

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E IDÉIAS PEDAGÓGICAS
NA COLÔMBIA
DURANTE A REPÚBLICA LIBERAL (1930-1946):
A HEGEMONIA DA ESCOLA NOVA**

Tese de doutorado

Martha Cecilia Herrera Cortés ²

**Orientador:
Dermeval Saviani**

Campinas, 1997



7958076

**EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E IDÉIAS PEDAGÓGICAS NA
COLÔMBIA
DURANTE A REPÚBLICA LIBERAL (1930-946).
A HEGEMONIA DA ESCOLA NOVA**

Martha Cecilia Herrera Cortés

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por

MARTHA CECÍLIA HERRERA CORTÉS

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/06/97

Assinatura: 
Orientador(a)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

H433e

Herrera Cortés, Martha Cecilia.

Educação, sociedade e idéias pedagógicas durante a República Liberal (1930-1946) : a hegemonia da escola nova / Martha Cecilia Herrera Cortés. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Dermeval Saviani.

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

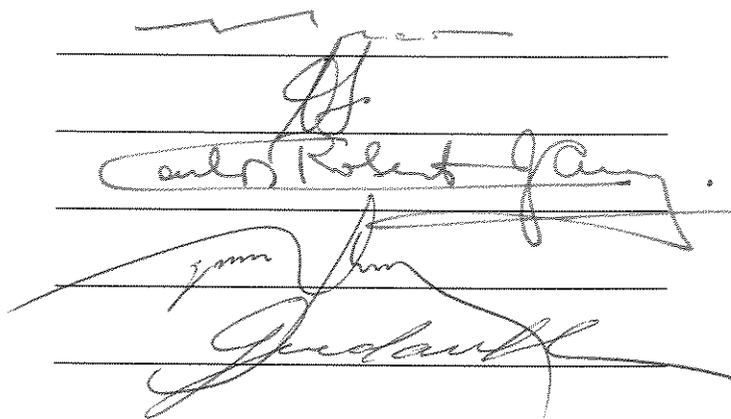
1. Educação - Colômbia. 2. Educação - História. 3. Educação - Filosofia. 4. Escola nova. I. Saviani, Dermeval, 1944- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO
na Área de Concentração: Filosofia e História
da Educação

à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação

Prof(a) Dr(a) DERNEVAL SAVIANI

Comissão Julgadora:



The image shows three handwritten signatures on a background of horizontal lines. The top signature is a stylized, cursive mark. The middle signature is written in a cursive script and includes the text "Carlos Roberto Garcia". The bottom signature is a large, bold, cursive signature that appears to be "Guedes".

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

1

CAPITULO 1.

A COLÔMBIA NO INICIO DO SÉCULO XX

7

CAPITULO 2.

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO PLANO MUNDIAL

1. Contexto sócio-histórico do escolanovismo. 17
2. Etapas e características do escolanovismo. 23
3. Experiências pedagógicas. 28
4. A Pedagogia e sua relação com outras disciplinas:
As apropriações da Escola Nova. 32
5. Considerações gerais. 46

CAPITULO 3.

VARIANTES PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA NA COLÔMBIA

1. Variantes e principais representantes do escolanovismo 50
2. O Ideário dos escolanovistas colombianos 60
 - 2.1. Educação para que tipo de sociedade? 60
 - 2.2. A organização da escola e os processos de ensino e aprendizagem 74
 - 2.3. A Pedagogia como disciplina científica 82
3. Difusão das idéias pedagógicas. 88

CAPITULO 4.

O ESCOLANOVISMO E A REFORMA EDUCATIVA DURANTE A REPÚBLICA LIBERAL: 1930-1946

1 O projeto político de modernização	99
2. Formulações gerais sobre as políticas educativas	108
3. Reorganização do Ministério de Educação Nacional	119
4. Difusão cultural	122
5. Modalidades educativas	126
5.1. Educação popular	126
A Campanha de Cultura Aldeã	129
Ensino primário	133
Ensino técnico para os setores populares	146
5.2. Ensino médio	150
5.3. Ensino superior	153
Universidades	153
Institutos e academias de investigação	160
6 Educação feminina	163
7. O Magistério	167
7.1. Aspectos gerais	167
7.2. A formação dos professores	175
7.3. A carreira do magistério	192
8. Debate sobre a reforma educativa	195
CONCLUSÃO	214
ANEXOS E MAPAS	222
Mapa 1. Situação geográfica da Colômbia na América Latina	
Mapa 2. Colômbia e sua divisão política por departamentos	
Anexo 1. Ministros de educação durante a República Liberal	
Anexo 2. Exemplos de programas de centros de interesse	
IDENTIFICAÇÃO DE ARQUIVOS E DE FONTES	226

AGRADECIMENTOS

Num trabalho que, de uma ou de outra maneira, começou há muitos anos, são inúmeras as pessoas às quais devo agradecer terem me possibilitado chegar à conclusão final desta tese. Parece lembrança antiga, mas não inesquecível, meus primeiros alunos do curso de *Educação e Sociedade* da *Universidade Pedagógica Nacional*, na *Colômbia*, com os quais tive oportunidade de comentar, por vez primeira, minhas inquietações sobre a educação, além da aventura da coleta de fontes primárias sobre o tema. Posteriormente, foi o grupo de estudantes do *Mestrado em História da Educação*, com quem me adentrei já em coisas miúdas sobre o tema, e com quem compartilhei as publicações que iam constituindo minhas reflexões sobre o problema da educação na Colômbia. Igualmente, agradeço aos colegas da equipe de história, com quem sempre mantivemos a “chama viva” do entusiasmo pela discussão e pela produção intelectual, acima das diferenças ideológicas, das fraquezas pessoais e dos avatares institucionais, que não têm conseguido fazer com que percamos a “ilusão” de que nossas atividades de docência e pesquisa, são de alguma utilidade, para ajudar a entender nossas condições educacionais e influir na sua transformação.

No Brasil, agradeço a inúmeras pessoas que foram me acompanhando na magia que constitui todo processo de adaptação a uma cultura e a uma língua diferente. Professores, colegas, funcionários da UNICAMP, amigos, amores, toda essa rede afetiva que dá sentido a nossa existência e sem a qual não seria possível sobreviver, nem aqui nem em qualquer outro lugar do mundo.

Sempre tenho dito que os pesquisadores somos pessoas de carne e osso e o digo, sobretudo, quando tenho precisado me dar ânimo para enfrentar o peso das “baixas paixões humanas”, dos “pequenos poderes”; porém, essa dimensão também tem se constituído como parte integrante do meu constante processo de maturação como pesquisadora. É por isto que canto como canta a canção: *Eu sei, que a vida devia ser bem melhor, e será! Mas isso não impede que eu repita: É bonita, é bonita e é bonita.*

RESUMO

Neste trabalho, procura-se precisar a contribuição feita pelos núcleos de intelectuais que estiveram influenciados na Colômbia pelo movimento escolanovista, e que se preocuparam por pensar a problemática educacional durante a *República Liberal - 1930-1946* -, contrapondo suas idéias às práticas educativas efetivadas nestas décadas, com o propósito de estabelecer a maneira como interagiram estas duas dimensões, as modificações a que deram origem e o modo como se relacionaram com outras esferas da cultura.

Com este fim, abordam-se algumas das características do movimento escolanovista em âmbito mundial, identificam-se os grupos de intelectuais que aderiram aos ideais escolanovistas e, finalmente, analisam-se as características da reforma educativa realizada durante a *República Liberal*, período em que as idéias escolanovistas obtiveram uma influência mais expressiva no contexto institucional. Pretende-se, assim, contribuir para o conhecimento dos processos de constituição dos saberes que alimentaram as teorias pedagógicas, estabelecendo suas relações com os modelos culturais e sua possível incidência nas instituições educativas e culturais.

Palavras-chaves: Educação-Colômbia/ Escola Nova/ Escolanovismo/ Idéias Pedagógicas/ História da Educação/ República Liberal-Colômbia/ Reformas educativas.

ABSTRACT

This work analyses the contribution made by groups of intellectuals who were influenced, in Colombia, by the “*new school movement*” which was worried about the educational problems during the *Liberal Republic* (1930-1946), matching their ideas with the educational practices which went through these decades, with a purpose to establish a way to interact these two dimensions, the modifications they provoked and how they were related to other spheres of culture.

With this finality, some characteristics of the “*new school movement*” world wide, are here dealt with. Groups of intellectuals who adhered to the “*new school*” ideals have been identified. Finally, we have analysed the characteristics of educational reforms during the *Liberal Republic*, a period in which the “*new school*” ideals had an expressive influence on the institutional context. Our intention is to contribute to the knowledge of the process of constitution of learning which fed the pedagogical theories, establishing their relations with the cultural models and their possible incidence on educational and cultural institutions.

Descriptors: Education-Colombia/ New School/ Pedagogic Ideas/ Liberal Republic-Colômbia/ Educational Reforms/ History of Education

INTRODUÇÃO

“O ônus da transição cai sobre a totalidade duma cultura: a resistência às transformações e a concordância com elas envolvem toda a cultura. E a cultura inclui os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas, etc.; e se não tivermos em conta todas estas componentes da cultura tiramos toda a importância aos fenómenos e estaremos fazendo análise superficial”. E. P. Thompson.

O século vinte esteve caracterizado, a nível mundial, por um processo de transformações nas quais o capitalismo industrial fortaleceu-se e deixou a descoberto uma gama de contrastes, promessas e frustrações. O mundo defrontou-se com duas guerras nas quais as potências mundiais repartiram entre si as esferas de influência econômica e política, bem como marcaram as tendências do desenvolvimento do século. As sociedades experimentaram modificações ocasionadas, entre outros aspectos, pelo crescimento urbano, expansão da população, novos requisitos na preparação de mão-de-obra e consolidação dos estados-nação.

Na área que compete à história social e cultural apresentaram-se modificações, devido à circulação de modelos culturais correspondentes à sociedade burguesa e às características da industrialização, conduzindo à elaboração de novos padrões de conduta, novas atitudes mentais, novos ideais e formas de viver, que vão caracterizar a primeira metade do século vinte. Dentro das transformações ocorridas na área da cultura, o campo da educação também teve suas modificações. À luz dos novos modelos culturais, formularam-se outros ideais de formação, acreditou-se que a educação deveria moldar um tipo de homem acorde com as novas sociedades, nas quais imperava o afã de produção e a formação de indivíduos “economicamente úteis”. Neste contexto, surgiram diversas preocupações referentes à constituição de um corpo conceitual que desse fundamento teórico e ideológico às práticas educativas e pedagógicas, situando-se além dos postulados da pedagogia tradicional.

Estas preocupações encontraram sustentação em acontecimentos que tornaram mais complexos os conhecimentos sobre os fenômenos educativos, dentro dos quais pode-se mencionar a expansão e

diversificação da educação como parte do processo de formação e consolidação dos sistemas nacionais de ensino, a importância concedida à educação como fator de unificação dos estados-nação, os progressos da biologia e da psicologia no que diz respeito ao conhecimento do ser humano e suas possibilidades de aprendizagem e, enfim, o surgimento de um clima intelectual que propiciou o debate da Pedagogia como disciplina científica. Tais inquietações podem-se ver claramente expressadas no movimento pedagógico escolanovista e suas reflexões sobre o ideal educativo da época, os fins sociais da escola e os processos do conhecimento. Este movimento foi de caráter internacional e alcançou diferentes graus de desenvolvimento, conforme as características sociais, culturais e educativas dos países nos quais logrou difusão e aceitação, convertendo-se, nas palavras de Suchodolsky, na tendência de maior importância da pedagogia burguesa a partir do século XIX.

Na Colômbia, as reformas educativas tomaram força a partir dos anos 20 e em especial nas décadas de 30 e 40, durante o período conhecido como *República Liberal – 1930-1946* –, surgindo experiências de âmbito regional e nacional em prol da transformação da escola. Junto com o crescimento quantitativo e expansão dos níveis de ensino, registrados nestas décadas, – como parte dos esforços por constituir um sistema de ensino público –, as classes dominantes efetivaram um conjunto de estratégias visando maior controle da população, querendo intervir em suas formas de vida, seus hábitos de consumo e nas suas representações sobre a sociedade. Isto dentro de um marco de interpretação no qual a população mais pobre aparecia como um obstáculo aos ideais de progresso e civilização que marcaram os paradigmas da sociedade ocidental desde o século dezenove. Desta maneira, a educação se constituiu numa esfera importante de intervenção e num problema nacional que mobilizou à maioria dos intelectuais pois, considerou-se que este era um cenário privilegiado para se incutir os ideais condizentes com o projeto social e político de modernização.

Assim, o propósito desta tese é descrever e analisar a influência escolanovista na Colômbia durante a *República Liberal (1930-1946)*, com o fim de precisar seu grau de incidência na reforma educativa do período. Para este fim, estabeleceram-se as características do movimento escolanovista no plano mundial, seu contexto histórico, seus principais representantes e idéias

fundamentais, bem como se identificaram os núcleos pedagógicos receptivos a ele na Colômbia, passando, finalmente, a analisar a incidência do ideário escolanovista na reforma educativa na *Republica Liberal*.

A idéia diretriz que norteou o processo de construção do objeto de estudo está fundamentada na consideração de que o debate educativo do período esteve inserido num projeto social e político que procurou a modernização das estruturas sociais e o controle da população. Neste contexto, o ideário escolanovista que foi apropriado, fez parte de um “*corpus*” conceitual e ideológico que serviu para o reforço das estratégias de controle social não só na escola, mas também nas instituições sociais. Estas estratégias correspondiam às características das sociedades modernas industriais, nas quais o trabalho e o disciplinamento moral se constituíram em categorias-chaves para pensar maneiras de moldar o tipo ideal de homem.

O enfoque a partir do qual a pesquisa foi elaborada parte do pressuposto de que a educação, como os fenômenos culturais, está inserida dentro de um contexto social, econômico e político e, portanto, a análise que se pretende fazer situa-se dentro da história social, que nos permite prestar atenção às interações que se dão entre as dimensões do social e do educativo. Nas últimas décadas, algumas tendências vêm fazendo uma crítica aos enfoques macro-sociais, por considerar que eles reduzem os fenômenos educativos a meros epifenômenos do sócio-econômico. Tais críticas reivindicam a necessidade de estudar os próprios tempos e cadências do educativo, esforço que tem propiciado aprofundamento da compreensão dos aspectos educativos e pedagógicos, mas em muitos dos casos desconsidera as relações que se dão com o macro-social. Assim, parece-nos que, se é válido tentar encontrar as próprias cadências do educativo e do pedagógico, de maneira nenhuma pode-se esquecer a matriz social na qual estes fenômenos surgiram e a série de modificações às quais se viram submetidos, de acordo com o tipo de interação estabelecida com as diversas forças sociais e com os acontecimentos econômicos e políticos. Por isto, a análise sobre as idéias pedagógicas ficará frágil, se não sondarmos qual a função social que elas cumpriram dentro do período estudado, a quem serviram e de que modo elas foram apropriadas. À semelhança, se analisamos a incidência destas idéias na reforma

educativa, não podemos deixar de lado a confrontação entre o ideário e as realizações práticas, que só podem ser explicadas dentro do contexto político, econômico e social.

Considera-se, então, que as idéias não são categorias universais, válidas em qualquer contexto ou período histórico, mas representações que nos assinalam a maneira como os homens viam a sociedade e os problemas que os preocupavam e que refletem o ideário e os interesses dos grupos de que tomavam parte. Deste modo, as “*percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros (...), a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas*”¹. Em nossa análise tivemos em conta dois níveis, um que diz respeito à função social e ideológica que tiveram as elaborações discursivas submetidas a estudo, e outro, que se refere ao grau de difusão destas idéias e a maneira como foram incorporadas à prática social. Noutras palavras, tratou-se de analisar a forma como estas idéias tentaram dar resposta a um conjunto de problemas que existiam no período e a função social e ideológica que cumpriram, situando os cenários sociais nos quais foram difundidas e incorporadas.

As fontes utilizadas na pesquisa foram tanto de caráter primário como secundário, reunindo um *corpus* documental representativo, processado através de uma base de dados que será colocada, numa etapa posterior, à disposição dos historiadores da educação. Analisaram-se várias das publicações periódicas da época, através das quais identificaram-se as linhas do debate pedagógico e os principais intelectuais nele comprometidos. Foram consultadas revistas que representavam o ponto de vista do *Ministério de Educação*, tais como *El Maestro*, *Revista de las Indias*, *Rin-Rin*, assim como publicações pertencentes às Direções de Educação Pública de alguns dos departamentos em que está dividido o país, como *Educación de Cundinamarca* (Cundinamarca), *Educación Antioqueña* (Antioquia), *Cultura* (Boyacá), *Educación* (Santander) e *Revista Cultural* (Tolima).

¹ CHARTIER, Robert. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

Além disso, revisou-se a *Revista de Higiene* editada pelo *Departamento Nacional de Higiene*, revistas elaboradas por grupos de intelectuais como *Universidad*, *Alma Nacional*, *Revista Colombiana*, *Acción Liberal* e *Agitación Femenina*, ou por faculdades de educação ou escolas normais, como é o caso da revista *Educación e Idearium*. Também consultaram-se publicações que expressavam o ponto de vista das comunidades religiosas, como *Revista Javeriana*, *Revista Pedagógica*, *Boletín del Instituto de la Salle* e *Revista Interamericana de Educación*. Dessa massa documental consultou-se, segundo a disponibilidade ou a relevância da publicação, a totalidade dos números editados ou, simplesmente, os anos em que a polêmica pedagógica foi mais significativa. Este último aspecto é especificado na parte final da tese, no item dedicado à identificação de arquivos e fontes, enquanto, no item 3 do capítulo três, se explicita o período de duração destas publicações.

Examinaram-se, além disso, algumas das teses dos alunos da *Escola Normal de Varões* do departamento de Antioquia, da *Faculdade de Educação* e da *Escola Normal Superior* do departamento de Cundinamarca. Utilizou-se também, a informação extraída de entrevistas feitas a vários dos egressados e professores da *Faculdade de Educação* e da *Escola Normal Superior*.

Os aspectos legislativos e as políticas educacionais, foram reconstruídos através dos relatórios dos ministros de educação, assim como dos documentos oficiais do *Ministério de Educação Nacional*, além da revisão sistemática dos jornais de maior circulação, tais como *El Tiempo*, *El Siglo*, *El Espectador*, editados na cidade de Bogotá; *El Colombiano*, *El Diario*, editados na cidade de Medellín; *El País*, *El Crisol*, editados na cidade de Cali. Também consultou-se o *Diario Oficial* e os *Anales de la Cámara de Representantes*. Para complementar alguns dos aspectos da polêmica entre a Igreja e o Estado levaram-se em consideração as *Conferências Episcopais*, assim como o jornal *El Obrero Católico*, editado na cidade de Medellín.

Para os aspectos conceituais e o contexto sócio-histórico foram utilizadas fontes secundárias que ajudaram a entender a dinâmica destas décadas e a situar criticamente o movimento escolanovista. Igualmente devem mencionar-se as obras sobre história da educação, que serviram

para ajudar a estruturar os períodos históricos e sua relação com os processos educativos, assim como as obras dos pedagogos escolanovistas que foram publicadas e difundidas no período.

É importante salientar, finalmente, que esta tese faz parte de uma agenda de pesquisa mais ampla, tanto da pesquisadora, como da instituição em que se insere como docente na Colômbia, a *Universidad Pedagógica Nacional*, que permitiu tanto a acumulação de uma massa documental representativa – devido à elaboração pessoal de pesquisas sobre temáticas próximas –, quanto à criação de condições institucionais para levar a cabo esta actividad.

A apresentação final do trabalho estruturou-se em quatro capítulos. O primeiro aborda, de maneira breve, algumas das características da Colômbia nas primeiras décadas do presente século, com o propósito de situar o cenário onde teve lugar nosso objeto de estudo. O segundo dá conta do movimento escolanovista em âmbito mundial, avaliando as condições históricas que deram origem às novas tendências pedagógicas, destacando suas principais idéias e representantes. No terceiro, identificam-se os grupos de intelectuais que aderiram, na Colômbia, aos ideais escolanovistas e que participaram da reforma das instituições educativas, explicitando-se os cenários nos quais veicularam suas idéias, assim como, os traços principais de suas representações sobre a sociedade e a educação. No último capítulo, descrevem-se as características da reforma educativa levada a cabo na *República Liberal*, período em que as idéias escolanovistas obtiveram uma influência mais expressiva no contexto institucional.

CAPÍTULO 1

A COLÔMBIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

As primeiras décadas do século XX na Colômbia caracterizaram-se pelo avanço dos processos de modernização e de industrialização, marcados pelo aumento na produção de café e sua estabilização como principal produto de exportação, pelos empréstimos e as inversões estrangeiras em petróleo, mineração e serviços públicos, assim como pelo florescimento das indústrias manufatureiras e da inversão estatal em obras de infra-estrutura. Isso acompanhado pelo crescimento da população, dos processos de migração e de certo grau de concentração urbana. A população registrou um crescimento sensível, passando de 5.856.000 habitantes no ano de 1918 a 8.702.000 vinte anos depois, e para o ano de 1957, esta cifra tinha chegado a 11.589.000 habitantes. Estes fenômenos trouxeram consigo, entre outros aspectos, o surgimento de novos grupos sociais e a geração de demandas sociais em matéria de participação social, saúde, educação e serviços públicos¹.

A estes acontecimentos é preciso acrescentar uma série de fenômenos de caráter internacional que incidiram profundamente no plano nacional, tais como a mudança do eixo econômico da Inglaterra para os Estados Unidos – que legitimou a intervenção direta deste país em diversos territórios da América Latina, assim como sua influência política e cultural –, a primeira e a segunda guerras mundiais, o auge do autoritarismo em diversos países europeus, a revolução russa, o surgimento de movimentos nacionalistas em alguns países de América Latina (como México e Peru), além do despertar do movimento estudantil em Córdoba - Argentina². Estes fenômenos influíram de uma ou de outra maneira na Colômbia, seja através da crise de recessão internacional na década de trinta e a redefinição da divisão internacional do trabalho e suas

¹ MESA, Dario. *Ensayos sobre historia contemporánea de Colombia*. Bogotá, 1977; TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1984.

² HALPERIN, Donghi. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza, 1981.

conseqüências na economia, seja pela irradiação e confrontação das distintas ideologias que surgiram ao calor desta série de fatos e que permearam distintos setores no país.

Este período foi conhecido como a “*dança dos milhões*”, os investimentos norte-americanos passaram de 4 milhões de dólares em 1913 a 280 milhões em 1929, soma à qual é preciso agregar os 25 milhões de dólares recebidos pela indenização do canal de Panamá, – cuja negociação se converteu numa pressão política dos Estados Unidos para obter explorações petrolíferas sob termos favoráveis –. A maioria dos empréstimos estrangeiros foi utilizada para o investimento em obras públicas e na infra-estrutura de transporte. “*Entre 1922 e 1930 a rede de comunicações terrestres duplicou-se e chegou até 2.700 quilômetros de ferrovias, 2.650 quilômetros de estradas nacionais e 3.100 quilômetros de estradas departamentais. O volume do correio tinha-se multiplicado por quatro e o das mercadorias transportadas por oito*”³.

Às mudanças na estrutura econômica do país e aos acontecimentos internacionais, uniram-se transformações políticas e sociais. Novos grupos fizeram sua aparição no cenário da luta social, uma embrionária classe operária organizou-se em torno de suas reivindicações, os setores camponeses e indígenas protagonizaram agudas lutas agrárias, surgindo, ainda, uma incipiente classe média. Como fruto destes processos, surgiram as primeiras organizações políticas independentes dos partidos tradicionais, que iriam expressar os interesses dos grupos despossuídos por fora da lógica das classes no poder, entre os quais poder-se-ia falar do *Partido Revolucionário Socialista* (PSR), fundado em 1919, o *Partido Comunista*, fundado em 1930, assim como algumas *Ligas Camponesas*.

Por sua vez, as classes dominantes, representadas nos partidos tradicionais, conservador e liberal, viram-se na necessidade de discutir o tipo de vinculação dos novos setores a seus projetos políticos, o que fez com que a polêmica no interior destes partidos estivesse marcada pelas

³ HELG, Aline. *La educación en Colombia: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC, 1987, p. 131.

diversas fórmulas de integração dos novos setores e a maneira de subordinar seus interesses aos dos grupos no poder⁴.

As complexas mudanças e as crises sociais que as acompanharam puseram em xeque a hegemonia do partido conservador, que vinha governando o país desde 1889, e que foi incapaz de fazer frente às novas situações, o que gerou descontentamento e manifestações de protesto por parte da maioria das forças sociais. O incremento de recursos estatais através de empréstimos estrangeiros e seu investimento em obras de infra-estrutura ocasionaram contradições no setor dos latifundiários, o qual tinha um papel dominante no bloco hegemônico. Esta contradição ocasionou-se, em parte, pelos salários superiores que o Estado pagava à mão-de-obra propiciando as migrações campo-cidade, – calcula-se que perto de 40.000 camponeses abandonaram as atividades agrícolas para se empregar nas obras estatais–. Outro problema que ocasionava tensões com os latifundiários derivava da incapacidade da produção agrícola para responder às crescentes demandas urbanas, devido não só à escassez de mão-de-obra, mas também às relações de produção atrasadas que existiam neste setor da economia.

