de la Facultad de Educación y Jefe de la Delegación de Estudiantes al Exterior	Una Visita al Laboratorio de Angleur
11	Junio 1934	Norberto Solano	Subsecretario de Educación de Boyacá y Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Escuela Rural en Colombia (II)
11	Junio 1934	E. Cabarico	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Norte de Santander	Nueva Concepción de la Disciplina Escolar

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
12	Julio 1934	Evangelista Quintana	Doctor en Pedagogía y Psicología Aplicada a la Educación	La Lectura Elemental en la Escuela Primaria
12	Julio 1934	Manuel J. Huertas G.	Secretario del Ministerio de educación y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Política Educativa del Estado

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
13 y 14	Agosto y Septiembre 1934	Luis López de Mesa	Ministro de Educación	El Estatuto de la Aldea Colombiana
13 y 14	Agosto y Septiembre 1934	Rafael Bernal Jiménez	Rector de la Facultad de Educación	Conferencia Nacional del Magisterio

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
15	Octubre 1934	La Dirección		Bases para la Organización de una Escuela Normal para la Preparación de Maestras Rurales (I)
15	Octubre 1934	Eduardo Vasco	Profesor de la Universidad de Antioquia	Escuela para Anormales
15	Octubre 1934	Carlos García Prada	Profesor de la Universidad de Washington	El Campus de la Universidad Nacional
15	Octubre 1934	Germán Peña Martínez	Jefe de delegación de Estudiantes Colombianos en el Exterior	Las Escuelas en Alemania
15	Octubre 1934	U.A. Tache	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento del Magdalena	La Corriente de la Conciencia y las Nociones Matemáticas - V (Ensayo Psicológico)

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
16	Noviembre 1934	La Dirección		Las Humanidades y el Senado
16	Noviembre 1934	Luis López de Mesa	Ministro de Educación	Las Normales rurales
16	Noviembre 1934	Julius Sieber	Rector de la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja	Proyecto Sobre la Escuela Normal para Rurales
16	Noviembre 1934	Federico Flores	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación, en Misión de Estudios en el Exterior	Los Súper-Normales

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
17	Diciembre 1934	La Dirección		La Facultad de las Ciencias de la Educación
17	Diciembre 1934	Luis E. Reyes S.,	Profesor de la Facultad de las Ciencias de la Educación	El Trabajo Manual como Factor Educativo
17	Diciembre 1934	Francisco Luis Hernández	Director de la Escuela de Ciegos y Sordomudos de Medellín	Escuela para Niños Mentalmente Anormales

17	Diciembre 1934	Martin Restrepo Mejía	Academia de Ciencias de la Educación	El Modelador de la Aldea (I)
17	Diciembre 1934	Jaime Buitrago	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Dos Fases Primordiales de la Reforma Educacionista en Colombia

Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
18 y 19	Enero y Febrero 1935	La dirección		Aquí hay un Ministro
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Carlos García Prada	Director de Universidades e Instituto de Alta cultura	La Posible Organización de la Universidad Nacional de Colombia (I)
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Luis M. Burbano	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Orientación y Organización de la Escuela Rural en Colombia
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Alejandro Bernal Jiménez	Rector del Colegio de el Líbano	El Papel del Medico Escolar
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Leonilde Zapata	Ex Alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación	Como se Hacen los exámenes Mentales en la Maison Des Petits
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Ligia Balcázar M.	Profesora de la Escuela Normal de Rurales de Cali	Las Modernas Orientaciones Educativas
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Luis A. Ebratt	Director de la Escuela Preparatoria del Liceo Celedon de Santa Marta	La Reforma Escolar ante los Problemas Nacionales Emergentes
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Pablo E. Arizala A.	Inspector de Educación de Departamento de Nariño	Acción Social de la Escuela
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Víctor Trujillo	Miembro de Número del Centro Huilense de Historia	Curiosidades Prehistóricas
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Efraín Tovar Mozo	Alumno de la facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento del Magdalena	La Enseñanza de la lectura por el Método Decroly
18 y 19	Enero y Febrero 1935	U.A. Tache	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento del Magdalena	La educación de la Mujer
18 y 19	Enero y Febrero 1935	Marco E. Duran Carreño	Alumno de la Facultad de ciencias de la Educación por el Departamento del Huila	La Corriente de la Conciencia