Além do mais, o ingresso de capital estrangeiro trouxe descontentamento político devido aos usos indevidos e à prevaricação na administração pública. Ao mesmo tempo, a política de negociações referentes às concessões petrolíferas produziu acaloradas discussões e despertou sentimentos nacionalistas em alguns setores de intelectuais e do movimento estudantil.

Em meio a esta série de mudanças econômico-sociais e de questionamentos à hegemonia conservadora, operou-se uma divisão dentro do *Partido Conservador*, por motivo da candidatura para as eleições presidenciais de 1930 – oscilando entre os conservadores Guillermo León Valencia e Alfredo Vásquez Cobo –, fato que levou à perda do poder por parte desse partido, triunfando de modo inesperado o liberal Enrique Olaya Herrera, cuja campanha presidencial se iniciou só com três semanas de antecedência às eleições.

⁴ SANCHEZ, Gonzalo y MEERTENS, Danny. *Bandoleros, gamonales y campesinos*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

Desta maneira, o *Partido Liberal*, que estava há quase 40 anos fora do poder, iniciou uma fase de governos que se prolongou até o ano de 1946. Num primeiro momento, Enrique Olaya Herrera assumiu a presidência em nome de um governo que se denominou de *Concentração Nacional*, do qual participaram tanto liberais como conservadores moderados. No entanto, este período constituiu-se numa fase de transição para a hegemonia do *Partido Liberal*, cujas administrações vão ser conhecidas sob o nome de *República Liberal*.

Antes de tudo, é importante esclarecer que os partidos políticos tradicionais, liberal e conservador, que tiveram origem em meados do século XIX, não representavam setores econômicos diferenciados entre si, de tal modo a se poder deduzir que os conservadores representavam o setor dos latifundiários e os liberais o setor manufatureiro e posteriormente industrial. Isto não é certo, ainda que esta interpretação tenha feito carreira em algumas das elaborações historiográficas. Na realidade, durante o século XIX o grau de desenvolvimento da economia não era muito complexo e em geral as classes dominantes tinham investimentos em todos os setores da economia, fato que de uma ou de outra maneira persistiu durante as primeiras décadas do século XX. De fato, as principais diferenças entre liberais e conservadores foram se decantando em torno de interesses regionais, do papel do Estado e da Igreja na sociedade, e nunca com relação aos aspectos econômicos, nos quais quase sempre estiveram de acordo.

Ainda que em meados do século XIX os governos liberais tenham liderado os processos de modernização, e em alguns aspectos ideológicos os conservadores representassem as idéias menos progressistas - com o respaldo da Igreja Católica -, nos momentos de definições sobre assuntos econômicos ou defesa dos interesses das classes dominantes, os dois partidos sempre chegaram a acordos⁵.

De certa maneira, o mesmo aconteceu no século XX: os liberais com a *República Liberal* dinamizaram os processos de modernização gerados desde as primeiras décadas, ao mesmo tempo que a plataforma ideológica liberal propiciou um pano de fundo favorável para a

⁵ *Aspectos polémicos de la historia de Colombia en el siglo XIX*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1984.

introdução das mudanças econômicas e sociais, disseminando a idéia de que os conservadores eram retrógrados.

Porém, no nível macrossocial, conservadores e liberais sempre concordaram sobre a necessidade de modernização, ao tempo que as pugnas pelo poder e as confrontações ideológicas sobre o papel da Igreja na sociedade foram evoluindo até uma “pacífica” repartição do poder a partir do período conhecido como *Frente Nacional* (1958-1974), quando ficou claro que era melhor unir-se para fazer frente às ameaças provindas das opções políticas que não representavam os interesses das classes dominantes. Foi desse modo que excluíram, através da fórmula bipartidarista, a participação no governo de outras opções partidárias até o ano de 1974⁶.

A chegada ao poder do *Partido Liberal* coincidiu com o enfraquecimento da hegemonia dos setores agrários e exportadores tradicionais, e ainda que estes determinassem o campo das transformações possíveis, aos poucos foi se dando um deslizamento do poder para os setores urbanos – pindustriais, comerciantes, exportadores – que no começo procuraram o apoio dos setores populares e de modo especial do operariado nascente⁷. O deslocamento da hegemonia para os setores exportadores e industriais e a crise econômica de 1929 propiciaram o incremento nas funções estatais e a aplicação de um modelo de desenvolvimento baseado na industrialização, cujas limitações estruturais se evidenciaram rapidamente.

Simultaneamente com as distintas estratégias que foram postas em ação para a reprodução das condições materiais da nova ordem social que se consolidou no período, os intelectuais tiveram um papel importante na elaboração das idéias que serviram de sustento conceitual às novas relações sociais⁸. O papel dos intelectuais na sociedade foi assinalado de maneira pertinente por Antônio Gramsci, que afirmava que “*Cada grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da*

⁶ PECAUT, Daniel. *Orden y violencia: Colombia 1938-1954*. Bogotá: Siglo XXI, 1987. Vol. 1.

⁷ *Ibid.*

⁸ URIBE CELIS, Carlos. *Los años veinte en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1986.

própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”⁹. Dessa forma, um grupo de intelectuais, tanto liberais como conservadores, começaram a falar da necessidade de modernizar as estruturas da sociedade colombiana, propondo entre outras coisas a necessidade de uma reforma educativa.

Alguns intelectuais registraram através de seus escritos literários e jornalísticos as grandes mudanças pelas quais estava passando o país no período. Por exemplo, J.A.Osório Lizarazo escreveu diversas novelas nas quais recriava as condições de miséria e sofrimento da população que morava nas cidades e que tinha vindo do campo com a ilusão de obter melhores possibilidades de sobrevivência. De modo irônico, Osório referia-se à forma como a cidade, na medida que se ia estruturando, jogava as populações mais pobres para a periferia:

*a cidade sabe se purificar a si mesma dos miseráveis, a quem vai empurrando para os extremos, como a espuma indesejável, porque o espetáculo de sua indignância martiriza o olfato e a vista da boa gente que pode desfrutar da vida, da boa gente que tem logrado se colocar nas posições de preferência dentro da sociedade, e cujo sentido estético e instinto defensivo os fazem abominar de todas essas humildes e laboriosas gentes do povo que desenvolvem uma vida opaca de sacrifício*¹⁰.

De outra perspectiva, Germán Arciniegas, participe de várias propostas sobre a reforma universitária na sua juventude, posteriormente ministro de educação durante a *República Liberal*, e considerado na atualidade um respeitado historiador, fazia referência em 1940 à profundidade das mudanças de que foram testemunhas ele e seus contemporâneos. Ele associava estas mudanças com a conquista recente da democracia, asseverando que a Colômbia tinha alcançado no século XX não a maturidade, mas a juventude, depois de ter procurado durante um século sua própria alma.

⁹ GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 3.

¹⁰ OSORIO LIZARAZO, J.A.. *Novelas y crónicas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1978, p. 236.

Exatamente um século foi o tempo de nossa evolução interior, da formação de nosso espírito nacional baseado na democracia. Em 1910 fez-se possível, do ponto de vista material, entrar na vida moderna (...). Até 1910 Colômbia era o país clássico da mula, da jangada e dos caminhos de ferradura, os colombianos que têm hoje 40 anos alcançaram a conhecer esta vida (...) e agora à sua vista se precipitam condições de vida que parecem opostas. Da jangada e da mula tem se passado de repente ao avião (...). É mais, de uma vida que era da Idade Média a uma vida que se abre às possibilidades de nosso tempo (...). Por isso os colombianos, descrevemos melhor nossa vida de hoje por contraste que por evolução (...). De maneira similar tem ocorrido com as cidades e ainda que não existam grandes metrópoles, sim, há no país muitas pequenas cidades de 50 e 100 mil habitantes - nove milhões de habitantes -. O curioso é que não têm mais do que os trinta anos de vida que tem a Colômbia no século XX. Faz trinta anos, de maneira nenhuma poder-se-ia dizer que tivessem serviços públicos (...); nas ruas principais abundavam as choças de palha. A luz elétrica, apenas se a conhecia e dos esgotos só se tinham notícias. A água suja corria pela metade da rua. Os habitantes de Bogotá se aproximam atualmente a 400.000. É claro que para alojar esta avalanche de recém chegados se tem tido que fazer uma cidade nova, com prédios de muitos andares no centro e bairros novos onde até ontem houve hortas; e por isso digo que esta Bogotá, como o centro do país não parece ter mais de trinta anos¹¹.

A percepção de Arciniegas sobre a recente construção da “república” era compartilhada pela maioria das elites. Com efeito, o século XIX tinha sido o começo da vida republicana, mas as inúmeras guerras civis, as confrontações entre os partidos tradicionais, os interesses regionais, mais as dificuldades de encontrar um produto de exportação que permitisse uma relação estável com o mercado internacional, tinham dificultado a estruturação de um perfil claro do que poderia ser a nação, ao qual se somava, como já vimos, as mudanças acontecidas nas primeiras décadas do presente século que colocaram o país diante de novos problemas. Desta forma, ainda estava na ordem do dia a discussão em torno do que era ou devia ser a sociedade colombiana, qual era sua identidade como nação, e qual era a participação dos grupos sociais que a compunham. Isto impelido pelo crescimento econômico do país e a prosperidade das elites, que contemplavam com regozijo o aumento de suas rendas e que estavam dispostas a manter a qualquer preço.

¹¹ ARCINIEGAS, Germán. Visión actual de Colombia, con el siglo XIX al fondo. In: *El Tiempo*, Bogotá, 14 de enero de 1940.

Assim, diante das elites levantava-se um porvir promissor para a nação, – a que elas acreditavam representar –, e frente ao qual era preciso vencer alguns obstáculos para lograr o engajamento “definitivo” à máquina do “progresso e da civilização”. Foi neste momento que as elites debruçaram-se sobre o conjunto da população e se encontraram com uma massa pobre e marginal que ainda não tinha acesso à cidadania, que incomodava com sua presença indigente nas ruas, que representava um perigo por seus vícios, suas enfermidades e, muito mais, por sua potencial inconformidade social, fatos que representavam, sem dúvida, empecilhos ao projeto civilizador. E é aí que começaram a pensar como intervir sobre esta população para obter um controle social sobre ela, obtendo, aliás, maiores benefícios de seu trabalho, procurando o disciplinamento e a homogeneização através da inculcação dos valores éticos e morais próprios das sociedades industriais. Eis como dentro das distintas modalidades concebidas para lograr o controle social da população, a educação converteu-se num veículo importante que passou a ser valorizado pelas elites para a consecução dos objetivos propostos.

Os processos de reforma tiveram que se defrontar com as estruturas tradicionais e com o domínio da religião católica, elementos que marcaram em boa parte a dinâmica de oposição e/ou aceitação aos projetos de reforma, assim como seu grau de materialização¹². Os traços centrais da educação tinham sido delineados nos finais do século XIX, através da Constituição de 1886 e a Concordata com a Santa Sé de 1887. A Constituição era expressão do que se denominou como O movimento da Regeneração, liderado por Rafael Nuñez e um grupo de conservadores e liberais independentes que passaram depois para o partido conservador. A Regeneração formulou a idéia da unificação em torno de um Estado forte e centralizador, o respeito à tradição espanhola e, com ela, o reconhecimento da religião católica como a religião da nação e elemento de unificação ideológica, princípios que ficaram consagrados na constituição de 1886.

Além da constituição, a Concordata celebrada em 1887 com o Vaticano, reafirmou a influência da Igreja Católica e dispôs em seus artigos 12, 13 e 14, que a educação devia ser estruturada sob os princípios católicos. Assim, o artigo 12 dispôs que a organização e direção de todos os

¹² HERRERA CORTES, Martha Cecilia. *La República Liberal y la modernización de la educación, 1930-1946*. Bogotá: Universidad Nacional. Tesis de Maestría. Departamento de Historia, 1988.

estabelecimentos educativos deveria se fazer em conformidade com os dogmas e a moral da religião católica, tornando obrigatório o ensino religioso e as práticas católicas na escola. O artigo 13 conferiu aos representantes da Igreja o direito de supervisão e revisão de textos, no que diz respeito à religião e a moral, ao mesmo tempo em que comprometeu o governo a velar para que na transmissão dos conteúdos do ensino literário, científico ou geral, não se dessem idéias contrárias ao dogma católico e ao respeito e veneração devidos à Igreja. Para que estas disposições fossem obedecidas pelos professores, o artigo 14 dispôs a exclusão dos professores que não ajustassem o ensino da religião e da moral à doutrina católica¹³.

As políticas concordatárias propiciaram a entrada ao país de ordens religiosas provindas da Europa e em especial da França, que ajudaram à consolidação e hegemonia da Pedagogia Católica. Estas ordens fortaleceram a educação privada através da fundação de estabelecimentos, ao mesmo tempo que o governo colocou-as sob a direção de inúmeras instituições oficiais.

Desta forma, desde finais do século XIX a educação estava marcada por estas características no que se refere à orientação ideológica, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista material, se defrontava com muitas precariedades e altos índices de analfabetismo. Segundo o censo de 1918, o índice de analfabetismo ascendia a 67.5%. Para 1928, a população em idade escolar era de 7. 121.000 habitantes, dos quais só recebia educação 5.68%. O ensino era memorístico e rotineiro, nas escolas oficiais os recursos pedagógicos eram precários, os locais escuros e com pouca ventilação. A preparação pedagógica do professorado era escassa, no setor rural perto de 90% dos professores não tinha formação adequada e no setor urbano 50% não era egresso das escolas normais e tinha um nível educacional mínimo.

A soma que a nação gastou na educação entre 1918 e 1930 não passou de um milhão de pesos nos primeiros dez anos, para ascender a dois milhões entre 1928 e 1929, e decrescer abruptamente a um milhão e meio em 1930, devido à recessão econômica internacional.

¹³ *Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia*. Diciembre 31 de 1887, artículos 12, 13, 14.

Os novos requerimentos históricos e sociais necessitaram da readequação das estruturas educativas, e em torno desta necessidade se formularam diferentes propostas que tentaram precisar as dimensões de uma reforma educativa de caráter nacional. Estas idéias foram impulsionadas por intelectuais que, além da disseminação dos novos ideais, procuraram sua aplicação em experiências educativas de caráter local. Estas iniciativas tiveram acolhida por parte do governo central no final da década de vinte, sob o domínio do *Partido Conservador*, e de maneira especial durante a *República Liberal*. A bagagem conceitual que serviu como instrumental teórico para as elaborações destes intelectuais veio do escolanovismo, sendo misturado de maneira eclética com as concepções da pedagogia tradicional, segundo os núcleos que dele se apropriaram, as condições da sociedade e as próprias necessidades das elites.

Com o advento da *República Liberal* (1930-1946), a pedagogia escolanovista foi oficializada a partir de 1932, no que diz respeito às escolas públicas e às instituições de formação de professores, assim como ao espírito geral da reforma educativa. Este espírito fica em evidência nos discursos proferidos em torno do projeto de reforma constitucional de 1936 e nos discursos dos ministros de educação do período. No entanto, a Pedagogia Católica continuava tendo domínio sobre boa parte das mentalidades dos professores e também dentro das inúmeras instituições escolares privadas que estavam sob controle da Igreja.

Porém, no transcurso do período, os discursos foram se ajeitando, e os renovadores escolanovistas foram perdendo seu radicalismo, enquanto os pedagogos católicos foram se permeando de escolanovismo, demonstrando que ambos os discursos estavam a serviço das classes dominantes e do tipo de modernização que caracterizava o país, expresso sob o lema de Antonio José Uribe, um dos políticos do princípio do século, “*modernizar e conservar*” ou “*modernizar dentro da tradição!*”.

Para abordar as características que teve a inserção do ideário escolanovista nos cenários intelectuais no país e a sua influência na reforma educativa no período de nosso interesse, parece-nos pertinente falar, então, dos traços principais que identificaram o movimento escolanovista no plano internacional, para posteriormente debruçar-nos sobre a Colômbia.

CAPITULO 2

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO PLANO MUNDIAL

1. Contexto sócio-histórico do escolanovismo

O início do movimento escolanovista situa-se na Europa e nos Estados Unidos durante a virada do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Tem como fundamento o fortalecimento das sociedades capitalistas em sua fase industrial, o qual deu abertura a novas concepções do mundo e do ideal de homem, propiciando um movimento reformador no âmbito da educação e das idéias pedagógicas.

Este período representa, além disso, a passagem da burguesia como classe revolucionária - que tinha se enfrentado com a aristocracia feudal para construir a sociedade capitalista -, para a burguesia como classe conservadora, que uma vez consolidada no poder e ante o perigo da nova classe que emergiu com ela, reformula sua concepção do mundo e do homem para se sustentar no poder e se proteger de seu novo inimigo, o proletariado.

Na fase inicial a burguesia elaborou uma visão de mundo alicerçada na idéia de uma sociedade harmônica constituída por indivíduos que tinham os mesmos direitos, mas essa *“concepção se transforma em contradição principal do pensamento liberal quando trata de estabelecer a relação entre o privado e o público”*¹. Com efeito, se o homem isolado, enquanto indivíduo, é a base do pensamento moderno, esta idéia se torna problemática quando se quer defender a idéia da sociedade como uma totalidade, cujos interesses vão além dos interesses dos indivíduos. É por este motivo que o pensamento burguês vê-se obrigado a construir a idéia de um ser moral que transcende a individualidade e que deve ser conformado através da interação social, logrando,

¹ LEONEL, Zelia. *Contribuição à história da escola pública. Elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1994, p. 86.

assim, a moldagem do homem enquanto cidadão. Dali surgiu, então, uma idéia de homem na qual estava implícita a dualidade entre o burguês-egoísta e o cidadão-político:

Essa dualidade, entre o ser material e o ser moral, entre o interesse individual e o interesse comum, entre o homem ideal e real, entre a sociedade civil e o Estado, em uma palavra entre o privado e o público, é a chave para a compreensão tanto dos limites da emancipação política da burguesia, quanto das dificuldades do pensamento liberal, que vagueia do materialismo da sociedade burguesa ao idealismo do Estado, porque toma o individuo isolado e não as classes como fundamento da sociedade².

Com o desenvolvimento industrial, cujo ponto de partida se situa entre 1789 e 1848, dá-se uma série de deslocamentos na visão burguesa de mundo e seu ideal de homem. Este desenvolvimento industrial é viabilizado pelo surgimento de um mercado mundial, pela acumulação de grandes capitais, pela “*evolução da tecnologia, do conhecimento científico ou da ideologia de uma crença no progresso individualista, secularista e racional*”. A revolução industrial provocou não só o triunfo da sociedade burguesa liberal no ocidente europeu, mas também a hegemonia de alguns países ocidentais (Inglaterra, França, e posteriormente os Estados Unidos da América) sobre a maior parte do globo terrestre. Mas, com a revolução industrial, surgiram também as forças que, um século depois, viriam a “*transformar a expansão em contração*” e que levariam a burguesia a reelaborar algumas de suas concepções ideológicas³.

O processo de transformação do trabalho humano, propiciado pela revolução industrial, “*desloca massas inteiras da população não só das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas*”. Ao ingressar na fábrica, o artesão, além de ser despojado de suas ferramentas de trabalho e do controle da produção, é também privado dos conhecimentos empíricos que tinha sobre seu trabalho, perdendo, assim, o treinamento teórico-prático que recebia nas oficinas artesanais.

² *Ibid.*, p. 46.

³ HOBBSAWM, Eric. *A Era das revoluções. Europa, 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Inicialmente, nada está em seu lugar, mas aos poucos impõe-se a necessidade de difundir conhecimentos que permitam aos operários estar preparados para as mudanças tecnológicas e, além disso, inculcar valores morais que homogeneizem a crescente população urbana e que legitimem a nova ordem social. Desta maneira, *“filantropos, utopistas, e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna”*⁴.

Pode-se dizer, então, que a reflexão pedagógica moderna, sobre as relações educação-sociedade, caracteriza-se principalmente por dois fenômenos. Por um lado, pela institucionalização das escolas como espaço privilegiado no ensino de habilidades técnicas para o exercício profissional, fato que separou a preparação para o trabalho dos locais onde ele era executado. E por outro lado, pelos progressos da Psicologia, no que diz respeito às características próprias da infância, levando ao que se denominou *o descobrimento da criança*, e o surgimento de concepções sobre suas necessidades e exigências como ser ativo:

*O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensorio-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas de outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática*⁵.

⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. *Historia da educação. Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortés Associados, 1989, p. 270, 272.

⁵ *Ibid.*, p. 305.

A Pedagogia da Escola Nova, surgida ao calor desses problemas sócio-educativos, reage contra a Pedagogia Tradicional dominante até então, originando uma série de deslocamentos. Com efeito, poder-se-ia afirmar que a Pedagogia Tradicional, elaborada desde a Antigüidade e a Idade Média, apoia-se na "*filosofia da essência*" para definir as características e finalidades do ser humano. Desta maneira, à educação corresponderia desenvolver no homem aquilo que lhe está latente como membro do gênero humano, levando-o a obter sua verdadeira "*essência*" predeterminada por dogmas estabelecidos em leis sobrenaturais.

Mas, com o surgimento do Capitalismo como novo modelo social, questionou-se a *filosofia e a pedagogia da essência*, que legitimavam as ordens sociais da Antigüidade e do Feudalismo, e burguesia em ascensão fez adaptações à Pedagogia Tradicional. Desse modo a *pedagogia da essência* se enriqueceu com as elaborações feitas durante o Renascimento, a partir das tradições laicas e racionalistas do mundo antigo e do modelo de homem construído no Renascimento, que privilegiou o papel da razão⁶.

Assim, durante a primeira etapa do Capitalismo, a *filosofia e a pedagogia da essência* continuaram tendo influência, com algumas modificações. A burguesia, como classe em ascensão, questionou a ordem existente e reelaborou a *filosofia da essência*, postulando a idéia da igualdade como algo "essencial" à natureza humana. O regime feudal e a aristocracia foram apresentados como ordens "anti-naturais", "desvios sociais", que deviam ser modificados. Nesta perspectiva, Rousseau falava que o homem era bom por natureza e a sociedade o corrompia, questionando a educação distribuída pela sociedade aristocrática. Segundo este ponto de vista, existia uma essência boa em todos os homens que o processo educativo devia deixar aflorar de modo espontâneo.

A constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino, construídos ao longo do século XIX, vão se inspirar na idéia da educação como um direito universal e um dever do Estado, sob o postulado da igualdade "natural" de todos os homens:

⁶ SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados (...). A escola surge como um antídoto à ignorância (...). Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra⁷.

Eis como o surgimento dos sistemas nacionais de ensino constituiu um elemento importante dentro das estratégias elaboradas pela burguesia para criar o espírito conservador que a caracterizou no século XIX e que tinha como propósito fortalecer e preservar as instituições burguesas em face à ameaça da nova classe revolucionária:

Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as lutas concorrenciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus "deveres para com Deus" pelos seus "deveres para com o Estado"⁸.

Contudo, na medida em que a burguesia se consolidou como classe no poder, seus postulados de igualdade universal foram reduzidos a seus próprios interesses, o que levou, mais uma vez, a problematizar a Pedagogia Tradicional, que naquele momento histórico se tornou imprópria, dando lugar à construção da Pedagogia Nova, que se constitui, a partir do final do século XIX, na tendência de maior importância da pedagogia burguesa⁹. Esta vai se fundamentar na "filosofia da existência" que se apoia na vida, no empírico. Desse modo, se a Pedagogia Tradicional reelaborada na época moderna se amparava, já não na idéia da desigualdade dos homens, como na Antigüidade e no Feudalismo, mas na sua igualdade frente à lei, à sociedade e ao Estado, na

⁷ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia. Polêmicas de nosso tempo*. São Paulo: Editora Autores Associados. 29ª ed., p. 17, 18, 50.

⁸ LEONEL, Zelia, *Op. cit.* p. 185.

⁹ SUCHODOLSKI, *Op. cit.*

época contemporânea surgirá uma Pedagogia que retomará a idéia das diferenças entre os homens, fundamentada, agora, nos discursos da Biologia e da Psicologia.

*Com base neste tipo de Pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que têm mais capacidades e aqueles que têm menos capacidades; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo*¹⁰.

Eis como, com base em postulados científicos, ficaram legitimadas no campo da educação as desigualdades sociais e econômicas que, no momento histórico anterior, tinham sido explicadas à luz dos privilégios da classe aristocrática, e que, agora, serão justificadas como fatos naturais fundamentados nas diferentes “*capacidades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo*”. É este o contexto no qual surgiu o escolanovismo, como um movimento destinado a legitimar as novas necessidades da burguesia no campo da educação, como um corpo de elaborações conceituais destinadas a legitimar as condições atuais do capitalismo, tendo como função “*harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, quando profundas alterações ocorreram na história dessas relações*”¹¹.

Assim, o pensamento liberal sobre a educação vai ser reelaborado à luz das novas necessidades. Ao papel da razão se agregará o papel dos sentimentos, tentando conciliar a dicotomia entre indivíduo e cidadão, falar-se-á de desenvolvimento espontâneo dos indivíduos, mas ao mesmo tempo se colocará a moral laica como reguladora dos apetites desmedidos dos indivíduos. Igualmente, além de instruir será necessário educar, pois o indivíduo precisa ser moralizado; então, a educação já não será só transmissão dos conhecimentos científicos, mas se tratará de moralizar através do conhecimento científico enquanto método. À escola democrática, justapõe-se a avaliação e hierarquização dos indivíduos através dos testes, “*acentuando as diferenças individuais para justificar o aprofundamento das desigualdades sociais*”¹².

¹⁰ SAVIANI, *Op. cit.*, p. 52.

¹¹ LEONEL, *Op. cit.*, p. 236.

¹² *Ibid.*, p. 243.

A burguesia elaborou uma concepção de educação que combinou a idéia de uma escola única, no sentido de homogeneização ideológica sob a direção estatal, e simultaneamente diversificada em consequência com a hierarquização social do trabalho¹³. A educação não vai formar mais para uma cidadania abstrata, mas para uma cidadania regulada pela estratificação ocupacional, e deste modo a educação formal vai cumprir o papel de reguladora das diferenças sociais.

Em decorrência, os intelectuais que elaboraram e sistematizaram o novo discurso sobre a educação e a pedagogia, constituíram-se nos intelectuais orgânicos da burguesia na sua fase de consolidação, e ainda que alguns deles não estivessem conscientes deste papel, não resta dúvida que suas contribuições ajudaram a legitimar a nova ordem social e as estruturas educativas que lhe eram inerentes¹⁴.

Vejam, a seguir, quais foram as etapas e principais características do movimento escolanovista na virada do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, assinalando as idéias centrais nas quais se fundamentava e seus principais representantes, para passar posteriormente a mencionar as experiências educativas que surgiram neste contexto e, finalmente, determo-nos no pensamento pedagógico e nas apropriações que o escolanovismo fez de outros saberes sociais.

2. Etapas e características do escolanovismo

Alguns autores têm assinalado a existência de três etapas no desenvolvimento da Escola Nova. Uma primeira, caracterizada pelo individualismo e romantismo, com representantes como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, situada entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX; uma segunda etapa, na qual surgiram sistemas pedagógicos mais elaborados e com maior experimentação, desenvolvida no final do século XIX e nas primeiras

¹³ MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989, p. 36.

¹⁴ Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, *Op. cit.*, p. 3, 5.

décadas do século XX, com autores como Montessori, Claparède, Dewey e Decroly; e uma terceira, caracterizada por um maior grau de maturidade, situada a partir das décadas de 40 e 50, onde as formulações se distanciaram do "*individualismo, idealismo e lirismo*" característico dos períodos anteriores, fundamentando "*sua argumentação sobre a dialética, e, de maneira efetiva, sobre a psicologia genética*", com autores como Piaget, Freinet e Wallon¹⁵.

A divisão anterior torna-se pertinente quando se considera a etapa dos precursores com autores como Rousseau e Pestalozzi; porém, quando se restringe à caracterização do movimento escolanovista propriamente dito, pode-se retomar a classificação de Lorenzo Luzuriaga, para quem existiram quatro momentos. O primeiro, correspondente à criação das primeiras escolas novas (1889-1900); o segundo, à formação de novas idéias ou teorias (1900-1907); o terceiro, à criação e publicação dos primeiros métodos ativos (1907-1918) e, finalmente, o quarto, correspondente à difusão, consolidação e oficialização das idéias e métodos, que teve lugar a partir de 1918, com repercussões até o momento atual¹⁶.

Os teóricos da Escola Nova ou Ativa não constituíam uma tendência homogênea, pois mesmo que suas inquietações fossem basicamente as mesmas, a maneira de formulá-las e dar-lhes solução deu abertura a uma ampla gama de possibilidades no terreno das práticas pedagógicas. De modo geral, pode se dizer que todos procuravam a transformação da maneira tradicional de conceber a educação, a criança e seus processos de aprendizagem, assim como a reformulação dos fins da escola de acordo com as sociedades industriais contemporâneas. O modelo pedagógico centrava-se no conhecimento psicológico da criança, nas relações escola-trabalho, na formação de um indivíduo cuja ênfase recaía no espírito do "cidadão" acima de qualquer credo religioso, ao mesmo tempo em que se estimulava o conhecimento apoiado na observação e na experimentação¹⁷.

¹⁵ PALACIOS, Jesús. *La cuestión Escolar*. Barcelona: Laia, 1988, p. 29.

¹⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1977.

¹⁷ FERREIRE, Adolfo. *La Escuela Activa*. Madrid: Librería Beltrán, 1ª ed., 1927.

Chegou-se a conceber que o processo de aprendizagem da criança deveria seguir os eixos do processo de conhecimento científico. Assim, a escola deveria apresentar não apenas conteúdos, mas ensinar a criança a aprender, dotando-a de técnicas para que pudesse estudar a realidade investigando-a à sua maneira. Desse modo, em lugar de transmitir os conteúdos da ciência, buscava-se sua reconstrução¹⁸. Foi assim que a ciência pretendeu ser o fio condutor da formação do ser humano, apresentando-se como um discurso desprovido de ideologia, como *“a concepção do mundo por excelência, a que limpa os olhos de toda ilusão pedagógica e coloca o homem frente à realidade tal como esta é”*, desconsiderando-se que toda *“concepção objetiva da realidade pressupõe resíduos metafísicos, do mesmo modo que ciência e religião se apresentam historicamente em competição como as duas ideologias dominantes mais poderosas”*¹⁹.

O escolanovismo criticou o método da Pedagogia Tradicional como pré-científico e medieval, o que não era exato ao se considerar que este método, que era o método expositivo, apoiava-se nas elaborações de Herbart, correspondentes ao método científico indutivo de Bacon, o qual foi desenvolvido no contexto das sociedades capitalistas²⁰. Ora, o que de fato estava em discussão, além do interesse que tinha a Pedagogia Nova em desqualificar a Pedagogia Tradicional, era o papel que os dois métodos atribuíam à ciência no processo de aprendizagem. Enquanto a Pedagogia Tradicional enfatizava a transmissão do conhecimento científico acumulado, a Pedagogia Nova insistia na construção de conhecimento no interior da escola por parte dos alunos, o que era restritivo na medida em que estes ainda não se tinham apropriado da bagagem cultural da humanidade. Neste sentido, falar de construção de conhecimento científico na escola, é um postulado mais idealista que sustentado numa possibilidade real que termina por trivializar tal conceito.

Esta atitude levou a banalizar os conhecimentos possuídos pelo professor, motivo pelo qual deixou de ser o centro da escola, conforme a revolução copernicana de que falou Claparède, na qual a criança tornou-se o centro da organização escolar. As atividades da escola deviam ser

¹⁸ ISAZA, Aurelio. *Ayer y Hoy*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones de Antioquia, Medellín, 1938, p. 7.

¹⁹ BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen, 1979, p. 208.

²⁰ SAVIANI, *Op. cit.*, p. 54.

organizadas de acordo com os interesses espontâneos da criança, considerando-se suas características físicas e psicológicas e suas diferenças em relação ao adulto²¹.

Esta concepção foi duramente criticada por Gramsci, para quem não era possível conceber a criança como portadora de interesses autônomos surgidos “*da necessidade natural e inconsciente do instinto*”, idéia que se apoiava num modelo biológico organicista. Pelo contrário, para a visão gramsciana do mundo, “*o homem é o produto da ontogênese, um produto inteiramente social, ainda que algumas de suas possibilidades de desenvolvimento, derivadas de sua estrutura psicofísica e de sua filogênese, devam ser reconhecidas*”. O aluno é, então, na visão gramsciana, o homem que deve se conhecer a si mesmo juntamente com as condições históricas que o rodeiam, para tentar modificar as relações existentes. Assim, o fim da educação é “*criar os pressupostos para a superação da sociedade atual, através do conhecimento das contradições existentes e a conquista de um genuíno sentido de historicidade*”. Sob esta perspectiva, é claro que o papel do professor não pode ser deixado num segundo plano, pois é ele quem representa e é portador dos valores históricos dos quais se deve apropriar a criança²².

Segundo o escolanovismo, as matérias deveriam ser apresentadas num conjunto harmônico e de forma global, em correspondência com a forma como a realidade era percebida na infância. Esta idéia de globalização foi postulada através de diferentes métodos de ensino, tais como Centros de Interesse (Decroly), Sistema de Unidades Didáticas (Morrison), Método de Projetos (Dewey), Plano Dalton (Parkhurst), etc., conforme os diferentes pedagogos.

A escola era concebida como uma sociedade heterogênea devido à diversidade das características mentais, das aptidões e da faixa etária das crianças, diversidade à qual devia responder o ensino. Acudiu-se então à observação e à classificação dos alunos para atender a suas necessidades, apelando às denominadas ciências auxiliares da Pedagogia, tais como a Psicologia e a Biologia²³.

²¹ CARDONA, José. *Ejecución y comprobación del trabajo escolar*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones de Antioquia, Medellín, 1938, p. 6

²² BROCCOLI, Angelo, *Op. cit.*, pp. 181, 162.

²³ ANZOLA GOMEZ, Gabriel. Notas sobre la Escuela Activa. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, Nº 7, 1934, pp. 93-99.

Essa idéia, que como já se assinalou anteriormente, deu cabimento à legitimação das desigualdades sociais sob pressupostos psicologistas e biologicistas. Assim, a cada um correspondia o lugar que a natureza tinha-lhe assinalado, não por motivos derivados das estruturas sócio-econômicas, e, portanto, susceptíveis de ser modificadas, mas por causas que iam além da vontade política das classes dominantes ou da luta de classes, para entrar na esfera do determinismo biológico.

A denominação de *Escola Ativa*, outro dos termos que caracterizou o movimento do período, foi utilizada pela primeira vez em 1917 pelo educador suíço Pierre Bovet, como adaptação do termo *Escola do Trabalho* usado na Alemanha em 1911 por George Kerschensteiner. Anos mais tarde, este último pedagogo expunha as idéias que fundamentavam estas duas acepções de escola, entrando a considerar três aspectos como determinantes da escola do trabalho: a capacidade de relacionar a tarefa educativa com as disposições individuais dos alunos desenvolvendo seus interesses através de uma atividade constante; a possibilidade de moldar as forças morais dos alunos, conduzindo-os a reexaminar seus atos de trabalho e verificando se estavam em consonância com seus interesses e os de seus colegas; e a concepção da escola como uma comunidade de trabalho, onde os alunos se apoiam mutuamente e contribuem aos fins da escola, atingindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual²⁴. Nestas idéias evidencia-se a categoria do “trabalho” como um dos elementos nucleadores do ensino na concepção escolanovista, não necessariamente no sentido de uma formação de caráter técnico, mas como modeladora de atitudes morais e éticas acordes com a sociedade capitalista e seu ideal de homem produtivo.

O ideário escolanovista teve diversas adequações e sincretismos com a Pedagogia Tradicional, segundo os cenários onde foi desenvolvido e os pedagogos que aderiram a ele, assim como os países e meios sócio-culturais onde foi efetivado na prática. Com base neste ideário surgiram experiências pedagógicas em diversas partes do mundo, e a educação passou a ser considerada uma área susceptível de ser estudada de maneira sistemática, sob novos postulados conceituais,

²⁴ LOURENÇO FILHO, Manuel. *Introdução ao estudo da Escola Nova. Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 153.

ao mesmo tempo em que a escola foi vista como um instrumento de legitimação ideológica das relações sociais vigentes, na medida em que através dela se podiam inculcar valores acordes com os interesses das classes dominantes.

3. Experiências pedagógicas

As primeiras instituições que surgiram com o nome de Escolas Novas, resultantes da aplicação de novos métodos e técnicas pedagógicas, tiveram sua origem em estabelecimentos de caráter privado na Inglaterra, França, Suíça, Polônia, e na Hungria, no final do século XIX. Igualmente, por esta época, apareceram as primeiras publicações de pesquisas experimentais sobre a aprendizagem e ensaios de medida das capacidades mentais e rendimento escolar²⁵. No começo do século XX, este tipo de experiências já era conhecido em países como a Bélgica, Itália, Alemanha, Estados Unidos, Rússia, e vários países da América Latina, dentre eles Brasil, Uruguai, Argentina, Chile e Colômbia.

Em decorrência da primeira Guerra Mundial e, em particular, com a acentuação dos processos de transformação acelerada que caracterizou o capitalismo no século XX, teve-se maior consciência da necessidade de difundir e promover idéias sobre a reforma das instituições educativas. Assim, em 1921 criou-se a *Liga Internacional para a Educação Nova* em Calais (Bélgica), ao mesmo tempo em que ocorriam inúmeros congressos de caráter nacional e internacional.

Não há dúvida de que o "ambiente" de internacionalização que o capitalismo vinha acentuando, como condição necessária de sua reprodução ampliada, tinha incidido nos ideólogos do escolanovismo, expressando-se no propósito de gerar um ambiente de "cooperação mundial" acima dos conflitos de classe, considerando-se que a prioridade era a mudança do ser humano como indivíduo e não como sujeito historicamente determinado por relações sociais de produção. Assim, Beatriz Ensor, presidente do *Conselho Internacional de Educação Nova*, asseverava no

²⁵*Ibid.*, p. 24.

Sexto Congresso Mundial da Educação Nova, reunido em Niza nos meses de julho e agosto de 1932, que

*na ordem econômica destes tempos, os povos reúnem-se à procura de um regime de cooperação universal (...) e cremos que um Congresso como este representa as bases de uma verdadeira Sociedade de Nações de caráter espiritual (...). A educação destes tempos deve contribuir à unificação do mundo enquanto num futuro seu fim essencial será a educação(...). Devemos nos fixar no problema do nacionalismo e do internacionalismo, compreendendo que a cultura nacional adquire sentido num marco internacional (...). **O que é necessário modificar são as relações humanas e não outra coisa, porque as relações humanas são o que são os homens**²⁶ [grifos nossos].*

Este período foi acompanhado pela multiplicação das instituições escolares públicas e a intervenção do Estado, que tinha passado do *laissez faire* para o intervencionismo, segundo as necessidades da nova fase de desenvolvimento capitalista, caracterizada pelo surgimento dos grandes monopólios e a consolidação dos processos de industrialização. A escola constituiu-se em um espaço cada vez mais importante para a legitimação ideológica e a capacitação técnico-profissional.

As experiências de Escola Nova e Escola Ativa começaram a permear as instituições escolares oficiais, uma vez que muitos dos pedagogos comprometidos com o movimento passaram a ocupar cargos na administração pública, algumas associações de professores incentivaram a renovação da educação e, além disso, vários dirigentes políticos tiveram clareza que o ideário da Escola Nova correspondia ao espírito de reformas requerido no momento. Igualmente, enquanto a Biologia e a Psicologia avançavam sobre o conhecimento da natureza individual dos seres humanos, conduzindo à reformulação dos processos de aprendizagem, disciplinas como a Sociologia e a Antropologia apontavam para as exigências sociais e culturais inerentes à vida em comunidade, ou melhor, para a vida dentro da sociedade capitalista.

²⁶ ENSOR, Beatriz. La cooperación universal en educación. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, N° 2, sep., 1933; pp. 114-118.

Contudo, a generalização das experiências escolanovistas enfrentou algumas limitações, pois em muitas ocasiões as condições das escolas oficiais não contavam com os requisitos mínimos exigidos para o funcionamento deste tipo de escolas, como, por exemplo, a existência de grupos com poucos alunos, escolas campestres, materiais de trabalho adequados e professores bem preparados. Condições estas encontradas, em muitos casos, nas escolas privadas destinadas à formação das elites.

Apesar disso, em diversos países surgiram escolas de experimentação, tais como na Alemanha, nas cidades de Munique, Leipzig, Berlim, Bremen, sustentadas nas idéias de Kerschensteiner e Petersen. Na Itália, as escolas oficiais experimentais adotaram as idéias de Marchetti, Lombardo Radice e Maria Montessori, encontrando maior recepção com a primeira lei de reforma escolar do regime fascista, sob a direção de Giovanni Gentile, em 1923. Na França, as novas idéias tiveram impulso com a criação de um grupo de estudo, *Les compagnons de L'Université Nouvelle* em 1919, e com a associação *La Nouvelle Education*. Esta última reuniu educadores e pais que defendiam a idéia de uma nova educação, sendo um de seus líderes o inspetor escolar Roger Cousinet²⁷.

Na Bélgica, as Escolas Novas surgiram em algumas instituições de ensino secundário no início do século e, além disso, aplicaram-se as idéias de Ovide Decroly na educação primária e pré-primária. Na Suíça, as idéias renovadoras contaram com os pedagogos Adolfo Ferrière e Edouard Claparède, e com a associação *Bureau das Escolas Novas*. Sem dúvida, Genebra converteu-se num dos locais mais importantes de difusão das idéias escolanovistas, sob a influência de professores universitários estudiosos da psicologia infantil.

Nos Estados Unidos, as características de descentralização da educação facilitaram a existência de centros de experimentação. Em Chicago, Francis Parker fundou uma escola experimental anexa à *Universidade de Chicago*, o que propiciou o início da formação universitária dos professores. Além disso, as idéias renovadoras receberam contribuições de pedagogos e psicólogos como

²⁷ JIMÉNEZ LOPEZ, Miguel. *La Escuela y la vida*. París: Lausanne, 1928.

Stanley Hall, William James, Helena Parkhurst (Plano Dalton), C.W. Washburne (sistema Winnetka), Morrison (Unidades Didáticas) e John Dewey (sistema de projetos), entre outros²⁸.

Também na União Soviética foram realizadas algumas experiências por Sackij Blonsky e Krupskaya, entre outros, as quais trataram de adaptar as idéias escolanovistas às condições específicas de construção do socialismo. Com referência às teorias pedagógicas, retomaram-se as reivindicações propostas pelas sociedades burguesas – que aspiravam obter uma educação democrática, uma escola única e além dos credos religiosos –, enquanto foram criticadas as inconseqüências das sociedades capitalistas para atingir este ideário. Além disso, intentou-se ampliar a concepção sobre as relações entre instrução e trabalho, propondo não a formação de um homem super especializado – como pretendiam as sociedades burguesas –, mas de um homem omnilateral, que tivesse possibilidades de desenvolver todas as suas dimensões como ser humano²⁹. Neste sentido, as experiências socialistas, ainda que retomassem as elaborações do escolanovismo, reformularam-nas à luz das concepções do materialismo histórico.

Na América Latina deu-se também um ciclo de reformas que procurou a modernização da educação, no qual as idéias escolanovistas tiveram difusão e certo grau de receptividade. No caso do Chile, as reformas foram promovidas por uma tendência liberal positivista e leiga, que encontrou alguma resistência na tradição católica conservadora. No entanto, as reformas educacionais que se deram entre 1927 e 1928 basearam-se nos princípios da Escola Ativa e em autores como Tolstói, Radice, Decroly e Dewey³⁰. Alguns dos educadores chilenos que defenderam o novo ideário foram Salas Merchán, Cora Mayers, Amanda Labarca e Gabriela Mistral.

No Uruguai, a consolidação do sistema de ensino público, iniciada no final do século XIX, constituiu-se na base que permitiu a introdução das idéias de Escola Nova, em especial nas reformas ocorridas no *Conselho de Ensino Primário e Normalista*, com Eduardo Acevedo, entre

²⁸ LOURENÇO FILHO. *Op. cit.*, pp. 165-178; LUZURIAGA, Lorenzo. *Op. cit.*

²⁹ MANACORDA, Mario. *Op. cit.*, p. 313.

³⁰ NUÑEZ, Iván. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1987, pp. 34-92.

1924 e 1930³¹. Na Argentina, os saberes modernos foram acolhidos por alguns educadores e instituições escolares, em particular na década de vinte. No plano oficial tentaram-se, em algumas localidades, certas mudanças fundamentadas nas idéias escolanovistas, porém o confronto com a Igreja Católica e com os projetos políticos autoritários dificultou sua consolidação; assim, com o golpe militar de trinta, abortou-se *boa parte do experimentalismo pedagógico*³². Educadores argentinos como José Rezzano, Luis Bourrat e Clotilde Guillén de Rezzano estiveram comprometidos com a difusão e experimentação destas novas idéias³³.

No Brasil também se deu um processo de modernização e adequação das estruturas educativas durante as primeiras décadas deste século, surgindo, aliás, um grupo de pedagogos que fundou a *Associação Brasileira de Educação* (1924). Através desta difundiram-se as idéias da Escola Nova que culminaram com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros* em 1932. Finalmente, os debates da Constituinte, ocorridos entre 1933-1934, marcaram a hegemonização da Escola Nova no país. Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram figuras paradigmáticas do movimento escolanovista³⁴.

Na Colômbia, as idéias de Escola Nova foram aplicadas desde a década de vinte através de experiências regionais na esfera privada e também na esfera oficial, por parte de alguns governos departamentais. A partir da década de trinta, durante o período da *República Liberal*, as novas formulações encontraram apoio por parte do governo central, que se apropriou do ideário escolanovista como discurso oficial. Agustín Nieto Caballero, Miguel Jiménez López e Rafael Bernal Jiménez foram alguns dos intelectuais comprometidos com o ideário escolanovista³⁵.

³¹ DUMAR, Diana. Análisis de la gravitación de la Escuela Nueva en Uruguay. In: *Memorias del I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica, 1989. Publicado en 1994, p. 270-276.

³² CARLI, Sandra. Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia entrerriana (1883-1930). In: PUIGROS, Adriana (Dirección). *La Educación en las provincias y territorios nacionales*. Historia de la Educación en Argentina, tomo IV. Buenos Aires: Galerna, 1993, p. 231.

³³ SOLARI, Manuel Horacio. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1980, pp. 219-220.

³⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez&Morales, 1978; GHIRALDELLI, Paulo. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. São Paulo: Humanidades, 1991.

³⁵ HERRERA, Martha Cecilia. *La educación en la historia de Colombia*. In: Gran Enciclopedia de Colombia, Vol. 5, Cultura. Santafé de Bogotá: Círculo de Lectores, 1992, pp. 61-80.

4. A Pedagogia moderna e sua relação com outras disciplinas: As apropriações da Escola Nova

As contribuições dos últimos séculos relativas ao desenvolvimento do ser humano, sustentadas nos progressos da Biologia, da Fisiologia, da Medicina, assim como as apropriações feitas pela Psicologia, permitiram ter maior clareza sobre as características próprias da infância, propiciando o surgimento de distintos campos de especialização. Concebeu-se, então, a constituição de uma ciência unitária da criança que pretendeu abarcar num só conjunto os aspectos biológicos, psicológicos e educativos. Ulteriores análises levaram ao agrupamento destes estudos em dois ramos, a Antropologia Pedagógica, denominada mais tarde Biologia Educacional e a Psicopedagogia ou Psicologia Educacional.

Posteriormente, surgiu a Pedagogia Experimental e, em paralelo, vários institutos de pesquisa e experimentação, além da existência de estudos monográficos, revistas especializadas e cursos universitários sobre os fundamentos da educação, criando-se um clima intelectual propício para a criação do que se denominou como Pedagogia Científica³⁶. Neste percurso, a Pedagogia ficou marcada pelos enfoques fisiologistas, assim como pela Biologia e a mesma Psicologia, que lhe deram os fundamentos para sua caracterização como disciplina científica. Igualmente, Pedagogia e Psicologia constituíram-se na dupla por excelência quando se tratava de refletir sobre a educação, sendo na maioria dos casos enfocada do ponto de vista dos indivíduos mais que do social.

Dentre os primeiros intelectuais que consideraram a Pedagogia e a Psicologia como disciplinas científicas destaca-se Friedrich Herbart (1776-1885), filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, professor da *Universidade de Königsberg*. Ele abandonou os pressupostos da Psicologia clássica, no que diz respeito à idéia das faculdades mentais concebidas de maneira isolada, para enfatizar a unidade da mente com relação a todas as suas operações.

³⁶ LOURENÇO FILHO. *Op.cit.*, p. 22-23.

Herbart quis elevar a Pedagogia à categoria de disciplina científica, sistematizando seus princípios gerais, e deduzindo a partir deles aplicações particulares. Para isto tomou como postulado fundamental o fim da educação, entendido como a moralidade, através da qual se buscava o aperfeiçoamento do ser humano. Nesta perspectiva, a Pedagogia devia se apoiar na Ética e na Psicologia para sua reflexão sobre a educação. A Ética para atender às exigências derivadas das finalidades da educação, e a Psicologia às necessidades surgidas dos meios para atingir tais finalidades.