18 y 19	Enero y Febrero 1935			En el Ministro de Educación Nacional
18 y 19	Enero y Febrero 1935			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
20 y 21	Marzo y Abril 1935	La Dirección		La Conferencia de Directores de Educación Pública
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Tulio Gaviria	Perito en Pedagogía de la Comisión de la Cultura Aldeana	La Educación en el Huila (I)
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Rodrigo Noguera	Profesor del colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	El Argumento Teleológico
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Gregorio Hernández de Alba	Miembro de la Unión Ibero-Americana de Madrid	Arqueología y Educación (I)
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Jorge Zuluaga	Agrónomo Nacional	Ciudad Mutis
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Emilia Camacho M.	Visitadora Social de los Ferrocarriles de Chile	El Servicio Social en los Ferrocarriles
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Alfredo Cadavid Tobon	Ex Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Excursiones Escolares
20 y 21	Marzo y Abril 1935	M.A. Domínguez Muñoz	Profesor de la Universidad del Cauca	La Geografía y la Historia en la Educación
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Diego Castro Barrera	Alumno de la sección histórico-geográfica de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Ciencia del Espacio y el Tiempo (II)
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Efraín Tovar Mozo	Alumno de la facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento del Magdalena	Critica de la Enseñanza de la Escritura
20 y 21	Marzo y Abril 1935	Luis A. Barrios	Estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación por el departamento de Boyacá	Las Rentas de la Educación
20 y 21	Marzo y Abril 1935			En el Ministerio de Educación Nacional
20 y 21	Marzo y Abril 1935			Actividades en la Facultad de Ciencias de la Educación
20 y 21	Marzo y Abril 1935			Con los Directores Departamentales

				de Educación
20 y 21	Marzo y Abril 1935			De la Oficina Internacional de Educación de Ginebra
20 y 21	Marzo y Abril 1935			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
22 y 23	Mayo y Junio 1935	La Dirección		Universidad y Universitarios
22 y 23	Mayo y Junio 1935			El Maestro se va
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Gustavo Santos	Director Nacional de Bellas Artes	Las Escuelas Rurales en Italia
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Jorge Zalamea	Relator-Sociólogo de la Comisión de Cultura Aldeana	Interpretación del Departamento de Nariño (I) La Tierra
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Yamil Aljure	Profesor de Idiomas en el Colegio Departamental de la Merced	Puntos de vista Sobre la Enseñanza de Idiomas
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Rodrigo Noguera	Profesor del Colegio Mayor del Rosario	La Estadística, La Libertad y La Existencia de Dios
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Luis Carlos Peña	Ex Director de Educación Pública del Departamento del Valle	La Tela de Penélope
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Julio E. Pantoja	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento del Atlántico	Pedagogía Decroliana
22 y 23	Mayo y Junio 1935	Marco A. Barahona C.	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el departamento del Huila	Tipos Psicológicos en el Adulto y en el Niño
22 y 23	Mayo y Junio 1935			La reforma de la Universidad Colombiana
22 y 23	Mayo y Junio 1935			Actividades en el Ministerio de Educación
22 y 23	Mayo y Junio 1935			Actividades de la Facultad de Ciencias de la Educación
22 y 23	Mayo y Junio 1935			Crónica Universitaria
22 y 23	Mayo y Junio 1935			Noticias