Herbart propunha um método pedagógico originado nos movimentos da mente para captar a realidade, isto é, a apreensão e a reflexão, estando implícito um processo de quatro etapas: clareza, associação, sistematização e aplicação³⁷. Esta idéia estava fundamentada nas concepções da filosofia empírica, a qual serviu de suporte ao desenvolvimento da ciência moderna, inspirada no método indutivo de Bacon³⁸. Apesar das inovações realizadas por Herbart, no que diz respeito à constituição da Psicologia e da Pedagogia como disciplinas científicas, ainda persistia nele uma concepção mecanicista, acreditando que estas disciplinas regiam-se por leis que podiam ser medidas através de procedimentos matemáticos, propondo, inclusive, etapas muito rígidas na aprendizagem. Suas idéias influenciaram alguns discípulos, como Weber e Fetchner, que iniciaram experimentos de caráter psicofísico com contribuição à formação da Psicologia Experimental.

Posteriormente, Wilhelm Wundt (1832-1920) criou um laboratório de experimentação psicofísica na Universidade de Leipzig e sistematizou melhor o campo da Psicologia Experimental. O propósito de Wundt era descobrir os elementos constitutivos da experiência, sob um ponto de vista associacionista, definindo-a como a soma das sensações. Todavia, o importante de suas investigações estava em conceber a experiência, não como fonte de processos meramente interiores, mas baseada na realidade, fato que o distancia da metafísica especulativa. Ao defender como objeto de estudo da Psicologia a experiência consciente, Wundt evitou discussões de

³⁷ GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel. *Historia de la Educación*. Madrid: Narcea, 1972, p. 340.

³⁸ SAVIANI. *Op. cit.*, p. 55.

caráter metafísico referentes à natureza imortal da alma³⁹. Os trabalhos de J.B. Watson (1878-1959) foram mais definitivos. Fundador do behaviorismo, afirmou que a Psicologia se ocupava apenas das reações explícitas observáveis através dos comportamentos glandulares e musculares⁴⁰.

Nestas décadas a Psicologia interessou-se pelos assuntos educativos, em primeira instância através dos discípulos de Wundt, como Eduard Séguin (1812-1880), Stanley Hall (1844-1924), e também com os trabalhos de Alfred Binet (1857-1911)⁴¹. Em 1894, Hall afirmava que o principal campo de aplicação da Psicologia era a educação; de fato, observa-se que o interesse da Psicologia por campos aplicados, nos quais se inclui a educação, irão lhe conferir ascendência social, enquanto discurso explicativo e método terapêutico face aos problemas sociais ocasionados pela revolução industrial.

Simultaneamente, verificam-se contribuições exteriores à Psicologia procedentes da biologia, através da concepção evolucionista de Charles Darwin (1809-1881), cujas aplicações no campo da Sociologia ocorreram com Herbert Spencer (1820-1903), além dos resultados arrojados pelos experimentos em Psicologia animal de Thorndike, e pela Reflexologia de Secenov e de Pavlov. Darwin, a partir das diferenças individuais entre os membros de uma mesma espécie, observou que essas variações eram transmitidas hereditariamente com base num processo de seleção natural, pelo qual as espécies que se adaptavam melhor ao meio tinham maiores possibilidades de sobrevivência, enquanto que as demais estavam condenadas à extinção. As noções darwinianas de adaptação e de função, assim como os elos demonstrados entre as distintas espécies animais e o homem, irão subsidiar estudos referentes às sociedades e ao próprio ser humano, com implicações no campo da Psicologia e da Educação.

Por sua parte, Spencer, apoiado na teoria da sobrevivência dos mais fortes, chegou a justificar a estratificação social existente, concebendo a educação em função das necessidades biológicas e

³⁹ SHULTZ, Duane e SHULTZ, Sydney. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1981.

⁴⁰ LOURENÇO FILHO. *Op. cit.*, p. 63.

⁴¹ BOWEN, James. *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Herder, 1990, p. 495.

sociais do indivíduo na luta pela existência. De outro lado, Francis Galton (1822-1911), fundamentado na teoria de Darwin, desenvolveu trabalhos no campo da Psicologia direcionados aos problemas da herança e das diferenças individuais, quanto às capacidades do ser humano, chegando a estruturar alguns testes de medida. Além disso, o estudo dos reflexos condicionados e sua relação com a aprendizagem social e com os níveis de pensamento abstrato, despertou interesse na Pedagogia⁴².

É necessário considerar também, a influência de William James (1842-1910), filósofo, médico e psicólogo norte-americano, que desenvolveu as bases da Psicologia funcional, da qual John Dewey foi seu máximo expoente. O núcleo de sua filosofia se achava na experiência como realidade central conhecível, apropriando-se do Pragmatismo de Charles Peirce. Para James, diferentemente de Wundt, o objetivo da Psicologia não consistia no descobrimento dos elementos que conformavam a experiência, mas na forma como as pessoas se adaptavam ao meio; dessa maneira, os *processos mentais eram considerados atividades úteis e funcionais de organismos vivos, em sua tentativa de se manter e se adaptar a seu mundo*⁴³. Em seu livro *Princípios de Psicologia*, esta disciplina era situada como uma ciência natural de caráter biológico.

Além disso, distanciou-se de Wundt, ao considerar que as experiências não estavam compostas por um amálgama de elementos unidos artificialmente, já que a vida mental era um todo e a experiência algo que está em transformação permanente; desse modo, a consciência se mantinha num constante movimento que denominou *fluxo de consciência*. Com referência ao conhecimento, James enfatizava o pensamento reflexivo e se apoiava no método científico, o que, segundo seu parecer, devia ser adotado na metodologia do ensino⁴⁴.

Suas reflexões sobre educação e pedagogia foram consignadas na obra *Conversações com os Professores*, publicada em 1899 nos Estados Unidos. A educação era para ele um processo individual, sustentado “*nos recursos biológicos e na formação de hábitos de conduta. Sua*

⁴² MANACORDA. *Op. cit.*, p. 323.

⁴³ SHULTZ. *Op. cit.*, p. 152.

⁴⁴ BOWEN. *Op. cit.*, p. 519, 517.

finalidade é a tolerância, o respeito à individualidade e a formação da consciência democrática"⁴⁵. Para James, a Psicologia era uma ciência, enquanto a Pedagogia uma arte, e daquela não podiam se desprender, de modo esquemático, teorias e métodos que fundamentassem esta última; assim, era necessário uma elaboração particular que estabelecesse a ponte entre as duas, impedindo que se diluíssem uma na outra⁴⁶.

É preciso mencionar, também, os desenvolvimentos que se deram no campo da administração empresarial, tendentes à racionalização dos processos que se levavam a cabo na produção, campo no qual se destacaram as pesquisas de Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925). Estas idéias contribuíram a precisar as características e habilidades requeridas nos processos levados a cabo no interior das fábricas, procurando sua standardização e homogeneização. Daí derivou-se para o campo da educação o que foi conhecido como "o estudo científico das profissões", dando possibilidade inclusive a testes de orientação profissional nos quais se buscava medir as disposições dos indivíduos segundo suas aptidões físicas e intelectuais. Otto Lipmann e Prokowski estabeleceram algumas classificações das profissões "*segundo as capacidades que demandam para equiparar com as aptidões dos jovens num quadro profissional e estabelecer o perfil individual de cada aspirante*"⁴⁷.

Outro campo da Psicologia que teve influência nas teorias pedagógicas foi a Psicologia Clínica, que se dedicou ao estudo dos comportamentos anormais, de início nas crianças e posteriormente nos adultos. Um de seus precursores foi Lightner Witmer, que realizou experiências de tratamento de anormais em sua clínica da Universidade de Pensilvânia em princípios do século XX, ao mesmo tempo em que o psiquiatra William Healey fundava em 1909 uma clínica em Chicago, com o propósito de tratar os distúrbios infantis. A evolução da Psicologia Clínica foi lenta, desenvolvendo-se pouco até 1940, porém, a partir da segunda Guerra Mundial, recebeu estímulo devido a sua utilização no tratamento dos distúrbios emocionais dentro do exército⁴⁸.

⁴⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. *Op. cit.*, p. 248.

⁴⁶ JAMES, William. *Charlas Pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional, Biblioteca del Maestro, 1941, p. 10.

⁴⁷ JIMENEZ LOPEZ, Miguel. Estudio de las profesiones. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, N° 2, sep., 1933, pp. 82-87.

⁴⁸ SHULTZ. *Op. cit.*, pp. 207-208.

Apesar de a maior influência sobre as teorias pedagógicas ter se originado no campo da Psicologia Experimental, a Psicologia Clínica, geralmente praticada por médicos e psiquiatras, teve influência nas faculdades de medicina e nas práticas de higienização da população e de medicalização da escola. Enquanto a Psicologia Experimental se ocupava fundamentalmente dos processos psico-fisiológicos e cognitivos dos indivíduos, a Psicologia Clínica ou a Psicopatologia privilegiavam o estudo dos aspectos afetivos e morais, os instintos, os sentimentos e a vontade⁴⁹.

Ainda que boa parte dos pedagogos reconhecessem que se devia aos psicólogos a origem da Pedagogia como disciplina científica, outros assinalaram que esta obteve aquisições independentes. Desse modo, paralelamente à influência da Psicologia Experimental, foram considerados os progressos da Pedagogia Experimental, que embora em estreita relação com aquela, teve sua autonomia relativa. Neste sentido, é necessário considerar as contribuições de W.A. Lay e Ernest Meumann na América do Norte, Edouard Claparède e Pierre Bovet na Suíça, Alfred Binet e Simon na França, Henry Piéron e Raymond Buysé na Bélgica, entre outros. Vários destes autores foram difundidos na Colômbia, tendo visitado o país Raymond Buysé e Henry Piéron.

W.A. Lay (1862-1926) reduziu a Pedagogia ao campo experimental, com trabalhos fundamentados na área de linguagem. Em 1908 publicou sua obra *Pedagogia Experimental*, onde agrupou esta disciplina em três áreas de interesse: a individual, a ambiental e a social. Por sua vez, Ernest Meumann (1862-1915), em sua obra *Lições para a introdução na Pedagogia Experimental*, definiu-lhe três objetivos, o primeiro referido à investigação do desenvolvimento psicológico da criança, o segundo sobre as diferentes atitudes individuais, e o terceiro voltado à análise do trabalho escolar⁵⁰.

Meumann, embora reconhecesse que o impulso dado à Pedagogia moderna se devia em boa parte à utilização dos métodos da Psicologia Experimental, afirmava que também ocorreram

⁴⁹ SAENZ, Javier. *Psicología y Escuela Activa en Colombia*. In: *Pedagogía y Saberes*. Bogotá, Facultad de Educación, U.P.N., Nº 1, junio 1990, pp. 36-47.

⁵⁰ MEUMANN, Ernesto. *Pedagogia Experimental*. Buenos Aires: Losada, 1951, pp. 19-20.

desenvolvimentos inerentes à própria Pedagogia, os quais foram decantados em dois crises: o primeiro, originado na tradição do pensamento pedagógico e nas idéias e experiências dos grandes mestres da Pedagogia – Pestalozzi e Fröbel, em particular –, e o segundo, provindo das ciências empíricas e seus aportes à investigação pedagógica, priorizando a Psicologia Experimental por ter sugerido à “*Pedagogia nova seus métodos de investigação; a Psicologia Infantil e o estudo fisio-antropológico do crescimento corporal da criança, e também, a Patologia, sobretudo da criança*”⁵¹.

O psicólogo Alfred Binet (1857-1911), diretor do *Laboratório de Psicologia Fisiológica da Universidade de Paris*, fez diferentes pesquisas experimentais sobre os processos de pensamento, tanto em crianças como em adultos e construiu escalas de medida que viabilizaram a elaboração de testes de inteligência, aplicados de maneira sistemática durante a primeira Guerra Mundial no recrutamento do exército dos Estados Unidos. Binet divergia da abordagem de Galton, que utilizava testes para medir a inteligência com base nos processos sensório-motores, propondo, por sua vez, a avaliação das funções cognitivas como a memória, a atenção, a imaginação e a compreensão. Este tipo de pesquisa destacava a existência da capacidade de adaptação dos indivíduos que foi denominada, posteriormente, inteligência global.

No ano de 1904, Binet, juntamente com o psiquiatra Theodore Simon, fez parte de uma comissão nomeada pelo ministério de educação francês para avaliar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Para isso, traçaram o perfil das tarefas que deveriam ser dominadas pelas crianças nas distintas idades, elaborando o primeiro teste de inteligência. Simon participou da sistematização e da difusão das idéias de Binet através da *Sociedade Alfred Binet* – fundada em 1900 –, e da *Universidade da Sorbone*, na sessão de *Psicologia da Criança*⁵².

Estes trabalhos deram abertura a outras pesquisas, como as de Lewis Terman (1877-1956) na *Universidade de Stanford*, nos Estados Unidos. Terman desenvolveu uma nova versão do teste de

⁵¹ BUYSÉ, Raymond. Estudio crítico sobre los orígenes de la Pedagogía Moderna. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 3, oct., 1933; p. 140.

⁵² BALLESTEROS, Antonio. *Las escuelas nuevas francesas y belgas*. Madrid, 1930, p. 6, 9.

Binet, que se converteu num padrão no plano mundial, dando-lhe o nome de *Teste Stanford-Binet*, adotando o conceito de quociente intelectual (Q.I.), que permitiu a mensuração da relação existente entre idade mental e idade cronológica⁵³.

Para Binet, a Pedagogia Experimental não era simples aplicação da Psicologia, mas uma ciência que tinha seus próprios métodos. O objeto de interesse desta disciplina era o estudo metodológico das reações dos alunos diante dos procedimentos de ensino. Por volta do ano de 1898, Binet inclinava-se a desconhecer a Pedagogia como disciplina autônoma, privilegiando os aportes da Psicologia Experimental e chegando a afirmar a necessidade de suprimir a Pedagogia. No entanto, uma década mais tarde, reconhecia que os “*psicólogos experimentais não estão sempre bem inspirados, apresentam aos pedagogos, com freqüência, trabalhos de psicologia sem interesse para a educação ou então, exageram a virtude dos procedimentos psicológicos e pretendem colocá-los no lugar de tudo o que já se tem feito até o momento*”⁵⁴.

Por sua parte, Henri Piéron (1881-1946) trabalhou desde 1912 no Laboratório de Psicologia Fisiológica da Sorbone, ano em que sucedeu a Binet na direção da revista *Anée Psychologique*, sendo, aliás, professor do *Colégio de França* a partir de 1923. Na sua obra pode-se notar a influência da Psicologia positivista francesa, marcada pela biologia, assim como o interesse em estabelecer relações entre os fenômenos mentais e os sociais. “*O homem, tal como o conhecemos (...) só pode ser explicado nas modalidades complexas de sua conduta invocando o jogo das influências sociais*”⁵⁵. Os pedagogos colombianos foram receptivos às idéias de Piéron, tendo este visitado o país em 1935, ocasião em que ministrou um curso de Psicologia Experimental na *Faculdade de Educação* de Bogotá.

Piéron, tal como a maioria dos psicólogos modernos da época, relacionava o estatuto científico com o experimental, afirmando que “*toda psicologia científica é experimental. A introspectiva dá-nos dados intuitivos mas que não são comunicáveis (...). A psicologia coletiva experimental é*

⁵³ SHULTZ, *Op. cit.*, p. 205.

⁵⁴ DEBESE Y MIALARET. *Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Oikus-Tau, 1987, p. 50

⁵⁵ PIERON, Henri. *Conferencias de Psicologia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934, p. 7.

*a que ao estudar a memória, a linguagem, etc., apresenta fatos precisos (...). A ciência, tal como a consideramos, não é materialidade nem espiritualidade, mas simplesmente fatos e dados sistemáticos que se consignam*⁵⁶.

Piéron distanciava-se com referência à conjectura de que a ciência podia explicar todos os fenômenos relativos à educação. Desse modo, sustentou que não bastavam os aportes provindos apenas da ciência, uma vez que esta *não oferecia fins mas meios, os fins requerem considerações morais e sociais que transcendem a ciência pura, a psicologia ou a fisiologia*⁵⁷. Porém, é neste tipo de argumentações que um grupo de intelectuais vai se apoiar para conciliar com o discurso religioso, argumentando que a ciência por sua natureza não pode se ocupar de certos temas, os quais competem mais à religião e à moral que à própria ciência.

De certa maneira, este grupo de intelectuais era ciente que a nova tendência pedagógica que se apoiava em modelos experimentalistas apresentava um discurso vazio no referente à elaboração de outros níveis da reflexão pedagógica, atinentes ao campo da filosofia da educação e em consequência a uma concepção macrossocial sobre a educação, porém, em lugar de avançar para formulações de caráter laico que fornecessem bases para uma nova reflexão pedagógica, eles se apoiaram em elaborações teológicas provindas da Pedagogia Católica, o que neste sentido assinala um tipo de adequação particular na qual se misturaram concepções surgidas no momento histórico anterior.

É o caso também de Raymond Buysé, egresso da *Universidade Católica de Lovaina*, que fez uma simbiose entre as idéias da Pedagogia e da Psicologia modernas e os preceitos morais da religião católica. Buysé reconhecia a dificuldade de precisar a extensão exata do termo Pedagogia, afirmando, além disso, que esta estava composta por dimensões que aludiam a três tipos de noções. Uma de caráter filosófico e teológico que dava conta do problema dos fins da educação; outra referente à educação como arte – enquanto conhecimento prático e emprego de regras

⁵⁶ *Ibid*, p. 15.

⁵⁷ PIERON, Henri. Las aptitudes en la educación. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 2, sep., 1933, p. 75.

pedagógicas – e, finalmente, outra que respondia a certas dimensões do problema pedagógico, tais como o aluno, o professor, o programa, e os recursos didático-pedagógicos.

Este conjunto de noções podia ser agrupado sob a denominação de Ciência da Educação que, segundo o autor, era reduzida com frequência à Psicologia Pedagógica, desconsiderando que ela estava também integrada pelas “*pesquisas da Pedagogia científica e em parte da didática experimental*”⁵⁸. Nas idéias expostas por Buysé estava implícita uma concepção positivista de caráter indutivo sobre a ciência. Situava a Pedagogia como uma ciência natural que estabelecia os fatos pedagógicos através da observação dos fenômenos educativos “*devidamente constatados e lealmente interpretados*”⁵⁹.

Buysé reconhecia Ernest Meumann como um dos iniciadores do movimento científico da Pedagogia Moderna e a quem se devia a criação da Pedagogia Experimental, ao ter procurado “*constituir as bases de uma Pedagogia científica, fundamentada na observação metódica e na experimentação*”⁶⁰. Mas, além da influência de Meumann, identificava a contribuição do francês Persigout. Se para Meumann a Pedagogia era autônoma e podia fixar seus fins e meios sem depender de outras ciências, dava, contudo, à Psicologia Experimental um lugar central em sua constituição como disciplina científica. Ora, para Persigout, as contribuições da Psicologia Experimental não tinham sido tão decisivas no trânsito da Pedagogia clássica à Pedagogia positiva, atribuindo maior importância ao papel da tradição pedagógica que denominava a *Pedagogia de Experiências*, elaborada por pedagogos como Pestalozzi, Herbart, Wundt. Esta pedagogia fundamentava-se em enfoques psicofisiológicos que tinham precedido à Psicologia Experimental e que permitiam falar de uma influência maior por parte da biologia e da sistematização das experiências pedagógicas, “*sem admitir a intervenção exorbitante dos psicólogos de laboratório*”⁶¹.

⁵⁸ BUYSE Raymond. *Conferencias de Psicopedagogía*. Bogotá: Facultad de Educación. Universidad Nacional, 1935, p. 7.

⁵⁹-----, Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna, *Op. cit.*, p. 136.

⁶⁰-----, L'experimentation en pédagogie, p.53, 1935. Apud: DEBESSE y MIALARET. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikus-tau, 1979, p. 35.

⁶¹ BUYSÉ, Raymond. *Conferencias de Psicopedagogía*, *Op. cit.*, p. 11.

Por sua parte, John Dewey (1859-1952), egresso da *Universidade Johns Hopkins* de Nova Iorque, desempenhou um papel importante no desenvolvimento das idéias de Charles Pierce (1839-1914) e em sua aplicação no campo da educação. Além de Pierce e de James, Dewey recebeu influência das teorias da evolução de Darwin e de Spencer. Seus princípios filosóficos apoiavam-se na idéia de mudança, e na obtenção do progresso social decorrente da luta do intelecto humano com o meio. Em suas idéias é possível perceber uma tendência mais sociológica que nas de pedagogos como Decroly e Montessori.

Para ele a vida social era a base fundamental da evolução humana, por isso em seu Credo Pedagógico apelava a esta dimensão da maneira seguinte: *Toda a educação seja socializada: a tríplice unidade moral da escola pode enunciar-se: fim social, força social, interesse social (...) vida social simplificada. A educação é o momento fundamental de progresso e de ação social (...). O professor é (sic) empenhado não somente na formação dos indivíduos, mas na formação da justa vida social*⁶².

Partidário da Psicologia funcional, Dewey procurava alternativas que combatessem o intelectualismo elaborando uma teoria da experiência como motor de toda aprendizagem. Desenvolveu a teoria do interesse e da auto-educação, através do que chamou *learning by doing* (aprender-fazendo). A vida mental era um instrumento de adequação, de ajuste individual, onde a experiência se adapta e readapta de maneira permanente⁶³. Desta maneira, Dewey apropria-se do princípio psicológico da ação e lhe acrescenta seu valor social. “*Não basta invocar interesse e atenção espontâneas, há que se fazer viver à criança a mesma vida da sociedade da qual é membro*”⁶⁴. Porém, sua concepção social sobre a educação não se situa fora dos limites da sociedade capitalista, caindo muitas vezes no romantismo pedagógico liberal que acreditava que a educação dos indivíduos poderia, por si só, desencadear a mudança “progressiva” da sociedade.

Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões,

⁶² DEWEY, John. Credo Pedagógico. Apud: MANACORDA, Mario. *Op. cit.*, p. 317.

⁶³ LOURENÇO FILHO. *Op. cit.*, p. 200.

⁶⁴ SAINZ, Fernando. *El método de proyectos*. Madrid, 1931, p. 18.

*segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo*⁶⁵.

Dewey e seus seguidores, dentre eles Kilpatrick, propuseram a organização dos conteúdos da educação através de projetos originados em problemas específicos dos alunos, onde as diferentes disciplinas eram apresentadas de maneira integrada. No desenvolvimento dos projetos devia-se considerar as etapas inerentes aos processos de conhecimento e de pesquisa, além de estimular a vida em comunidade e os laços de cooperação entre os alunos⁶⁶. As idéias de John Dewey também exerceram influência na Colômbia, em especial na variante escolanovista que privilegiou os fins sociais da educação, assim como na elaboração de alguns programas oficiais para o ensino industrial⁶⁷.

De outro lado, Maria Montessori (1870-1952), doutora em Medicina da *Universidade de Roma*, formou-se posteriormente em Psicologia e dedicou-se ao estudo e tratamento de crianças anormais. Ao considerar as múltiplas deficiências da educação, suas reflexões estenderam-se às crianças normais, fundando em 1907 a *Casa dei Bambini*, que serviu de exemplo a outras escolas de Roma. Retomando as idéias de Eduard Sèguin sobre as crianças deficientes, Montessori falava da importância da “*cura pedagógica*”, enfatizando a importância da educação moral por cima dos métodos médico-pedagógicos vigentes na época⁶⁸.

Esta pedagoga privilegiava na análise do ser humano as características biológicas acima das sociais. Falava da infância como uma etapa específica, rejeitando as acepções que a definiam como fase imperfeita do desenvolvimento humano. Apoiada nos modelos da psicologia e da filosofia de Bergson (1859-1941), Simmel (1858-1918), e Eucken (1846-1926), possuía uma

⁶⁵ MANACORDA. *Op. cit.*, p. 320.

⁶⁶ DEWEY, John. La educación y los problemas sociales actuales. In: *Alma Nacional*. Medellín, Vol. 2, Nº 1, ago., 1934, pp. 6-9.

⁶⁷ Ministerio de Educación Nacional. (M.E.N.) *Memoria, 1942; Germán Arciniegas, Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, 1942, p. 120, vol. 2.

⁶⁸ MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant, 1965, p. 27.

concepção vitalista segundo a qual o ser se desenvolvia de dentro para fora. Nesta perspectiva, o educador devia permitir a completa liberdade às crianças para se expandirem plenamente, propiciando a auto-aprendizagem. As idéias de Montessori também foram difundidas na Colômbia e algumas instituições adotaram seus métodos pedagógicos com as crianças na pré-escola⁶⁹.

Para Montessori, era necessário que a Pedagogia Experimental encontrasse seu próprio método, tornando-se independente das ciências afins, pois segundo seu parecer, não se podia esperar uma renovação pedagógica procedente das orientações dadas pela Antropologia Pedagógica Experimental ou a Psicologia Experimental. "*Pelo contrário, estas devem ser momentaneamente esquecidas, de modo que, com a mente livre, possamos proceder sem nenhum obstáculo à pesquisa da verdade no campo próprio e exclusivo da pedagogia*"⁷⁰. Esta Pedagogia devia partir da observação das crianças, de seu *estudo individual*, num ambiente de espontaneidade.

O pedagogo Ovide Decroly (1871-1932), médico da *Faculdade de Gand* em Bruxelas, foi nomeado diretor da seção de crianças anormais na referida faculdade, além de desempenhar a função de médico inspetor deste tipo de crianças na cidade. Em 1907 deu a conhecer algumas de suas idéias e fundou a escola *L'Ermitage*. Após a primeira guerra mundial seus postulados foram amplamente difundidos e aplicados em diversos estabelecimentos oficiais na Bélgica. Ao mesmo tempo, suas idéias alcançaram outros países, tendo visitado alguns deles, tais como o Uruguai, a Bolívia, a Argentina (1915), os Estados Unidos (1922), a Colômbia (1925) e a Espanha⁷¹.

A Pedagogia de Decroly tem um forte componente biológico. Para ele, os fins da educação deviam estar orientados à conservação e desenvolvimento da vida. As necessidades sociais do ser humano significavam, acima de tudo, uma projeção de suas necessidades vitais. "*A criança é um ser que evolui, um conjunto de forças que desperta com o decorrer dos anos e marca sua*

⁶⁹ NIETO, Luis Ernesto. El problema contemporáneo y la Escuela Nueva en Colombia. In: *El Espectador*, Bogotá, 4 de febrero de 1929.

⁷⁰ MONTESSORI. *Op. cit.*, p. 26.

⁷¹ MALDONADO, Osiris. *Los centros de interés*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones de Antioquia, Medellín, 1942.

orientação definitiva para a vida futura. Duas forças antagônicas: herança e meio a disputam, psicologia e educação discutem sua importância"⁷².

O autor destacava a educação individualizada e propunha formas de classificação apoiadas em testes de medida e outros procedimentos estatísticos para detectar as características individuais, propondo criar uma "*escola sob medida*", já que o "*fenômeno que não se mede é, em todas as ciências, fato isolado, investigação sem transcendência prática, que não permite estabelecer diferenças nem apreciar qualidades*"⁷³. A educação nesta abordagem estruturava-se no interesse da criança, propiciando sua auto-formação através do ensino globalizado e do sistema de centros de interesse.

A partir das duas primeiras décadas do século, as idéias de Decroly foram difundidas na Colômbia através de inúmeros artigos em revistas especializadas, enquanto algumas instituições privadas e públicas passaram a aplicar sua metodologia⁷⁴. Em sua visita à Colômbia, em 1925, ministrou conferências aos professores em várias cidades do país, sendo publicadas pela imprensa nacional na época⁷⁵. Disso resultou que, na década de trinta, o método dos centros de interesse, de sua autoria, foi oficializado para as escolas públicas em nível nacional e introduzido nos planos de estudo nas Escolas Normais e Faculdades de Educação⁷⁶.

5. Considerações gerais.

Com base na exposição realizada nos diferentes itens do presente capítulo, no que diz respeito às tendências e autores mais representativos do movimento escolanovista, assim como das

⁷² M. E. N. *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932, p. 52.

⁷³ *Ibid*, p. 123.

⁷⁴ GIRALDO, Oscar. *La globalización y el método Decroly*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones de Antioquia, Medellín, 1946.

⁷⁵ Con el profesor Decroly. In: *El Espectador*, 4 de septiembre de 1925.

⁷⁶ MANRIQUE, G. La visita del profesor Decroly. In: *Cromos*, Bogotá, Vol. 20, Nº 475, oct., 1925; SOLANO y LOZANO, Norberto. Los programas de ensayo y su aplicación en la Escuela Primaria. In: *El Maestro*, Vol. 1, Nº 1, nov., 1936.

apropriações que se fizeram dos saberes modernos, pode-se ver que este movimento esteve marcado pela preponderância da Psicologia e, em especial, da Psicologia Experimental, assim como da Biologia e das teorias evolucionistas. Estes saberes influenciaram de forma significativa o estatuto da Pedagogia e das práticas que procuraram renovar os sistemas de ensino na virada do século XIX e na primeira metade do XX sob a influência dos escolanovistas. Este predomínio levou, em muitos casos, a identificar a Pedagogia com a Psicologia, desconsiderando as contribuições de outros ramos das ciências sociais.

Enquanto a Pedagogia, elaborada desde o escolanovismo, avançava na apropriação dos aspectos referentes à Psicologia da Infância e suas repercussões sobre as relações ensino-aprendizagem, isto é, em fatores relacionados com a instituição escolar no nível interno, tinha, no entanto, limitações no relativo à explicação das complexas relações entre educação, sociedade e pedagogia, dentro de contextos históricos e sociais específicos.

Com efeito, ainda que a função social da escola tenha sido abordada pelos teóricos escolanovistas, ao propor a formação de indivíduos úteis às sociedades industriais, a reflexão conceitual sobre esta dimensão da escola não constituiu uma vertente teórica de importância. Este fato se deve, em parte, à procedência profissional dos intelectuais envolvidos no movimento educativo mundial no período, pois quase todos eram fisiólogos, biólogos, médicos ou psicólogos. Ao mesmo tempo, deve se salientar que boa parte de suas elaborações foram tributárias do pensamento social herdado da tradição liberal do século XIX, segundo o qual *“a sociedade era um mero agregado ou combinação de seus átomos individuais, e sua força motriz estava no interesse próprio e na competição”*⁷⁷. Nesta perspectiva, excetuando-se alguns pedagogos, como Dewey, o individualismo biológico foi determinante nas concepções vigentes na época. Por isto, embora em alguns momentos se falasse da Sociologia como uma das disciplinas afins à Pedagogia, ao se estabelecer as prioridades das contribuições, a escolha recaiu sobre a Psicologia Experimental.

⁷⁷ HOBBSAWM, Eric. *Op. cit.*, p. 264.

Cabe acrescentar ao que foi dito as limitações próprias do escolanovismo, não só por participar das contradições inerentes ao pensamento liberal, mas também, como já se ressaltou no item 1 deste capítulo (contexto sócio-histórico do escolanovismo), por cumprir uma função ideológica destinada a disseminar a idéia de uma sociedade harmônica inexistente, na qual as oportunidades de ascensão social estavam dadas pelos esforços e/ou limitações dos indivíduos, o que explica sua insistência nos aspectos biológicos e psicológicos individuais, com os quais se legitimava a hierarquização social e educativa com pretensos argumentos científicos.

Mas a teoria educacional, que elimina as classes e o sistema escolar, que não sem grande esforço as elimina da sua estrutura, não elimina a sociedade de classes. Mesmo que a escola tenha se transformado "nesse oásis de frescura em meio de nossas discórdias", aparentando que tudo mudou para que tudo permanecesse como antes, ela mesma se torna denunciadora das razões de sua existência nesse mundo e de suas contradições, ao permitir desvelar que sua teoria na prática é outra⁷⁸.

Por volta dos anos cinquenta o movimento da Escola Nova já havia marcado, de uma ou outra forma, boa parte dos sistemas educativos em inúmeros países, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento dos processos educativos assinalava a distância entre os ideais e a realidade, evidenciando as complexas relações entre política, economia, sociedade e educação. Porém, este foi o corpo conceitual que entrou a disputar com a Pedagogia Tradicional os cenários educativos da época e a desencadear novas explicações relativas às relações entre educação e sociedade, as características do ser humano e seus processos de aprendizagem.

Embora no atinente à realização dos ideais de democratização da educação, propagados pelo escolanovismo, tais como a obtenção da educação gratuita, leiga e obrigatória, as práticas educativas assinalassem os próprios limites das sociedades burguesas e sua estrutura classista, também é certo que o instrumental conceitual do escolanovismo logrou permear as instituições escolares e os sistemas de ensino no referente à adoção de alguns de seus métodos de trabalho e, em especial, a seus postulados ideológicos, os quais ajudaram a legitimar as estruturas educativas da sociedade capitalista e as desigualdades que lhe eram inerentes.

⁷⁸ LEONEL, *Op. cit.*, p. 243.

Desta maneira, os conhecimentos científicos da época – em especial nas áreas de biologia, psicologia, etnologia, pedagogia, entre outras – foram colocados a serviço da classe hegemonicamente dominante e ajudaram a construir a bagagem conceitual sobre a qual se elaboraram os ideais educativos da época, os quais tinham estreita relação com o ideal de sociedade que foi construído à luz do novo momento histórico. Esta bagagem obviamente não se apresentou como um discurso único e coerente, mas permeado pelas tensões próprias de uma sociedade de classes e as contínuas pugnas que se dão entre as diversas classes sociais existentes. Isso permite entrever fissuras, inconsistências, readequações de distinta índole, segundo os diferentes momentos e contextos históricos.

Vejamos, em continuação no próximo capítulo, quais foram as variantes do escolanovismo na Colômbia, seus principais representantes, seu ideário pedagógico e os canais de difusão de suas idéias.

CAPÍTULO 3

VARIANTES PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA NA COLÔMBIA

1. Variantes e principais representantes do escolanovismo

Poder-se-ia assinalar a existência de três variantes do escolanovismo que tiveram expressão na Colômbia durante as primeiras décadas do século, e que serviram de suporte conceitual à reforma educativa implementada no período da *República Liberal* (1930-1946). Estas foram duas variantes psicologistas – uma leiga e outra católica –, e uma terceira de caráter sociologista leigo, as quais conviveram com a pedagogia tradicional e católica dominante até 1930 e com a qual o escolanovismo teve que disputar os cenários pedagógicos.

As duas primeiras variantes retomaram as idéias pedagógicas formuladas pelo escolanovismo, dando ênfase a um enfoque psicologista. Uma esteve integrada por intelectuais que aderiram sem vacilações ao ideário escolanovista a partir de uma perspectiva liberal leiga, enquanto a outra se configurou com pedagogos de orientação católica que reconheceram os avanços científicos e técnicos do movimento e defenderam sua aplicação "discriminada" em combinação com os princípios da pedagogia tradicional. De forma geral, no primeiro grupo participaram membros do *Partido Liberal*, enquanto no segundo se situaram membros do partido conservador. No entanto, é importante assinalar que a maioria destes intelectuais se reconheciam a si mesmos como católicos praticantes, em decorrência de uma sociedade profundamente religiosa. Contudo, o que estava em questão era a ênfase que davam ao problema religioso na definição dos eixos que deviam direcionar a reforma educativa. Vejamos um pouco os principais expoentes destas variantes para posteriormente explicitar os traços centrais que caracterizaram as idéias por eles defendidas.

Na **variante liberal leiga**, pode-se destacar Agustín Nieto Caballero e Gabriel Anzola Gómez. **Agustín Nieto Caballero** (1889-1975) chegou a ser considerado um dos principais difusores da Escola Nova, não só na Colômbia, mas também na América Latina¹. Liberal moderado, estudou direito, sociologia e ciências da educação na França, depois fez estudos de psicologia na *Universidade de Columbia*, em Nova Iorque. Teve contato pessoal com Piaget, Montessori, Ferrère, Decroly, Dewey, Cossío e Altamira. Na *Sorbone* e no *Colégio de França* tomou cursos com o filósofo Henri Bergson, o sociólogo Emile Durkheim e o psicólogo Henri Binet, entre outros. Visitou várias escolas novas europeias e foi difusor por excelência do ideário escolanovista, viajando por vários países da América Latina. Com esta “bagagem” regressou à Colômbia com o ânimo de impulsionar uma reforma educativa nacional e ao mesmo tempo fundar, na capital de República, uma instituição de caráter privado, o *Gimnasio Moderno*, para o qual contou com o apoio de importantes políticos e empresários pertencentes aos partidos liberal e conservador, e em especial com o respaldo financeiro dos irmãos Samper, abastados empresários liberais.

O *Ginásio Moderno*, fundado em 1914, foi concebido como um projeto escolanovista destinado à formação das elites. Em 1915, Nieto trouxe ao Ginásio professores espanhóis de renome, como o geógrafo catalão Pablo Vila, Miguel Fornaguera e uma discípula de Maria Montessori para a pré-escola. Esta instituição tornou-se um centro de irradiação do escolanovismo, não só através do ensino que ali se dava, mas com a formação de um núcleo de professores que se encarregaram de disseminar as teorias pedagógicas modernas por meio de conferências abertas ao público, cursos de informação para professores e publicação de artigos em várias revistas².

Ainda que o Ginásio estivesse inspirado no escolanovismo, teve algumas particularidades no que diz respeito a este ideário. Como primeira medida, não se praticou nele a coeducação, sendo um instituto masculino – criando-se simultaneamente o *Ginásio Feminino* para prover educação às mulheres –, respeitando-se as orientações do Vaticano que proibiam o ensino misto. Em segundo

¹ Alguns o chegaram a chamar o “Decroly da América”. In: *Universidad*, Bogotá, julho, 1927.

² MALLARINO BOTERO, Gonzalo. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana: 1914-1989*. Bogotá: Villegas Editores, 1990.

lugar, ainda que no início Nieto tenha falado de neutralidade religiosa, começou-se a inculcar o ensino da religião católica na instituição.

Estes dois aspectos são explicáveis no contexto da hegemonia conservadora e do forte poder que tinha a Igreja no período, características que não foram impedimento para que Adolfo Ferrière e Ovide Decroly reconhecessem o Ginásio como uma escola nova. Na visita feita por Decroly à Colômbia, referiu-se ao Ginásio da maneira seguinte:

Sem preencher integralmente as condições enumeradas por Ferrière, não há dúvida de que o Ginásio deve ser classificado entre as escolas novas, pois tem características como as seguintes: está situado no campo, possui métodos ativos de instrução, apoia-se na disciplina da confiança, dá importância à educação física e moral, aos trabalhos manuais, excursões, obras sociais, etc. Em consideração aos preconceitos, costumes e temperamento da raça, os diretores não se têm proposto implantar o sistema de coeducação nem de coinstrução, mas se fazem reuniões sociais com o outro sexo (...). Por sua organização pedagógica, seu ambiente, sua situação topográfica, é uma Escola Nova em seu sentido justo e graças a ela a Colômbia se acha entre as nações que marcham na vanguarda da educação moderna³.

No que diz respeito ao caráter classista do projeto ginásiano, a partir do qual se pretendia formar uma elite liberal sob parâmetros modernos, as afirmações de Nieto eram bastante esclarecedoras:

Não pretendemos ocultar que nos temos proposto formar uma nova classe dirigente, uma classe que não tem nada a ver com as antigas elites aristocráticas ou capitalistas do passado, mas que também não pode se encerrar num círculo de operários. Classe dirigente dos melhor preparados, dos mais capazes, dos de mais alta categoria moral, descartada sua procedência; assim entendemos essa seleção feita pelo alto⁴.

³ *El Doctor Decroly en Colombia. Op.cit.*, 1932, p. 32, 50.

⁴ NIETO CABALLERO, Agustín. *Una escola*. Bogotá: Editorial Antares, 1966 p. 337.

Ainda que sua fala possua subterfúgios que aparentam um espírito de cooptação democrático, ao afirmar que se pretende formar uma “*classe dirigente dos mais preparados (...) descartando sua procedência*”, outras de suas falas explicitam as dificuldades que os mais pobres podem ter para aceder ao ensino do Ginásio, por sua pouca capacidade aquisitiva. Além disso, a própria prática da instituição encarregou-se de mostrar seu caráter classista, pois nela se educaram e continuam se educando os filhos prediletos da burguesia, muitos deles futuros empresários, políticos e até presidentes.

Retornando à figura de Nieto, atribui-se-lhe também a ingerência na chegada ao país da segunda missão pedagógica alemã, no ano de 1924, com o propósito de elaborar um projeto de reforma educativa sob encargo do governo do conservador Pedro Nel Ospina. Este projeto, ainda que não tenha tido aplicações imediatas devido às pressões políticas, traçou rumos gerais sobre uma reforma educativa nacional que foram retomados por governos posteriores.

Em 1925 Nieto diligenciou também a visita ao país de Ovide Decroly, cujos postulados já se punham em prática no Ginásio. Entre 1932 e 1936 Nieto ocupou o cargo de diretor da *Seção Primária e Normalista do Ministério de Educação*, propiciando a aplicação da pedagogia decroliana nas escolas oficiais. Foi professor de Pedagogia na *Faculdade de Educação* e na *Escola Normal Superior*. 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* e, além disso, delegado pela Colômbia na *UNESCO* e na *OEA* em várias ocasiões.

Gabriel Anzola Gómez (1904-1994) fez estudos de ensino secundário na *Escola Normal Central de Institutores*, dirigida pelos Irmãos Cristãos em Bogotá, uma das instituições nas quais se começaram a introduzir os métodos da Psicologia Experimental nos anos vinte. Depois, ingressou na *Faculdade de Educação*, obtendo o título de professor de ensino secundário e posteriormente de Doutor em Educação na *Escola Normal Superior*. Anzola ganhou uma bolsa para estudar Psicopedagogia na Bélgica, onde entrou em contato com os pedagogos escolanovistas. Desde cedo vinculou-se ao labor docente, fundando vários colégios e sendo amplo disseminador da

pedagogia moderna, além de defensor da eugenia e seus pressupostos de melhoramento da raça. Com a ajuda da *OEA* pôs em prática um projeto sediado no México para a formação de educadores, criando o *Centro Regional de Educação Fundamental para América Latina – CREFAL*⁵.

Foi professor de História da Pedagogia e diretor de práticas escolares na *Escuela Normal Superior* (1934), além de professor de Psicologia e Filosofia em vários institutos de ensino, e ainda reitor e vice-reitor em outros⁶. Filiado ao *Partido Liberal*, fez parte da equipe de intelectuais que participaram nas reformas educativas durante a *República Liberal*, ocupando entre outros cargos o de diretor de educação do departamento de Cundinamarca (1936-1939). Quando terminou a *República Liberal* e se iniciou o período conhecido como a *Reação Conservadora*, teve que tomar o caminho do exílio, como outros intelectuais liberais, sendo nomeado técnico da *UNESCO* em Paris no ano de 1954. No seu retorno ao país trabalhou em planejamento no *Ministério de Educação*.

Dentro do segundo grupo, que denominamos a **variante psicologista católica**, situam-se Miguel Jiménez López e seu sobrinho Rafael Bernal Jiménez, pioneiros das reformas educativas no departamento de Boyacá. Nestes dois intelectuais pode-se ver a assimilação dos avanços da psicologia moderna com os da psicologia tradicional, unida a um forte catolicismo, ao mesmo tempo em que se aprecia a influência do determinismo racial e geográfico como elementos fundamentais na análise sobre o papel da sociedade e da escola. Apesar da defesa do catolicismo, estes pedagogos destacaram-se pela ampla difusão do ideário escolanovista e dos pedagogos pertencentes ao movimento no plano mundial. Igualmente pode-se incluir neste grupo os intelectuais antioquenhos (do departamento de Antioquia) Tomás Cadavid Restrepo e Eduardo Vasco.

Miguel Jiménez López (1886-1965), médico de formação, é considerado um dos difusores da psiquiatria no país. Pertencente ao partido conservador, era também um católico convicto. No

⁵ Entrevista com Gabriel Anzola Gómez na cidade de Bogotá o 23 de maio de 1988.

⁶ Archivo da Escuela Normal Superior, Vol. 96, folio 286, 1944.

departamento de Boyacá, do qual era oriundo, ocupou distintos cargos políticos e foi representante no Congresso Nacional por este departamento, sendo ao mesmo tempo cônsul na Alemanha⁷. Nos anos vinte participou ativamente nos debates sobre a degeneração da raça, assim como na disseminação do ideário escolanovista, através de artigos em diferentes revistas e de seu livro *A Escola e a Vida*, publicado em Paris⁸. Manteve-se, porém, distante dos fundamentos filosóficos escolanovistas, aderindo só a seus aportes no campo metodológico e didático.

Rafael Bernal Jiménez (1898-1972) graduou-se em advocacia no *Colégio Maior de Nossa Senhora do Rosário* e fez estudos de especialização em direito penal na *Universidade de Roma*. Posteriormente foi professor na *Universidade Javeriana* e no *Colégio do Rosário* de matérias como Lógica, Metafísica e Sociologia. Entre 1924 e 1928 foi diretor da *Secretaria de Instrução Pública* no departamento de Boyacá, onde levou a cabo um incansável trabalho em prol da reforma da educação pública, procurando o atendimento das necessidades básicas dos escolares dentro da perspectiva de higienização moral e física da população. Através de Miguel Jiménez López, – quando este era cônsul na Alemanha –, diligenciou, no ano de 1926, a visita ao país dos pedagogos católicos Julius Sieber e Francisca Radke, os quais contribuíram na reforma da educação normal nos departamentos de Boyacá e de Cundinamarca. Entre 1928 e 1932 foi delegado pela Colômbia em conferências internacionais na área de direito do trabalho e em vários congressos de educação. De rígida formação católica e conservadora, chegou a ser diretor da *Opus Dei*⁹. Seu contato com os pedagogos escolanovistas foi muitas vezes pessoal, conheceu Adolfo Ferrière, Ovide Decroly, Maria Montessori, Jean Piaget, entre outros. Entre 1933 e 1936 foi diretor da *Faculdade de Educação* em Bogotá, onde levou à prática um projeto de formação de professores sob a óptica escolanovista. Uma das suas maiores preocupações foi o melhoramento da profissão do magistério, promovendo, no ano de 1934, a realização da *Primeira Conferência Nacional do Magistério*.

⁷ REPIZO CABRERA, Carlos Ramón. *Julius Sieber: meritorio pedagogo*. Tunja, 1982.

⁸ ROSELLI, Humberto. *Historia de la Psiquiatria en Colombia*. Bogotá, 1968, p. 291.

⁹ *Quién es quién en Venezuela, Panamá, Ecuador, Colombia*. Caracas: Oliverio Perry & Cía. Editores, 1952.

Eduardo Vasco, filiado ao *Partido Conservador*, médico graduado na *Universidade de Antioquia* na cidade de Medellín, fez estudos de especialização na *Universidade de Genebra*, onde foi discípulo de Piaget e Claparède, e na *Universidade de Bruxelas*, onde titulou-se como Conselheiro em Orientação Profissional e Psicotécnica. Entrou em contato pessoal com Henri Piéron, Ovide Decroly, Maria Montessori, Jean Piaget. Professor na *Universidade de Antioquia* de Educação Familiar, foi também diretor da *Seção de Medicina Pedagógica e de Orientação Profissional*.

É considerado um dos pioneiros da educação especial, da psicologia educativa e da psiquiatria infantil no país. Ainda que Vasco tivesse idéias bastante progressistas no campo da psicologia e da psiquiatria, era um católico praticante, de tal maneira, que enviava seus escritos ao episcopado para obter o *imprimatur*¹⁰. Pode-se dizer que suas maiores contribuições deram-se desde a perspectiva da medicalização e higienização da escola e da população.

Simultaneamente com a interação destas duas vertentes, encontramos outro núcleo que pode ser situado no interior de uma **variante sociologista leiga**. Este grupo estava constituído por intelectuais, mais que por pedagogos, os quais contemplaram os progressos da pedagogia moderna com interesse e se propuseram a cristalizá-la nas instituições educativas, retomando as experiências que se davam em países como o México e a Espanha, dando um maior matiz social e político à reforma educativa. A maioria deles pertencia ao *Partido Liberal*, e alguns participaram de início em grupos políticos de esquerda, mas posteriormente afiliaram-se ao *Partido Liberal*. Dentro deste grupo podemos identificar José Francisco Socarrás, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas, Darío Echandía e Gerardo Molina. Seu enfoque era mais sociológico que psicológico, preocupados com que as reformas educativas tivessem maior abrangência no conjunto da população. Alguns de seus membros romperam com o enfoque determinista geográfico e racial, e propenderam à elaboração de estudos etnológicos e sociológicos que permitissem fundamentar o tipo de reformas que se queria implantar. Contudo, em alguns deles, como é o caso por exemplo de Luis López de Mesa, pesavam ainda as influências das teorias deterministas.

¹⁰ Entrevista com Eloisa Vasco na cidade de Bogotá, em janeiro de 1996.

José Francisco Socarrás (1906-), graduado em Medicina na *Universidad Nacional*, fez em 1930 uma tese denominada *Os princípios fundamentais da Psicanálise*. Em 1935 foi diretor de educação do departamento do Magdalena, e entre 1936-37 diretor nacional de ensino secundário do *Ministerio de Educación*. Ideólogo e fundador da *Escuela Normal Superior*, foi seu reitor entre 1937 e 1944. Foi professor de Psiquiatria na *Universidad Nacional* e na *Escuela Normal Superior* de Psicologia. No ano de 1942 escreveu um ensaio psicanalítico sobre Laureano Gómez, ideólogo conservador e futuro presidente do país no ano de 1950, denominado “*Laureano Gómez: Psicanálise de um ressentido*”, que lhe significou a perseguição política que o impeliu a viajar a Paris – graças a sua amizade com o etnólogo Paul Rivet –, onde estudou Psicologia. Na sua juventude foi militante do *Partido Social Democrático* e posteriormente do *Partido Liberal*¹¹. Dentro da confrontação que se deu na orientação pedagógica da formação de docentes, entre a variante psicologista experimental e o enfoque sócio-cultural, Socarrás representou este último, defrontando-se com a posição de Rafael Bernal Jiménez, e imprimindo esta orientação dentro da *Escuela Normal Superior*.