22 y 23	Mayo y Junio 1935			De la Oficina Internacional de Educación de Ginebra
22 y 23	Mayo y Junio 1935			Bibliografía
Revista N°	Fecha	Autor	Cargo del autor	Título del artículo.
24 y 25	Julio y Agosto 1935	La Dirección		¿Qué son los boy-scouts?
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Torres Umaña	Rector de la facultad Nacional de Medicina	La Universidad Colombiana
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Alfonso López		La Educación publica primaria
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Agustín Nieto Caballero	Director Nacional de Educación Primaria y Normalista	La Educación Nacional (I)
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Rafael Bernal Jiménez	Rector de la Facultad	La Facultad de Ciencias de la Educación
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Gustavo Uribe Arango	Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación	La Primeras Nociones de Matemáticas
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Diego Castro Barrera	Alumno de la Especialización en Ciencias Historico-Geograficas de la facultad de Bogotá	El Desarrollo de la Democracia Ateniense
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Jorge Merchán		Historia de la Educación en Colombia
24 y 25	Julio y Agosto 1935	Efraín Tova Mozo	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación	Quince Puntos sobre una Universidad Internacional Americana
24 y 25	Julio y Agosto 1935			En el Ministerio de Educación
24 y 25	Julio y Agosto 1935			Actividades de la Facultad de Ciencias de la Investigación
24 y 25	Julio y Agosto 1935			Direcciones Departamentales de Educación
24 y 25	Julio y Agosto 1935			De la Oficina Internacional de Educación de Ginebra
24 y 25	Julio y Agosto 1935			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	La Dirección		El Litoral Atlántico y la Escuela Normal de Rurales
26- 27	Septiembre y Octubre de 1935			Nuestra Encuesta Sobre Reforma de la Universidad
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Luis López de Mesa	Ex Ministro de Educación Nacional	El Médico ante la Revolución Proletaria
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Gustavo Boolinder	Profesor de Etnografía y Arqueología de la Facultad de Ciencias de la Educación	La religión de los Pueblos Naturales
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Gregorio Hernández de Alba	Miembro de la Unión Ibero-Americana de Madrid	La Educación en la Goajira
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Moreno Otero	Profesor de la Escuela Nacional de Bellas Artes	Importancia del Conocimiento del Dibujo
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Rogelio Eraso	Alumno de la Facultad de Ciencias de la educación por el Departamento de Nariño	Apuntes de una Excursión (I)
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Gabriel Anzola Gómez	Sub Director de Educación de Cundinamarca	Notas para un Estudio del Pueblo Colombiano
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Efraín Jaime	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación, por el Departamento Norte de Santander	Ensayo Sobre Centros de Interés
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Valentín van Arcken Ospina	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el departamento de Cundinamarca	Nuestro Problema Capital
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935	Samuel Camargo Uribe	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento de Boyacá	Educación y Progreso
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935			En el Ministerio de educación nacional
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935			Actividades en la Facultad de Ciencias de la Educación
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935			Noticias
26 - 27	Septiembre y Octubre de			Comentarios

	1935			
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935			De la oficina Internacional de Educación de Ginebra
26 - 27	Septiembre y Octubre de 1935			Bibliografía

<b>Revista N°</b>	<b>Fecha</b>	<b>Autor</b>	<b>Cargo del autor</b>	<b>Título del artículo.</b>
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	La Dirección		La Tentación de Enseñar
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	Agustín Nieto Caballero	Director Nacional de Educación Primaria y Normalista	La Educación primaria y las Escuelas Normales (I)
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	Paulina Gómez Vega	Directora del Colegio Departamental de La Merced	La educación Femenina en Colombia
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	Moreno Otero	Profesor de la Escuela de Bellas Artes	El dibujo en la Arquitectura
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	Rodrigo Noguera	Profesor del Colegio Mayor del Rosario	La Imaginación Creadora (Conferencias de Psicología)
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	José Ríos Gómez	Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el Departamento de Caldas	Apuntes Sobre el Dibujo Infantil
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935	E. Cabarico	Licenciado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación	Hipótesis Sobre el Origen de la Vida
28 - 29	Noviembre y Diciembre 1935			Actividades en el Ministerio de Educación