Luis López de Mesa (1884-1967) formado em Medicina na *Universidad de Antioquia*, viajou em 1916 aos Estados Unidos, onde se especializou em psiquiatria. Além disso, é considerado um dos iniciadores dos estudos sociológicos no país. Em fins da década de vinte participou com outros intelectuais do debate sobre a raça, deixando ver a influência que tinha das teorias deterministas. Em 1922 viajou à Europa, onde se dedicou ao estudo da cultura de alguns países, escrevendo seu primeiro ensaio sociológico, “*A civilização contemporânea*”¹². No ano de 1934 foi nomeado ministro de educação, sob a presidência de Alfonso López Pumarejo, pondo em prática um vasto projeto denominado *Cultura Aldeã*, com o que pretendia levar aos setores camponeses os benefícios da educação e da cultura. Fundou, também, as escolas normais rurais e estabeleceu o estudo obrigatório da antropogeografia e da sociologia nas faculdades de educação. Quando se retirou dos assuntos educacionais dedicou-se à diplomacia, sendo nomeado

¹¹ Entrevista com José Francisco Socarrás na cidade de Bogotá, em 24 de abril de 1986.

¹² VELASQUEZ, Francisco; URIBE CELIS, Carlos; SANTA, Eduardo. *Vida y obra del profesor Luis López de Mesa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1988.

posteriormente ministro de Relações Exteriores. Foi membro da *Direção Liberal Nacional* e conselheiro da maioria dos presidentes durante a *República Liberal*.

Em geral, muitos dos intelectuais pertencentes aos grupos psicologista e sociologista leigos, foram nomeados pelos governos da *República Liberal*, para ocuparem cargos na burocracia, tais como ministérios, inspeções ou direções de educação, o que lhes deu oportunidade de pôr em prática suas idéias renovadoras, como teremos ocasião de ver melhor no capítulo quatro.

Ainda que no período se possa ver com clareza a existência das três variantes anteriormente descritas e seus representantes mais expressivos, estas tiveram muitas imbricações entre si, explicadas pelo grande ecletismo que caracterizou os intelectuais na época, assim como o mesmo ecletismo das teorias psicológicas e pedagógicas nestas décadas. Com maior ou menor acento estes três grupos coincidiam em considerar que a educação deveria contribuir ao progresso social, à formação de indivíduos economicamente úteis, para o que se precisava desenvolver neles habilidades práticas, criar hábitos de trabalho, formar valores éticos, morais e sentido de solidariedade social, de forma que o país estivesse equiparado aos países industrializados, convertidos no paradigma da época.

Como já se disse, as variantes escolanovistas tiveram embates com outra tendência que representava a defesa da **Pedagogia Católica** dominante no país, a qual estava constituída pela alta hierarquia eclesiástica e suas esferas de influência dentro das comunidades religiosas. Esta tendência identificava educação com formação religiosa e considerava perigoso qualquer intento renovador, motivo pelo qual se apressou a empreender uma defesa apaixonada do *status quo* reinante. Destacou-se pela oposição ao projeto modernizante, tanto no propósito de maior intervenção estatal na educação quanto na aceitação das idéias escolanovistas. As confrontações entre esta tendência tradicional e as posições que defendiam a introdução de modificações nas instituições de ensino tomaram, em muitas ocasiões, um matiz ideológico e político que marcou as fronteiras do debate e pôs freio ao alcance pedagógico da reforma. Entre os intelectuais que representaram esta tendência, no período de nosso interesse pode-se mencionar, além do papel

jogado nos debates públicos pelos bispos e pelos párocos das igrejas, os sacerdotes jesuítas Félix Restrepo Mejía e Eduardo Ospina, entre outros.

Félix Restrepo Mejía (1887-1965) foi um dos principais ideólogos da Pedagogia Católica, não só na Colômbia, mas em outros países. Fez doutorado em Filosofia na Holanda, em Teologia na Espanha e em Educação na Alemanha. Decano da *Faculdade de Ciências Econômicas e Jurídicas* da *Universidade Javeriana* e posteriormente reitor dela, entre 1941 e 1949, além de professor de latim na *Escola Normal Superior* e co-fundador, junto com o filólogo catalão Urbano González de la Calle, do *Instituto Filológico Caro e Cuervo*. Através de vários artigos na imprensa e nas revistas católicas, foi defensor da liberdade de ensino, assim como da primazia da Igreja na orientação da educação e opositor à reforma educativa liberal.

Também é preciso considerar dentro das posições da Igreja um setor que provinha das congregações religiosas, como é o caso da ordem dos Irmãos Cristãos. Esta ordem foi receptiva às idéias escolanovistas no atinente aos aspectos metodológicos sendo, inclusive, pioneira na aplicação de algumas das técnicas da pedagogia e da psicologia experimental nos anos vinte. Mas também foram críticos incansáveis da filosofia que subjazia ao escolanovismo, defendendo a ortodoxia católica. Alguns deles entraram em contato direto com os pedagogos escolanovistas, como foi o caso do **Irmão Gonzalo Carlos** (1897-?), professor do *Colégio de La Salle* que, por ocasião da visita de Ovide Decroly ao país, entrou em contato com Raymond Buysé e foi cursar Doutorado em Pedagogia na *Universidade de Lovaina*, fazendo uma tese sobre o vocabulário das crianças. Em seu regresso ao país foi professor de francês e posteriormente ocupou o cargo de reitor em vários colégios da ordem. Participou da criação da *Confederação Colombiana de Colégios Católicos*, no ano de 1945. Na década de cinquenta, fez parte do *Conselho Nacional Superior de Educação*, e posteriormente foi secretário do Núncio Apostólico.

Vejam os a seguir, quais foram as considerações feitas pelos intelectuais colombianos sobre as finalidades da educação segundo as concepções que tinham sobre a sociedade e o tipo de homem que devia corresponder a ela, assim como as funções que deviam ter no processo educacional os

diversos setores da sociedade, tais como o Estado, a família e a Igreja, e a forma como estas reflexões se concretizaram nos aspectos pedagógicos e didáticos.

2. O IDEÁRIO DOS ESCOLANOVISTAS COLOMBIANOS

2.1. Educação para que tipo de sociedade?

Precisemos um pouco quais eram as representações ideológicas que os intelectuais colombianos tinham sobre as transformações acontecidas na época e, a partir daí, quais deveriam ser, em seu entender, as principais reformas a serem introduzidas na educação. Poder-se-ia dizer que existiam dois tipos de percepções que se justapunham de maneira complexa no que diz respeito às mudanças acontecidas nestas décadas, uma otimista e outra pessimista, segundo a dimensão que se estivesse examinando e o ponto de vista que se quisesse defender. Como ponto de convergência, existia a idéia de que o mundo estava se transformando de maneira muito rápida e que nesta rapidez crescente, na procura do progresso e da civilização, deviam se engajar todas as nações do mundo, incluída a Colômbia. Mas as opiniões sobre as causas e soluções a esta problemática dividiam os intelectuais, e ainda que quase todos os que agitaram a idéia de uma reforma educativa se considerassem intelectuais “modernos”, muitos deles ficaram presos às formas de pensamento próprias da sociedade tradicional, fato que fazia com que tivessem nostalgia das antigas formas de organização da sociedade, o que permitiu maneiras particulares de apropriação das idéias modernas.

Para Rafael Bernal Jiménez, a crise que se estava vivendo nesse momento no país tinha a ver com o declínio da cultura ocidental e também com a assimilação desta cultura pelo continente americano. Ele asseverava que *"estamos vivendo um momento dramático da cultura; não é*

omente o ocaso das formas da civilização ocidental, estamos sob o pathos da angústia; há um deslizamento da cultura européia ao continente americano” 13.

Este momento se manifestava, a seu ver, em diversos campos da sociedade: na economia, pela disputa dos elementos primordiais; na política, pela derrubada de governos, o abrandamento das normas e a instabilidade das instituições; no social, por novas formas demagógicas, a desmoralização do trabalho e o espírito de lucro. No campo social se destacava, aliás, o revigoração da luta de classes originado, na sua visão, na falta de diálogo entre os “*de cima e os de baixo*”, o que trazia como consequência “*a ditadura sindicalista, a hermética incompreensão dos de cima e a envenenada subversão dos de baixo*”.

No ano de 1934, por ocasião da discussão no *Congresso Nacional* do projeto de reforma educativa, os representantes discutiam sobre a crise geral que atravessava a cultura nacional, chegando-se a falar de um “*descenso visível nas diversas manifestações da vida intelectual*”. A este respeito, Miguel Jiménez López afirmava que a crise era reflexo de uma crise mundial que não era “*exatamente a decadência das civilizações porque simultaneamente há progresso em alguns campos, como é o caso das ciências, da riqueza econômica, do poderio militar*”, sublinhando que “*isto que vivemos hoje, que sofremos ao longo de todo o planeta, é antes um desvio da cultura humana*”. Situação atribuível, a seu ver, “*à bancarrota do humanismo como fonte ideológica e como princípio de ação*”; humanismo que para ele se achava estreitamente ligado às concepções de mundo herdadas da religião católica¹⁴.

Jiménez López afirmava que, na crise do momento, intervinham “*fatores biológicos inexplorados que estavam agindo sobre a estrutura orgânica da espécie*” e cujos sintomas se registravam em quase todas as atividades humanas. Depois desta análise pessimista, apoiada no organicismo biológico, concluía que era preciso construir sobre pilares sólidos a cultura nacional e os

¹³ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. *La educación he ahí el problema*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Pública, 1949, p. 8. Neste livro se recopilaram distintos artigos publicados em revistas educativas e culturais nas décadas de trinta e quarenta.

¹⁴ JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. La actual desviación de la cultura humana. In: *Revista Colombiana*. Bogotá. Vol. 4, Nº 41, dic., 1934, p.138.

elementos da nacionalidade, para o qual não olhava para o futuro, mas para o passado. Assim, intimava o ministro de educação a fazer uso das “*reservas do espírito que nosso povo guarda*” para estruturar as bases da cultura, as quais enumerava da maneira seguinte: “*a religião de Jesus Cristo, que é a religião dos colombianos, a tradição, a raça, o solo pátrio, a família, a autoridade e a ordem, todos estes componentes da alma nacional*”. Finalmente, o representante fechava sua intervenção deixando clara a posição política desde a qual construía sua visão das coisas, dizendo que era “*preciso imprimir a nossas vidas uma firme virada à direita, não num sentido mesquinamente político: mas inspirado em ideais humanos, universais e eternos*”¹⁵.

A posição de Bernal Jiménez e Jiménez López era contrastada pela de outros intelectuais, que para falar das características da nova sociedade e sua cultura preferiam retomar os elementos próprios das sociedades capitalistas em consolidação, apoiando-se no ideal do homem laico, com visão utilitária, em que a religião, se não era esquecida – dentro de uma sociedade profundamente religiosa – passava, pelo menos, a segundo plano. Para eles, as mudanças da época estavam comandadas pelo desenvolvimento da indústria à luz dos avanços da ciência e da tecnologia, que por sua vez estavam exigindo da educação respostas imediatas, não só no que diz respeito a uma preparação técnica adequada dos indivíduos, mas também à estruturação de novos valores, quer dizer, na conformação de um ideal de homem que correspondesse à nova sociedade, no qual se combinassem tanto os aspectos técnicos como os éticos e morais.

Em correspondência com esta perspectiva, o porvir era bastante promissor e se apoiava numa concepção de sociedade harmônica, na qual os homens podiam se despojar de seu egoísmo na procura do bem-estar comum, conferindo-se à educação a função de garantir aos indivíduos e à sociedade os elementos adequados para progredir e se desenvolver. Idéia que, como vimos no capítulo segundo, corresponde a uma concepção que vê a função da educação como harmonizadora dos problemas da sociedade, deixando de lado as causas reais que os originam e neste sentido encobrindo-as desde o ponto de vista ideológico.

¹⁵ *Ibid.*

Nesta ordem de idéias, a escola devia moldar um homem virtuoso, imerso nos valores próprios do trabalho moralizador – concebido como gerador de riqueza –, responder às necessidades da indústria e da exploração dos recursos e ao mesmo tempo ajudar a mitigar os conflitos entre as classes sociais:

A escola satisfaz os fins educativos na medida que esteja influída de idéias morais e positivas que procurem fazer o homem virtuoso, elemento útil, lutador pelo progresso no bem social. A escola deve sair do "intelectualismo secular" e ser prática, o ensino estar dirigido a um futuro uso, para profissões práticas, para à indústria, a exploração dos recursos, ao conhecimento das riquezas e abandonar as discussões metafísicas; a escola do porvir se dirigirá ao trabalho moralizador, às atividades que gerem riqueza. A educação nacional deve mudar para o trabalho dentro da indústria e a competição, encaminhar-se para evitar as reclamações obreiras, o ódio político; é necessário conhecer os climas, extrair o mineral útil, derrubar o mato para fundar a fazenda; em geral, preparar o jovem para o trabalho (...). A educação procura formar hábitos, formar moralmente para o bem como o fim mais importante: a busca da perfeição no aspecto docente. A formação moral é a base de um proveitoso porvir nacional¹⁶.

A idéia de inculcar através da educação atitudes éticas e morais que encaminhassem os cidadãos para o trabalho, foi uma das constantes nas falas dos intelectuais, tanto dos que se alinhavam dentro de um discurso mais laico, como dos que enxergavam o problema sob uma visão religiosa. Assim, por exemplo, Marco Durán, aluno da *Faculdade de Educação*, afirmava que a escola devia capacitar “o homem para ser um cidadão completo, quer dizer, que saiba cumprir seus deveres e exercer seus direitos. O desenvolvimento espiritual deve seguir o mesmo curso que o corporal (...) e por mandato de Deus deve se capacitar para o trabalho”¹⁷.

Em todos os casos, a idéia de sociedade que os intelectuais vislumbravam apoiava-se no modelo da civilização ocidental européia e, em decorrência disto, no ideal de homem que a ela correspondia. Mas o problema real se encontrava no fato de que as elites consideravam que o povo estava longe de cumprir este ideal de civilização, existindo um grande abismo entre a elite

¹⁶ DUQUE, Antonio de J. La escuela del porvenir. In: *Educación Antioqueña*. Medellín. Vol. 1, Nº 4-6, ene.-mar., 1936, p. 264.

¹⁷ DURÁN CARREÑO, Marco E. La reforma educativa. In: *Educación*, Bogotá. Vol. 2, Nº 10, may., 1934, p. 305.

e o conjunto da população. Rafael Bernal afirmava, por exemplo, que “*se a civilização é o estado ideal do homem, a escola deve transmitir os valores ocidentais que levam ao desenvolvimento, obstruído pelas grandes diferenças entre a elite cidadã e o povo*”¹⁸.

Mas, quais eram as representações que faziam as elites sobre a origem das diferenças existentes entre elas e o povo? E qual poderia ser a forma de superá-las? Quais eram as idéias existentes no imaginário dos intelectuais no que diz respeito à população colombiana? Neste aspecto, é preciso tomar como ponto de referência a polêmica que se deu, a partir da década de vinte, em torno do que se considerou como o estado de miséria fisiológica e mental da população, e os inconvenientes que este estado trazia ao projeto político civilizador, chegando-se a falar da degeneração da raça e da necessidade de traçar estratégias conducentes a seu fortalecimento, através de campanhas de saúde pública, higiene e educação¹⁹.

Esta polêmica foi liderada por médicos e psiquiatras, assim como por alguns políticos e educadores que faziam eco de uma preocupação comum em vários países da América Latina, segundo a qual tudo o que se apartasse do modelo do homem branco europeu, na sua constituição física e mental – estatura, estrutura craniana, cor de pele, composição sangüínea, etc. – considerava-se sintoma de degeneração racial. As causas desta degeneração situavam-se nas condições desfavoráveis do trópico e também nos processos de mestiçagem ainda não concluídos²⁰. Nestas concepções estavam em jogo profundos preconceitos alicerçados em teorias deterministas que tinham seus maiores expoentes na Europa no campo da biologia natural, da etnologia e da sociologia biológica, cujos discursos legitimavam as desigualdades sociais a partir de argumentos “naturalistas”:

¹⁸ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. El estatuto de la aldea colombiana. In: *Educación*, Bogotá. Vol. 2, Nº 13-14, ago.-sep., 1934, p. 452.

¹⁹ *Los problemas de la raza en Colombia. Compilación de ocho conferencias llevadas a cabo en el Teatro Municipal*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1920.

²⁰ Para o caso do Brasil, este problema tem sido abordado entre outros por MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça. Médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Unicamp, 1994; SCHWARCS, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *Imagens do analfabetismo: A educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos vinte*. In: *Trajetos*. Vol. 2, Nº 4(5), ago., 1995, pp.17-30. Para o caso da Colômbia, pode-se consultar o trabalho de HOLGUIN, Henry. *Descripción y análisis de la polémica de la raza en 1920, en Colombia*. Tesis de grado en Sociología, Cali, Universidad del Valle, 1984.

As diferenças raciais da população vinham, assim, determinar as desigualdades sociais como “naturais” – física e biologicamente – e justificar a dominação dos homens brancos sobre o conjunto dos mestiços, como uma questão hierárquica - a república dos mais aptos não excluía os não brancos, mas os mantinha sob o jugo da tutela, sob a vigilância de um sem-número de instituições que saberiam intervir quando solicitadas²¹.

Para dar solução aos diagnósticos catastróficos sobre a população, os intelectuais colombianos formularam alguns projetos sobre qual deveria ser o tipo de homem apto para vencer o meio inóspito que predominava nos países latino-americanos, e neste caso na Colômbia, projetos nos quais estava latente a idéia de conformar um tipo ideal que permitisse a homogeneização da população sob certos padrões “civilizatórios”. O médico e sociólogo Luis López de Mesa, o médico psiquiatra Miguel Jiménez López e o médico higienista Calixto Torres Umaña propunham a renovação do “*fundo racial*” ou “*sangüíneo*” através da imigração européia, ao mesmo tempo que salientavam o fortalecimento e desenvolvimento dos valores da nacionalidade.

Para López de Mesa, o novo modelo de homem devia gerar tanto o rompimento dos grupos étnicos como a dissolução das características regionais conduzindo à formação de um “*homem nacional*”. Neste caso, a educação tinha um papel importante mas secundário, determinado pela prévia intervenção sobre os corpos, sobre a “*raça*”, através da miscigenação; foi assim que se falou em criar um “*produto de seleção*” que, uma vez obtido, merecesse ser “*fixado pela educação*”²².

Sob outro matiz, o médico higienista Jorge Bejarano defendia a idéia de um tipo de homem que não coincidia necessariamente com os padrões do homem europeu, nem se nutria de seu componente sangüíneo; sua proposta assemelhava-se ao modelo de um tipo comum, um homem do povo no qual a mestiçagem era plausível, apoiando-se num enfoque social que tomava em consideração os problemas de ordem alimentícia e sócio-cultural quando analisava as condições e carências da população. Sobre este último aspecto, coincidiam também os liberais Simón Araújo

²¹ MARQUES. *Op. cit.*, p. 38.

²² *Los problemas de la raza en Colombia, Op. cit.*

e Lucas Caballero²³. Da mesma forma, as posições deterministas foram questionadas pelo sociólogo Diego Mendoza, que falava da necessidade de fazer estudos comparativos sobre nossa sociedade nas variadas épocas, para poder depreender conclusões sobre se existia ou não uma suposta degeneração da raça e decadência da sociedade²⁴. Para esta perspectiva a educação, assim como outras estratégias nutricionais, higiênicas, etc., situavam-se num primeiro plano, e eram os veículos por excelência para lograr a “regeneração do homem colombiano”.

De toda maneira, a idéia do “branqueamento da sociedade” através da migração massiva não era uma fórmula que se baseava nas condições reais do país, na medida em que na Colômbia não existiu uma política de acolhida massiva aos estrangeiros. Ainda que chegassem alguns migrantes, é claro, este processo não se deu de forma massiva, como aconteceu em outros países da América Latina como o Uruguai, a Argentina ou o Brasil. Na verdade, no princípio do século XX, a Colômbia era um país caracterizado em nível étnico pela mestiçagem, processo que inclusive se deu de maneira precoce desde fins do século XVIII no conjunto do que se conhecia como o Novo Reino de Granada, período no qual a população mestiça chegou a constituir 80% da população²⁵. No século XIX e princípio do século XX, os migrantes europeus não constituíram fenômenos de ilhas culturais fortemente diferenciadas, como aconteceu nos países anteriormente mencionados.

O que é interessante salientar nestas posturas é a preocupação geral que tinham as elites latino-americanas por constituir um tipo de homem nacional em que o homem europeu se constituiu como espelho a imitar, fundamentando-se nas teorias pseudo-científicas geradas na Europa ocidental, para legitimar a primazia política e cultural deste continente sobre o resto do mundo.

Por outro lado, é interessante sublinhar que os enfoques sócio-culturais, como os de Bejarano, Mendoza e outros, permitiram elaborar discursos nos quais a educação constituía-se na maior das esperanças para subtrair as classes mais desfavorecidas de sua miséria moral e intelectual. Mas,

²³ *Ibid.*

²⁴ MENDOZA, Diego. ¿Decaen nuestras razas? In: *El Espectador*, Bogotá, 13, 14 y 15 de abril de 1920.

²⁵ JARAMILLO URIBE, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá: Colcultura, 1977.

de uma ou outra maneira, estes enfoques continuavam deixando de lado a análise das causas reais de desigualdade na sociedade capitalista e, neste sentido, reforçavam as estruturas existentes. Se, para uns, os problemas tinham origem em causas biológicas de procedência racial, patológica, ou ambiental, para outros as dificuldades estavam dadas pela falta de oportunidades de ter acesso à cultura e à educação, concebidas como o cimento da estrutura democrática da nação, acesso que devia ser garantido pelo Estado. Em todos os casos, o problema que originava as causas da desigualdade, o acesso desigual aos bens de produção, era eludido. Assim, o problema era situado no plano da natureza ou da cultura, e não no da economia, ou melhor, das relações sociais de produção.

Em suma, pode-se afirmar que de uma ou outra maneira, chegou-se a um consenso entre os intelectuais sobre a necessidade de uma reforma educativa de caráter nacional que tivesse como prioridade a elevação do nível cultural das camadas sociais mais desfavorecidas. Mas a idéia de uma reforma educativa não se reduz só à escola, porém voltava-se a todo o território nacional, através de campanhas de higiene, alfabetização, programas radiofônicos e espetáculos culturais, querendo se levar a todos os cantos do país os ideais do projeto civilizador, atingindo desta maneira os espaços públicos e privados, a praça, a família, os hospitais, a taberna, os lugares de lazer, etc.

Assim é que as campanhas de higiene foram um meio altamente valorizado para inculcar no conjunto da população os hábitos de higiene, vestimenta, habitação, alimentação, formação do caráter, da personalidade, segundo os ideais do que deveria ser uma nação civilizada. No ano de 1935, o dirigente liberal Juan Lozano y Lozano fazia uma descrição das condições de vida do povo, dos *"trabalhadores manuais"*, na qual estabelecia um contraste entre o nível de vida que estes levavam na Inglaterra e o dos operários colombianos, que não viviam sequer a vida *"escura, miserável e trágica"* daqueles, mas que arrastavam *"algo que não é vida, mas um vegetar de porcos não destinados à ceva"*; ambiente que era *"determinante na sua visão das coisas, na sua inteligência, na sua vida moral"*. Além disso, acrescentava o autor que, se a educação na escola era importante, a do lar era mais determinante na formação da conduta, pois o povo vivia nas *"trevas mentais"* por *"falta de educação dos sentimentos"*. Por isso, a primeira

necessidade era a criação e consolidação do lar operário e a elevação de seu nível cultural, para o que o Estado devia criar *"as condições que fizessem possível a melhora da vida moral e material de seus associados"*²⁶.

Nesta mesma perspectiva, criaram-se uma série de instituições que procuraram a higienização mental e corporal da população. Através delas, pretendia-se, entre outras coisas, e em palavras do médico Eduardo Vasco, deter a onda de imoralidade existente *"nos tempos atuais com o fim de evitar a degeneração da raça"*²⁷. Assim, o médico foi considerado uma figura chave nesta estratégia, pois ele possuía o saber necessário para diagnosticar as doenças da população e traçar as medidas necessárias para seu tratamento. Nesta ordem de idéias, o médico chegou a ser considerado como um dos atores sociais mais importantes na escola para *"vigiar"* não só a condição dos escolares, mas também do professor. *"A ciência tem nos mostrado a íntima relação entre a fisiologia e a psicologia; o médico tem se feito indispensável como conselheiro e inspetor de toda classe de escolas e vigia tanto a situação do professor como do aluno"*²⁸.

Dentro desta estratégia, a proteção da infância foi um dos aspectos mais importantes, considerando-se como um *fator de profilaxia mental* que permitiria corrigir a tempo as taras da população. Estabeleceram-se os consultórios pré-nupciais, os pré-natais, as salas de maternidade, e se deu ênfase ao exemplo e à educação, já que *"uma má educação fará do indivíduo um anormal ou um delinqüente; uma educação bem dirigida fará dele um homem sadio e útil, pois os fatores psicológicos que moldam o fundamental da criança são o exemplo, a educação e a instrução"*. Além disso, falou-se de solicitar aos casais a certidão médica pré-nupcial, pois *"desde o ponto de vista de defesa da raça"*, esta certidão poderia *"evitar até certo ponto a acumulação de taras hereditárias que tanto ameaçam a existência dos indivíduos e a vitalidade dos povos"*²⁹.

²⁶ *El Tiempo*, Bogotá, 6 de julio de 1935.

²⁷ VASCO, Eduardo. *Escuelas para anormales*. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, N° 15, oct., 1934, p. 597.

²⁸ ESCOBAR, Romeo. *Herbart y la educación*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1944, p. 17.

²⁹ PAZ OTERO, Eduardo. *La protección infantil como factor de profilaxis mental*. In: *Revista de Higiene*, Bogotá, Vol. 18, N° 2, feb., 1937, p. 9, 7.

Às campanhas de higiene buscou-se incorporar a mulher, as donas de casa e as professoras, em correspondência com a idéia que se tinha sobre o papel da mulher na sociedade, segundo a qual esta tinha um papel privilegiado quanto ao cuidado da espécie. Assim, no ano de 1937, o *Departamento Nacional de Higiene* instava o *Ministério de Educação* a vincular as professoras aos cursos ali oferecidos, já que a mulher era fundamental para "*infiltrar na alma das gerações a consciência sanitária, pois pode liderar as mudanças nos costumes, o amor, os deveres cidadãos; posto que ela atende às necessidades do lar, a vigilância e educação dos filhos, a formação da família, com espírito de abnegação*"³⁰.

Na descrição dos objetivos que os cursos visavam atingir deixava-se entrever a visão patológica sobre a população e a idéia de sua inferioridade biológica, afirmando-se que através deles se procurava

*gravar na mente dos alunos o meio patológico em que vivemos, a má alimentação, a vida anti-higiênica nas habitações, o vestido pobre e inadequado (...). Se se logra transmitir ao pessoal docente essa "espécie de angustia" pela realidade patológica que detém a evolução do país, lograr--se-á uma influência direta na transformação da nação; já que a condição de inferioridade orgânica dificulta a ação educativa*³¹.

Desta maneira, frente às precárias condições da população, considerou-se que antes que educar era preciso higienizar. Mas, diante das dificuldades que apresentavam outros atores sociais, como a família, para atingir este objetivo, a escola passou a ser considerada um lugar privilegiado para o revigoramento e a defesa da raça. Isto conduz, a propor o que se denominou como escola defensiva, da qual Rafael Bernal Jiménez foi seu principal ideólogo. Segundo esta concepção, a escola tinha que solucionar antes de tudo as questões mais urgentes das necessidades da população, as quais foram abrangidas sob o conceito de higienização do agregado humano. Ante esta prioridade, deixava-se para um segundo momento outros assuntos, tais como aspectos

³⁰ La mujer en la higiene. In: *Revista de Higiene*, Bogotá, Vol. 18, N° 8, ago., 1937.

³¹ *Ibid.*

metodológicos e didáticos, e inclusive a construção de uma cultura nacional. Deste modo, a escola devia resolver primeiro:

*os problemas de sobrevivência e depois sim, aspirar a ser um laboratório de psicologia, ensinar às crianças e a seus pais sobre o asseio, o movimento, os alimentos, a se defender das enfermidades do trópico, subtraí-los do alcoolismo (...). Cada etapa da história de um povo impõe uma missão a preencher, um dever indeclinável a cumprir; o que corresponde aos orientadores e às entidades diretivas, durante todo este período de nosso desenvolvimento, é esta obra preliminar de preparação, de higienização do agregado humano, que tem de servir mais tarde, muito mais tarde talvez, para a construção de uma cultura que ainda nos é difícil pressentir*³².

Nesta tarefa deviam se comprometer todas as organizações da sociedade, considerando-se que a escola tinha que *“reunir forçosamente, numa ação harmônica, seis elementos indispensáveis: a sociedade, a família, o médico, o professor, o sacerdote e o Estado”*³³. Esta idéia foi consensual entre intelectuais de diferentes procedências ideológicas e foi expressa em diversos cenários institucionais. Por exemplo, Ramón Zapata, professor da *Escola Nacional de Comércio*, afirmava que *“os assuntos públicos fundamentais são a saúde e a educação, de maneira especial em nosso país, devido às condições climáticas que geram problemas de higiene na defesa pela vida”*; fato que levava a que o fortalecimento da raça fosse prioritário, para o que era imperativo *“sanear os homens antes de qualquer empresa educativa e de tornar realidade as anunciadas 'escolas para a vida’ ”*³⁴.

A idéia da escola defensiva encontrou também acolhida na *Conferência Nacional do Magistério*, celebrada em 1934, onde se expressou a necessidade de que a escola assumisse esta empresa, pois *“a miséria em que vivem nossas classes populares”* não permite *“exigir com justiça o cumprimento dos deveres que concernem ao bem-estar de seus filhos”* e devido também a que *“a escola colombiana como agência do Estado não está cumprindo com esta aspiração social, por*

³² BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. La escuela defensiva. In: *Educación*, Bogotá, Vol .1, Nº 2 , sep., 1933; p. 67.

³³ *Ibid*, p. 68.

³⁴ ZAPATA, Ramón. Cómo se cumple la misión médico-pedagógica de la escuela. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 2, sep., 1933 ; p. 102.

suas péssimas condições higiênicas, que contribuem a perpetuar o lamentável estado de miséria fisiológica em que se desenvolvem nossas classes inferiores". Desta maneira, sob uma visão organicista e preconceituosa, concluía-se que *"a realidade de um povo tarado fisicamente e indefeso ante as enfermidades do trópico por debilidade orgânica, indica a atitude defensiva que deve assumir a escola nacional para o vigoramento da raça"*³⁵.

Não há que se duvidar também da importância que se deu à escolarização da população como uma das estratégias para solucionar o problema da vadiagem infantil, que na época já era um problema social nos centros urbanos e, em especial, na capital do país. A este fato referia-se Bernal Jiménez, pedindo que se pusesse em prática a lei emitida em 1927 sobre escolaridade obrigatória, tal como estava estabelecido em outros países: *"Esse pulular de crianças esfarrapadas, falange de pequenos párias andarilhos, esta multidão de filhos do arroio que amanhã tem de constituir a "massa" para a qual se reclama a máxima intervenção política. A rua de nossas cidades é a escola onde essa massa infantil faz o aprendizado da vida e depois serão delinquentes (...). A vadiagem infantil é um problema que se tem quase resolvido nos povos cultos através da escolaridade obrigatória"*³⁶. Esta idéia também foi atendida na *Conferência Nacional do Magistério*, que dedicou algumas de suas conclusões ao problema da proteção à infância trabalhadora e à necessidade de solucionar a vadiagem e mendicidade infantil através da escolaridade obrigatória, afirmando que *"a sociedade e a escola devem velar pela defesa da moral e dos direitos da criança"*³⁷.

Outro tema que foi constante nas falas dos escolanovistas colombianos foi o interesse em que a educação incutisse na população uma *alma nacionalista*, um *espírito nacional*, que permitisse a recuperação ou a construção, segundo o ponto de vista sob o qual se lhe contemplasse, dos elementos que constituíam a nacionalidade. Deste modo, fez-se ênfase na idéia de que a perfeição do indivíduo devia estar em consonância com a da sociedade, desenvolvendo nele a

³⁵ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Conferencia Nacional del Magisterio. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, Nº 13-14, ago.-sep., 1934 ; p. 480.

³⁶ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Los niños parias In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, Nº 7, feb., 1934 ; p. 65-68.

³⁷ Conferencia Nacional del Magisterio, *Op.cit.*, pp. 459-531

consciência da nacionalidade entendida como um sentimento que acalmava os ódios sociais e permitia a estabilidade social. A educação deveria então:

Buscar a perfeição do indivíduo, mas em ordem à perfeição, não só da sociedade do lugar em que este deva atuar, mas de toda a nacionalidade; contribuir à formação de um conceito integral e generoso da pátria em vista do presente histórico e suas necessidades biológicas e espirituais; criar consciência nacional que assegure a estabilidade de uma pátria futura, forte não só materialmente, mas também por seu conteúdo espiritual; tratar de dissipar os ódios políticos através de uma clara compreensão dos problemas nacionais³⁸.

As práticas escolanovistas das excursões escolares também foram entendidas como uma medida que propiciava o espírito nacionalista, pois elas permitiam o conhecimento do país e dos valores da nacionalidade. O jornalista Armando Solano referia-se a este tema sublinhando a importância das iniciativas empreendidas neste sentido por Agustín Nieto Caballero, as quais deveriam se estender, além da escola, para os empregados, grêmios, etc.. Solano distanciava-se, aliás, das posições deterministas às quais atribuía falta de conhecimento do país, situando-se dentro da corrente que valorizava as culturas americanas para a construção da nacionalidade:

O colombiano deve conhecer seu país para amá-lo, atualmente esse conhecimento implica penalidades, sacrifícios pela falta de comunicações baratas e fáceis; se a metade da população colombiana conhecesse o país, formar-se-ia um núcleo nacionalista, combater-se-ia o estrangeirismo superficial que nasce na ignorância de quanto vale o país moral e materialmente (...). As excursões escolares propostas por Agustín Nieto Caballero são uma forma eficaz de fazer pátria, percorrer os lugares históricos, observar os lugares industrializados para não andar dizendo por aí para se fazer passar por refinado e cultíssimo, que este é um país inabitável, ou que pertencemos a uma raça inferior, ou que a civilização foge do trópico, ou que nosso passado todo foi vã demagogia ou repulsiva teocracia. Conceitos que sufocavam o sentimento de amor à pátria, coisa que não acontece no México, onde existe um nacionalismo forjado em provas coletivas que vêm desde o tempo dos aztecas e que têm gerado uma solidariedade exemplar³⁹.

³⁸ *Ibid.*, p. 482.

³⁹ SOLANO, Armando La campaña nacionalista. El conocimiento del país. In: *Universidad*, Bogotá, N° 37, jul., 1927; p. 49.

Por outro lado, Nieto Caballero enfatizava a necessidade de comprometer as diversas forças da sociedade na tarefa educativa, afirmando que a escola, por si só, não podia resolver todos os problemas sociais e educativos, nem podia transformar a estrutura moral e espiritual da coletividade.

A escola não é nem pode ser onipotente. Fatores externos estão influenciando a toda hora como elementos formadores da personalidade da criança. O meio familiar e social são forças determinantes em grau talvez superior à própria escola na orientação da consciência infantil (...). A escola de hoje tende a abarcar na sua influência o lar e o conjunto da coletividade, mas ela só, sem o amplo apoio do Estado e da cidadania, vê-se logo contrariada e limitada na sua ação. Concebemos a reforma da escola, como uma atividade social conjunta (...). Vista assim a reforma da escola não a lograremos plenamente senão quando toda a cidadania se sinta vinculada a ela⁴⁰.

A idéia exposta no capítulo segundo referente às distintas maneiras nas quais se apoiou o pensamento burguês para solucionar a tensão existente entre o modelo de homem derivado do ideal do “burguês egoísta” (enquanto indivíduo) e o ideal derivado do “burguês moral” (enquanto cidadão) pode ser encontrada em muitas das fontes documentais da época, onde se falava que a educação individual contribuía diretamente para o benefício social, na medida em que ela devia ultrapassar os interesses egoístas em prol do benefício social. Assim, asseverava-se que a educação procurava a formação de “hábitos racionalmente adquiridos” que proporcionassem a “felicidade do homem”, e portanto, da “sociedade à que pertence”. Nesta ordem de idéias, o fim da educação era lograr “que os educandos chegassem ao maior grau de perfeição no autodomínio e sentido da própria responsabilidade”, posto que dali a sociedade podia derivar “o maior proveito de seus rendimentos individuais”⁴¹.

⁴⁰ NIETO CABALLERO, Agustín. La educación nacional. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, Nº 24-25, jul-ago., 1935; p. 418-487.

⁴¹ CASTELLANOS, Vicente. Autodomínio por la educación. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 2, sep., 1933; p. 106.

2.2. A organização da escola e os processos de ensino e aprendizagem

Em correspondência com os postulados formulados pelo movimento escolanovista, os reformadores da educação entendiam que a escola deveria dar uma educação integral, indo além da idéia de uma escola que só instruía, atribuindo-se, além disso, à ciência e ao método científico o papel de modelador do indivíduo, de conformação da natureza humana: a *“escola de antes dava instrução, a escola de hoje pretende a cabal 'formação do indivíduo', não só instruir, mas educar, preparar para a vida atual na qual prima a máquina e a cifra; é necessário educar com as disciplinas científicas um sentido social e uma compreensão dos deveres cidadãos, re-direcionando humanamente o indivíduo”*⁴².

Boa parte dos discursos sobre as reformas internas da escola, sua organização, seus métodos, o papel do professor e os processos de ensino-aprendizagem, apoiaram-se também no postulado escolanovista segundo o qual este século representava *“o descobrimento da criança”*, postulado que obrigava a adequar a escola tradicional a esta nova descoberta. De modo geral, os pedagogos colombianos distanciaram-se dos pressupostos considerados próprios da Pedagogia Tradicional, nos quais subjazia a concepção de que a criança era um adulto em miniatura cujas faculdades deveriam ser desenvolvidas através da educação para chegar ao que se considerava o ideal do ser humano, quer dizer, o adulto. Tal concepção tinha privilegiado os mesmos métodos com que se educavam os adultos e que *“não facilitavam na criança um harmônico desenvolvimento de suas faculdades, postas ao serviço da satisfação de suas necessidades”*. A escola tradicional esquecia que a criança devia exercitar não só a memória, mas sua inteligência, no conhecimento dos fenômenos *“na solução dos problemas de utilidade prática, no conhecimento do meio físico e sua relação com o homem; em uma palavra, preparando-o na vida, pela vida e para a vida”*⁴³.

Segundo este ponto de vista, a maneira correta de organizar a escola e seus diversos componentes devia se apoiar na psicologia da criança e seus avanços sobre o funcionamento da mente infantil.

⁴² NIETO CABALLERO, Agustín. El sentido social de la escuela. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, N° 1, ago., 1933; p. 7.

⁴³ ISAZA, Aurelio. *Ayer y hoy*, Op. cit., p. 7.

A escola devia se guiar pelos princípios desenvolvidos pelos pedagogos modernos e pelo movimento escolanovista, nos quais as ciências experimentais, a psicologia, e em geral o ativismo, convertiam-se nos paradigmas a seguir: *“a escola atual atende os verdadeiros expoentes da Pedagogia contemporânea, serve ao futuro da humanidade, procura seus fundamentos em princípios psicológicos e em modificações a todas as raças humanas (...). A psicologia invade a organização escolar, impõem-se as ciências experimentais, a palavra cede à ação, a demonstração pedagógica à teoria estridente”*⁴⁴.

Seguindo também os eixos do escolanovismo, acreditava-se que o ambiente da escola deveria estar imerso na alegria, pois uma das características que se criticava na escola tradicional era seu aspecto triste e sombrio. A pedagogia nova ressaltava a alegria da escola, para que esta perdesse seu caráter quartelário e se tornasse um jardim da infância, procurando que a criança atuasse voluntariamente no trabalho escolar. *“Com efeito, o segredo da escola moderna é este: provocar nas crianças o interesse, despertar a atenção espontânea por métodos adequados, naturais, psicológicos”*⁴⁵.

Nesta perspectiva, a obra educativa do professor devia se cimentar em três princípios fundamentais: a ciência, a liberdade e o trabalho. Deveria se ajustar às normas pedagógicas e as leis psicológicas, para obter a *“harmonia do espírito”*, dentro dos princípios da liberdade, os quais são um *“direito do homem como elemento constitutivo da humanidade”*. Por este motivo era necessário que o governo dispensasse todos os professores incompetentes que *“querem deter o desenvolvimento mental com princípios rotineiros e empíricos que estancam a formação de nosso democrata povo colombiano”*. No que diz respeito ao terceiro princípio, o do trabalho, afirmava-se que *“o homem cujo espírito para o trabalho está bem fomentado, engrandecerá a nação a que pertence, levando-a à culminação de seus ideais, agindo, cada um deles, com o mesmo critério e segundo os interesses da coletividade”*⁴⁶.

⁴⁴ CANO, Alejandro. Adaptación de pruebas mentales. In: *Alma Nacional*, Medellín, Vol. 1, N° 7, feb., 1934; p. 182.

⁴⁵ SIEBER, Julius Psicología Pedagógica para maestros. In: *Cultura*, Tunja. Vol. 5, N° 55-56, jun., 1932; p. 531

⁴⁶ ARCILA, Aristarco. *El educador ante la realidad*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1944, p. 49.

Em conformidade com as idéias escolanovistas, falou-se do deslocamento que devia se dar na escola com relação ao papel do professor, cuja “*personalidade devia se subordinar aos interesses da criança*”, convertendo-se, além disso, “*num hábil e profundo psicólogo*”:

Apenas ontem o professor era algo extraordinário para a criança: seus ensinamentos sempre dogmáticos e incompreensíveis, gravados a golpes de repetição, sua figura constituía o fantasma do terror. Era considerado como um ser absolutamente superior à criança, enquanto a criança era relegada a um lugar secundário (...). Hoje o problema está colocado ao invés: a criança é o fator central da obra educativa, e este reconhecimento tem sido a base da verdadeira orientação pedagógica. A auto-atividade tem substituído o papel de simples receptor e de indivíduo passivo que tinha anteriormente a criança. Mas a ação do professor é agora mais delicada. Um e outro constituem duas forças que se compenetram para formar um harmonioso conjunto que tende ao desenvolvimento de um ser que contém muitas singularidades exclusivas, próprias, que têm que ser respeitadas pelo professor, convertido em hábil e profundo psicólogo (...). O professor deve subordinar sua personalidade em prol do desenvolvimento da criança⁴⁷.

A organização interna da escola devia se reger pelos rigorosos métodos de classificação que garantiam a conformação de grupos escolares mais homogêneos, atendendo a idade, a capacidade física e mental, segundo os distintos testes de medida. Para este propósito, aplicaram-se os princípios da organização moderna do trabalho, que buscava racionalizar os processos, obtendo maiores benefícios com menores esforços e no mínimo tempo.

O problema da educação nacional é problema de classificação, começando pela catalogação de alunos e a preparação do professor para que se dê tal classificação científica; o que se busca com ela é um ensino de acordo com os interesses da criança, a psicologia aplicada é um auxiliar para avaliar sua inteligência e suas aptidões (...). O professor faz um estudo psicológico dos alunos no que diz respeito a seus interesses, inteligência, aptidões especiais, herança, mediante as provas mentais conhecidas e a observação detalhada com o fim de classificar corretamente, pois classificar significa ensinar duas vezes e pôr em prática a escola sob medida⁴⁸.

⁴⁷ BALCÁZAR, Ligia. Las modernas orientaciones educativas. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, N° 18-19, ene.-feb., 1935; pp. 58-69.

⁴⁸ GUZMÁN, A. Breves consideraciones sobre clasificación escolar. In: *Educación Antioqueña*, Medellín, Vol. 1, N° 7-9, 1935; p p. 414, 415.

Esta confiança na classificação mental dos estudantes com base nos testes de medida obteve consenso por parte de vários pedagogos e educadores colombianos, que não deixaram de ressaltar suas maravilhosas conquistas. Por exemplo, ao falar dos testes de inteligência global, um artigo afirmava que eles permitiam *"avaliar a inteligência de uma maneira relativamente exata"*, agregando que conhecimentos, capacidades e interesses eram o triângulo que servia de base a *"esse majestoso monumento da classificação"*. O primeiro aspecto media-se através de um teste de conhecimentos sobre as matérias ensinadas na escola primária, o segundo através da medida do cociente intelectual, que permitia catalogar os alunos em melhor dotados, normais e débeis mentais. O aspecto referente aos interesses era detectado por um tipo de teste que permitia determinar os interesses dos estudantes de acordo com suas diferentes idades.

A ficha psico-pedagógica converteu-se no instrumento que permitiria anotar com precisão as características dos alunos e fazer um acompanhamento minucioso de seus avanços. Com base nesta ficha o professor devia proceder a delinear os meios pertinentes para "materializar" os fins propostos no ensino. Os testes mais utilizados foram os de Stanford-Binet, os coletivos de Ballard, os de inteligência de L A Teymann e os de Decroly.

A utilidade da classificação se estendia também para fora da escola, procurando orientar à criança para que, uma vez que egresasse, soubesse a arte na qual teria maiores probabilidades de êxito, para o qual se utilizavam as técnicas de orientação profissional que, sob a idéia da racionalização do trabalho, também fizeram carreira na época⁴⁹. Deste modo, com a classificação, a escola cumpriria melhor, no dizer dos ideólogos, sua função socializadora, contribuindo de maneira mais eficaz ao adiantamento cultural e à civilização da pátria e, ainda, à felicidade *"dos conterrâneos posto que cada um receberá, com o mínimo de esforço o que precisar para seu desenvolvimento pessoal e o benefício social"*⁵⁰. Por estas razões, o professor devia se converter num grande observador dos seus alunos, e devia estar capacitado para classificá-los corretamente, detectando

⁴⁹ JIMENEZ LOPEZ, Rafael. *Estudio de las profesiones, Op. cit.*

⁵⁰ PALACIO, Tulio. *Apuntes sobre clasificación escolar*. Tesis de grado, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1941, p. 8, 9.

suas características e seus interesses, apoiado nas ferramentas que lhe dava a psicologia e a pedagogia, assim como sua própria intuição⁵¹.

Como se pode ver, os escolanovistas colombianos também deslocavam a verdadeira razão do ensino especializado, que se apoiava na divisão social do trabalho capitalista e na divisão das classes sociais, para um problema de aptidões individuais. Desta maneira, a escola cumpria uma função ideológica disseminando a idéia de que a hierarquização social tinha origem na escola e não o contrário, isto é, que a escola era hierarquizada porque tinha uma função social segundo a divisão social do trabalho .

Eis como o lema escolanovista de “*escuela sob medida*” também foi retomado pelos intelectuais colombianos, pois ele permitia acabar com a irracionalidade que caracterizava a escola e que sacrificava os valores individuais, benefício muito mais importante se se considerasse que o povo colombiano estava dominado pelos instintos mais primários: “*A educação científica se adapta a cada escolar, mais ainda em povos como o nosso onde afloram os impulsos primitivos, onde o educador deveria fomentar o caráter calculador, frio e sereno de outros povos, em pessoas irreflexas, apaixonadas e ligeiras como nós*”⁵².

O pedagogo Gabriel Anzola Gómez quando se referia ao conhecimento metodológico e didático que devia possuir o professor, afirmava que este não precisava ser muito profundo, nem muito menos dele podiam se derivar avanços para a ciência; motivo pelo qual, a seu ver, não era possível confiar no valor científico do professor, como tampouco em seus descobrimentos em psicologia e antropologia. A formação do professor não buscava *o aperfeiçoamento da ciência em geral, mas reunir fatos que lhe ajudem na direção das crianças que tem a seu cargo*⁵³.

⁵¹ Los profesores deben estudiar a sus alumnos. In: *El Espectador*, Bogotá , 14 de abril de 1940.

⁵² CASTELLANOS, Vicente. Autodominio por la educación, *Op. cit.*, p. 109.

⁵³ ANZOLA GÓMEZ , Gabriel. *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva-Casa Editorial, 1936. p. 32.

Nesta mesma perspectiva, é comum encontrar nas falas de muitos pedagogos a idéia de que o professor não precisava possuir conhecimentos profundos sobre os saberes que ensinava. Na Pedagogia Tradicional, bastava que ele conhecesse os métodos com que deveria ensinar como garantia de uma ação pedagógica bem sucedida. Num primeiro momento, bastava que conhecesse o Manual de Ensino — dos Irmãos Cristãos —, mas posteriormente com a apropriação das idéias de Fröebel e Pestalozzi, este conhecimento ampliou-se para mais outros métodos. Ora, com o advento da Pedagogia Escolanovista, o conhecimento do professor tornou-se mais complexo, devendo manejar conhecimentos referentes à pedagogia, psicologia experimental e organização escolar.

De fato, o estatuto profissional do professor adquiriu maior solidez no que diz respeito aos conhecimentos próprios de seu fazer, mas é sintomático que os próprios pedagogos que difundiram os novos ideais da pedagogia moderna continuassem de fato desconsiderando as ferramentas teóricas das quais se devia apropriar o professor para seu desempenho na escola. São múltiplas as ocasiões nas quais, depois de expor os conhecimentos que o professor devia possuir, passava-se a salientar que não se requeria que esse saber fosse muito profundo, e inclusive, em certos casos, era dispensado por completo, dizendo-se que bastava que o professor fosse “*um bom observador de seus alunos*”.

O que foi dito nos remete a outro aspecto interessante de analisar, referido a quem era esse professor sobre o qual recaía a grande responsabilidade da reforma do ensino nas escolas e quais eram as falas dos intelectuais sobre ele. Na verdade, os discursos oscilavam desde os grandes elogios a respeito de sua função enquanto “*formador da nação*”, “*regenerador da raça*”, “*máximo artífice da cultura*”, e em conseqüência, do grande apreço que a sociedade devia lhe ter, até o reconhecimento da triste realidade na qual se achava, pois nem a sociedade nem o Estado tinham lhe dado o verdadeiro valor que merecia, tal como podia se evidenciar em sua fraca imagem social, seu escasso salário e sua quase nula preparação.

No entanto, existia consenso que sem o professor não era possível fazer nenhuma reforma educativa, assim o expressavam por exemplo intelectuais como Bernal Jiménez e Nieto

Caballero nos inícios do processo de reforma educativa. O primeiro deles, lutador incansável em prol da organização do magistério, do melhoramento de sua imagem social e da dignificação de sua profissão, asseverava que:

Os professores colombianos têm vivido até hoje deprimidos pela incompreensão social, pela falta de justa avaliação e aprecio de sua missão transcendental. É preciso reavaliar o conceito social na apreciação do professor; mas para isto é necessário que ele mesmo reavalie o conceito de si mesmo, apropriando-se mais profundamente da qualidade de sua missão num país onde o problema da educação é ponto de partida para a solução da totalidade das questões nacionais (...). O professor colombiano tem que ser também um orientador, um condutor no respetivo raio de suas atividades; sua autoridade moral e mental deve lhe servir para a afirmação de sua influência social: uma personalidade tal não pode ser um deprimido, não pode ser um isolado, não pode estar sujeito aos caprichos de qualquer movediça vontade superior, mas que tem de adquirir direitos que lhe sirvam de estímulo para sua obra e como garantia para seu porvir⁵⁴.

Por sua parte, Nieto Caballero enfatizava em quase todas suas falas, a importância que tinha a preparação dos professores para que a reforma educativa tivesse sucesso. Suas idéias sobre o papel do educador eram coincidentes com as de Emile Durkheim, de quem tinha sido aluno, na medida em que acreditava que através da ação do professor se contribuía a formar nos homens uma segunda natureza, moldada à luz das exigências sociais. “*Os educadores têm que pensar primordialmente em criar, como se disséssemos, uma segunda natureza que triunfe, por força da vontade e da viril retidão, sobre os baixos instintos do ser primitivo que há em nossa entranha*”⁵⁵.

Mas o estado no qual se encontrava este educador que tinha a grande missão de criar uma segunda natureza em seus alunos não era muito otimista. No informe que apresentava Nieto ao ministro de educação em 1935, na sua qualidade de diretor da *Seção de Inspeção Primária e Normalista*, referia-se às condições precárias das escolas, à desnutrição dos escolares, assim como à “*alta porcentagem de professores sem competência nem espírito, que rarefazem a*

⁵⁴ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Actividades en la Facultad de Educación. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 2, sep., 1933; p. 121.

⁵⁵ NIETO CABALLERO, Agustín. *La segunda enseñanza y las reformas de la educación*. Bogotá: Antares, 1964, p. 140.

atmosfera dos que querem progredir e se afanam por realizar uma missão criadora". Porém, ele também era realista sobre as condições que pesavam sobre os professores, quando afirmava: "Mas que se pode exigir de quem, chamando-se-lhe literariamente abnegado servidor, cidadão benemérito, forjador das novas gerações, não se lhe estimula em nada socialmente e sim se lhe regateia um mísero salário para a chamada obra excelsa que se lhe encomenda?"⁵⁶.

2.3. A pedagogia como disciplina científica

No que diz respeito ao saber pedagógico como corpo conceitual que dava fundamento às práticas educativas e à formação do professor, apresentaram-se diversos matizes correspondentes ao debate que se dava no plano internacional sobre o tema (ver item 4 do capítulo II: A Pedagogia moderna e sua relação com outras disciplinas). Desta maneira, alguns concebiam a Pedagogia como dependente dos aportes da Psicologia e em especial da Psicologia Experimental. Outros privilegiavam sua relação com as ciências descritivas e com as normativas, considerando as distintas dimensões abordadas pela ação educativa. Por sua vez, alguns preferiam destacar os desenvolvimentos da Pedagogia Experimental e sua relativa autonomia da Psicologia. Entremos um pouco nessa matéria, para descrever as diversas colocações.

Como já se assinalou, a percepção mais comum entre os intelectuais modernos quanto à Pedagogia tomou como referência a concepção do científico como o observável, mensurável e quantificável, à luz dos desenvolvimentos alcançados pelas ciências experimentais da época. Seguindo esta idéia, um aluno da *Faculdade de Educação* de Tunja assinalava que a Pedagogia, como todas as ciências, tinha passado por diferentes fases de constituição para chegar à fase propriamente científica. Esta última caracterizava-se por um período de investigação objetiva e de maior desenvolvimento experimental, onde "*a comprovação dos fatos na experiência, a medida, a determinação quantitativa dos fenômenos, dava lugar ao estabelecimento do princípio ou da lei*". Segundo este ponto de vista, a Psicologia Experimental ocupava um papel determinante no

⁵⁶ ----- . Informe al ministro de educación. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, N° 28-29 , nov.-dic., 1935; p. 645.

estado experimental da ciência pedagógica, já que eram as investigações dos psicólogos as que tinham orientado o movimento educativo contemporâneo⁵⁷.

Na mesma perspectiva apontava outro artigo da *Revista de Educação Antioqueña*, ao expressar que era preciso olhar as disciplinas educativas pela lente mais diáfana, a ciência do íntimo: a Psicologia Experimental. O autor afirmava que tanto as disciplinas pedagógicas como a Psicologia dirigiam-se ao estudo do homem, "*esse universo em miniatura*". A Psicologia estudando o homem em si mesmo e a Pedagogia colocando-o em contato com as coisas para que lograsse o milagre do conhecimento. Este mútuo interesse por estudar o homem sob perspectivas distintas e complementares tinha permitido que depois de um processo de desenvolvimento independente se chegasse finalmente "*ao casamento psico-pedagógico*", no qual se evidenciava a dependência que tinha a Pedagogia da Psicologia. A comunidade de objetivos destas duas ciências ficava expressa para o autor da seguinte maneira: "*Sondar o homem, iluminar seu cérebro, aperfeiçoando seu espírito com o precioso dom do conhecimento; mostrar-lhe a vida a nu; pô-lo em contato com o mundo; eis aqui o que buscam as ciências pedagógicas à luz da psicologia*"⁵⁸.

Além da Psicologia, considerou-se que outros saberes confluíam na constituição da Pedagogia como disciplina. A *Academia Nacional de Ciências da Educação*, fundada em dezembro de 1933, tratou estes problemas em algumas de suas sessões. Seu presidente, Rafael Bernal Jiménez, referia-se às colocações do espanhol Rodolfo Llopis, segundo as quais existiam dois princípios para determinar o conceito da Pedagogia, o princípio de "*o que é*", do real, e o princípio de "*o que deve ser*", do ideal. Dali deduzia a identificação das ciências que se relacionavam com a Pedagogia, classificando-as em duas categorias: as ciências do real (ciências descritivas) e as ciências do ideal (ciências normativas). Dentre as descritivas incluía a biologia, a psicologia e a sociologia, as quais se encarregavam de abordar os diferentes aspectos da realidade na qual estava imersa a criança, estudando-a "*como tal*". As normativas deviam abranger a reflexão em torno da

⁵⁷ ROJAS, Emigdio. La preparación técnica del maestro. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, N° 3, oct., 1933, p. 183.

⁵⁸ GÓMEZ, Pedro Rafael. La Ciencia pedagógica a la luz de la Psicología. In: *Educación Antioqueña*, Vol. 1, N° 10-12. pp. 576-583.

natureza humana em suas dimensões cognitiva, afetiva e ativa; dentre elas, incluía a lógica, a estética e a ética, que conduziam a moldar no indivíduo "*a verdade, a beleza e a bondade*"⁵⁹.

Nesta posição evidenciam-se os pressupostos estabelecidos por Herbart no que diz respeito às ciências auxiliares da pedagogia, incluindo disciplinas que permitiam abranger dimensões que não podem ser apreendidas através das ciências descritivas e que aludem a critérios de índole ética e moral. Porém, Bernal Jiménez salientava que a Psicologia Experimental tinha prestado maior utilidade à Pedagogia contemporânea, especialmente em sua estruturação enquanto ciência experimental, "*até o ponto que tudo quanto esta é o deve a ela*"⁶⁰.

As idéias de Bernal Jiménez em torno da Pedagogia e da importância que dava às ciências normativas estavam ligadas com sua concepção da educação como veículo de formação moral religiosa, motivo pelo qual a formação de atitudes e de valores morais – com fundamento cristão –, constituía-se no alicerce da finalidade educativa. No primeiro número da *Revista Educação*, Bernal escrevia, na qualidade de diretor desta publicação, que a orientação que ela possuía apoiava-se num "*conceito espiritualista da cultura*" e que "*na luta por assegurar a supremacia do espírito*" não se podia "*prescindir do sentimento religioso*". Por isto, sublinhava, "*nossa posição não se pode identificar com o idealismo epistemológico nem com o utilitarismo pragmático. Respeitosos das considerações em que Natorp, de um lado, e Dewey de outro, têm fundado sua filosofia da educação, permaneceremos no ângulo da contemplação que indica nossa convicção ortodoxa*"⁶¹. Contudo, é importante destacar que na revista tiveram acolhida as posições de pedagogos com orientação diferente da de Bernal Jiménez, que respeitou a difusão de idéias distintas das suas.

Por sua parte, Miguel Jiménez López inclinava-se para as contribuições que os saberes médicos e biológicos tinham dado à Pedagogia, representando um ponto de vista que provinha mais da Psicologia Clínica ou da Psicopatologia. Em seu artigo "*As bases da reforma educacional na*

⁵⁹ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Las Ciencias de la Educación. In: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*, Bogotá, Vol 1, N° 1, 1936; pp. 47-49.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Editorial. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, N° 1, Ago., 1933.

Colômbia", Jiménez López afirmava que a nova orientação em matéria pedagógica se alimentava na Antropologia e na Biologia: "*A prática educacional, no tocante à infância, é hoje um conjunto de aquisições extraídas da antropologia e seus ramos, a fisiologia e a psicologia experimentais; compreende uma multidão de procedimentos técnicos e de preceitos recolhidos na Metodologia e na Didática, na análise das operações industriais, nos progressos da higiene e da patologia, na observação zoológica*"⁶².

A posição de Julius Sieber (1892-?), pedagogo alemão que chegou à Colômbia em 1926, graças às gestões de Bernal Jiménez e Jiménez López, para contribuir na reforma das escolas normais no departamento de Boyacá, conjugava os elementos da pedagogia tradicional e idealista apoiando-se em Herbart, com as idéias da psicologia moderna e da Escola Ativa. Como Bernal Jiménez e Jiménez López, Sieber privilegiava a formação de valores morais cristãos como finalidade da ação educativa. Para ele "*a cultura moral e valorativa é muito mais importante que a intelectual de muitos conhecimentos*", o que o conduzia a uma concepção educativa idealista na qual é "*fundamental a formação de valores absolutos e invariáveis apoiados na ética, na estética, na religião e na beleza*"⁶³.

Simultaneamente, Sieber retomava algumas idéias modernas, reconhecendo a importância da psicologia na educação, os desenvolvimentos da psicologia experimental, e alguns pressupostos da Escola Nova relacionados com a formação para a vida e com o ensino ativo. Sieber formou um núcleo importante de educadores na cidade de Tunja, que se distribuíram pelo país, sendo apelidados com o nome de "*siberianos*". A influência de Henri Pierón e de Raymond Buysé, no que diz respeito a suas concepções sobre a Psicologia Experimental, no caso de primeiro, e a Pedagogia, no do segundo, foi importante, na medida em que ambos vieram ao país ministrar cursos e conferências na *Faculdade de Educação* de Bogotá, no ano de 1935, influenciando na formação dos primeiros professores formados em nível universitário. Os textos destas

⁶² JIMENEZ LÓPEZ, Miguel. Las bases de la reforma educativa en Colombia. In: *Revista Colombiana*, Bogotá, Vol. 1, Nº 3, Bogotá, may., 1933, p. 66.

⁶³ OCAMPO LÓPEZ, Javier. *Julius Sieber, um educador*. Tunja: Imprenta Tipográfica, 1990, p. 133.

conferências foram transcritos e traduzidos do francês por Gabriel Anzola Gómez e Alberto Ruíz, alunos da Faculdade, sendo publicados numa edição especial da revista *Educação*.

Na introdução ao texto de Pieron, Anzola afirmava que Piéron era o continuador direto de Binet, cujas experiências retomou e enriqueceu: *"Assim formou-se nele a convicção de que a Psicologia é a ciência biológica dos comportamentos do homem e dos animais, ciência que deve ser sustentada, completada, pela fisiologia. Eis aqui um tipo de psicologia objetiva que será sem dúvida mais rigorosa que a psicologia simplesmente humana de Ribot, de uma amplitude explicativa mais vasta que a Psicologia Experimental de Binet, porque a melhor provida de laboratórios é a própria natureza"*⁶⁴.

No que diz respeito a Raymond Buysé, que como já vimos no item 4 do capítulo dois, teve grande interesse em precisar as características do saber pedagógico e suas relações com a psicologia, foi contratado professor de Didática Geral, expondo suas teses centrais nas quais retomava as contribuições da Pedagogia e da Biologia em seu devir histórico, salientando que *"a Paidologia não é senão a evolução lógica e necessária da pedagogia clássica sob o impulso das ciências biológicas e das necessidades contemporâneas"*.

Além de tudo, no campo da Psicologia e da Pedagogia Experimental, é pertinente mencionar a catalã Mercedes Rodrigo (1891- ?) no referente ao desenvolvimento da Psicologia e da Pedagogia Experimental no país. Formada em Psicologia na Universidade de Genebra em 1923, sob a influência de Claparède, fez parte da diáspora de intelectuais espanhóis republicanos que se exilaram em distintos países da América Latina durante o governo franquista. A sua chegada ao país vinculou-se à *Escola Normal Superior* e à *Universidade Nacional*, onde organizou seções de psicotecnia e de orientação profissional. Quando se fundou o *Instituto de Psicologia Aplicada*, no ano de 1948, na *Universidade Nacional*, ela foi sua primeira diretora, contribuindo à institucionalização desta profissão. Posteriormente, abandonou o país por ser acusada de comunista durante o período da *Reação Conservadora*. No livro de Mercedes Rodrigo, *Introdução à Psicologia*, publicado na Colômbia, considerava-se a Psicologia Experimental como

a posição mais avançada no campo de Psicologia, retomando-se as idéias dos principais psicólogos escolanovistas⁶⁵.

Por último, podemos falar de outra tendência que tinha um enfoque mais social, da qual o médico e psiquiatra José Francisco Socarrás, era um de seus representantes. Ele não conferia à Pedagogia o status de disciplina científica, pois a seu ver, ela tinha como fundamento os desenvolvimentos da Psicologia e esta era ainda uma ciência em construção⁶⁶. Como conseqüência desta posição, Socarrás defendia a tese de que a Pedagogia não devia se oferecer como uma especialização dentro da *Escola Normal Superior*, da qual foi reitor entre 1938 e 1942, opondo-se à concepção de Rafael Bernal Jiménez que tinha criado a seção de Pedagogia na *Faculdade de Educação* – instituição que foi suprimida em 1936 para criar a *Normal Superior*. Para Socarrás, os futuros graduados deviam tomar como objeto de especialização uma ciência básica: "*as matemáticas, a química, a história, a geografia, estudadas cientificamente*", uma vez que se lhes devia dotar de uma formação pedagógica geral que deveria ser comum aos estudantes de todas as especialidades.

De outro lado, Socarrás enfatizava que a Pedagogia devia ter uma base sociológica, motivo pelo qual introduz no plano de estudos uma matéria denominada "*Sociologia Pedagógica*", com o objetivo de situar a Pedagogia dentro de um contexto social, aproximando-se mais das posições de representantes da Pedagogia social como Natorp e Durkheim, cujas obras foram adquiridas pela biblioteca da *Normal Superior*. É assim que, durante os anos em que Socarrás esteve na direção da *Escola Normal Superior*, suprimiu-se a especialização em Pedagogia, para ser re-introduzida em 1944 sob a reitoria de Guillermo Nannetti.

A inclinação de Socarrás para uma pedagogia de corte mais social era compartilhada pelo pedagogo alemão Fritz Karsen, que foi assessor do *Ministério de Educação* em assuntos relacionados com a reforma educativa, tendo, aliás, incidência na reforma dos planos de estudo da *Escola Normal Superior*. Karsen, pedagogo alemão emigrado, pertencia ao partido socialista e

⁶⁴ PIERRON, Henri. *Conferencias de Psicologia, Op. cit., p., 6, 9, 14.*

⁶⁵ RODRIGO, Mercedes. *Introducción al estudio de la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional, 1949.

⁶⁶ SOCARRAS, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: La Rana y el Aguila, 1987.

tinha sido diretor do *Instituto Pedagógico Karl Marx* de Berlim. Ao se referir às novas tendências das ciências históricas, sublinhava sua mudança para um enfoque realista, ao qual a sociologia e a geografia cultural tinham agregado novas idéias para a compreensão das sociedades. A seu ver, estes novos desenvolvimentos científicos deviam se refletir na Pedagogia, para que esta fosse uma disciplina capaz de ligar "a teoria das ciências com a experimentação prática que, inspirada nas novas idéias, trata de reformar a realidade da época"⁶⁷.

Deste enfoque também participou o pedagogo espanhol Luis de Zulueta, que chegou ao país em 1933, impelido pelo endurecimento do regime franquista no seu país. Egresso da *Instituição Livre de Ensino da Espanha*, foi professor destacado na *Escola Superior do Magistério* desse país, e amplo difusor das teorias modernas em educação. Distinguiu três fases na Pedagogia: "o fim que nos propomos alcançar; a realidade, já dada, já existente, de onde temos de partir (estudo da criança, do homem), e os meios ou caminhos para chegar ao fim proposto"⁶⁸. Diante da pergunta de como elevar a realidade existente para chegar a alcançar o ideal educativo, Zulueta respondia que este era um problema de procedimento, de método, que tentava resolver a Pedagogia e também a Política, passando assim a estabelecer nexos entre elas: "O critério que leva a separar a Pedagogia da Política se funda numa concepção igualmente mesquinha da Política e da Pedagogia. Se o pedagogo quer guiar seus discípulos até o sumo ideal humano acessível para cada um deles, e se o político se propõe conduzir seu povo até o maior ideal possível, parece absurdo então separar a realização dos ideais humanos individuais da realização do ideal humano coletivo". Igualmente salientava as relações entre pedagogia e cultura, asseverando que "a pedagogia não é mais que um aspecto da cultura, do mesmo modo que a história da pedagogia é só um aspecto da história da cultura"⁶⁹.

Sem dúvida nenhuma, pode-se afirmar que os princípios e os métodos escolanovistas foram bastante difundidos e aplicados nas *Faculdades de Educação* e na *Escola Normal Superior*, ainda

⁶⁷ KARSEN, Fritz. El cambio de los principios pedagógicos como expresión del desenvolvimiento sociológico. Curso de Extensión Cultural, feb.-mzo. de 1937. Bogotá: Imprenta Nacional.

⁶⁸ ZULUETA, Luis. El Maestro. El ideal en la Educación. In: *Ensayos pedagógicos*. Madrid: La Lectura, Colección Ciencia y Educación, 1932. p. 13.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 145-146.

que nesta última se tenha enfatizado mais o enfoque sócio-cultural. Porém, é preciso afirmar que o trabalho sistemático sobre o estatuto teórico da Pedagogia não se desenvolveu como um campo de interesse específico nestas instituições, e ainda que, por exemplo, no caso da *Normal Superior*, esta instituição tenha sido pioneira na institucionalização de várias das ciências humanas; no caso da Pedagogia, não se acumulou e decantou um nível de conhecimento que permitisse sua apropriação por parte de um núcleo de profissionais colombianos. Estes últimos orientaram seu atuar para o metodológico e procedimental, preocupando-se com a aplicação dos instrumentos de medida e as possibilidades de classificação da população escolar, assim como com a elaboração de textos de ensino, ou, no melhor dos casos, com dar a conhecer através de diferentes artigos os princípios que fundamentavam o ideário escolanovista.

3. Difusão das idéias pedagógicas

As posições adotadas pelos núcleos de intelectuais comprometidos com a idéia de uma reforma educativa contaram com abundantes canais de difusão, que se constituíram em importantes cenários institucionais nos quais o tema educativo encontrou um lugar preferencial. O conceito de cenários institucionais o tomamos do sociólogo Lewis Coser, para quem os intelectuais interagem em cenários que se constituem em espaços legitimados para o debate, desenvolvimento e disseminação de suas idéias⁷⁰. Vejamos quais foram estes espaços no caso dos intelectuais da educação na Colômbia.

Pode-se falar de cenários tais como publicações periódicas, livrarias, editoras, livros, assim como eventos de caráter pedagógico. No tratamento que se deu ao tema educativo nestes cenários, pode-se perceber a tensão existente entre o modelo da Pedagogia Católica e Tradicional e o modelo pedagógico inspirado no Escolanovismo. Igualmente, evidenciam-se as imbricações e interferências que se deram entre as propostas pedagógicas e as disputas partidárias do período, e também entre o Estado e a Igreja quanto à delimitação de suas órbitas de poder no campo

educativo. Os temas tratados com maior ou menor ênfase foram em linhas gerais os seguintes: os fins da educação segundo os ideais da época e as necessidades das sociedades modernas, os processos do conhecimento e as metodologias de ensino à luz das novas concepções pedagógicas; o papel do professor e as características de sua formação, e a Pedagogia como ciência que dava fundamento a todas estas reflexões e sua relação com outras disciplinas. Precisemos, em primeiro lugar, o referente às publicações periódicas.

As revistas educativas e culturais que circularam no país foram um dos veículos mais importantes no propósito de difundir a necessidade de transformar as condições da educação e delinear suas perspectivas de transformação. Várias destas publicações tiveram origens nas primeiras décadas do século e continuaram sua obra editorial nas décadas de trinta e quarenta. É o caso, por exemplo, das Revistas *Cultura*, *Revista de Higiene* e *Revista Pedagógica*.

A Revista *Cultura*, surgida em 1915 em Bogotá, foi canal de expressão da *Geração do Centenário*, chamada assim por corresponder à geração nascida na virada do século. Foi das primeiras publicações onde tiveram expressão as iniciativas de reforma educativa sob o ideário escolanovista. Inicialmente foi dirigida por Luis López de Mesa e depois por Agustín Nieto Caballero e Gustavo Santos. Esta revista advogava a neutralidade política, um dos traços da mentalidade de muitos dos membros da *Geração do Centenário*, pois eles tinham vivido na sua infância e juventude os estragos das guerras civis que caracterizaram o final do século XIX, e em especial a última, a dos *Mil días* -1899-1902-, com a qual o país marcou de maneira sangrenta sua entrada no século XX. Esta geração caracterizou-se então por seu espírito pacifista, além de certo nacionalismo. Ainda que na revista escrevessem intelectuais tanto liberais como conservadores, os membros do comitê editorial pertenciam ao *Partido Liberal* e falavam da necessidade de propiciar uma reforma educativa acima dos interesses dos partidos políticos. Embora esta revista tenha sido publicada até o ano de 1918, ela marcou um ponto importante na disseminação das idéias escolanovistas que seriam adotadas oficialmente na *República Liberal*.

⁷⁰ COSER, Lewis. *Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

Outra revista influente foi a *Revista de Higiene*⁷¹, criada em 1919 como órgão do *Departamento Nacional de Higiene* e destinada à difusão das práticas de higiene. Além dos inúmeros informes sobre as campanhas de higiene, nesta revista se publicaram artigos sobre psicologia experimental e psicologia clínica. Disseminou-se, também, a idéia da medicalização da escola, considerando-se o médico como um ator social importante dentro das instituições escolares. Alguns de seus colaboradores foram Miguel Jiménez López, Jorge Cárdenas, Eduardo Vasco e Gerardo Páez, entre outros.

A *Revista Pedagógica*⁷², pertencente à ordem dos Irmãos Cristãos, foi também difusora da Pedagogia e Psicologia Experimental na primeira década do século. A revista era dirigida aos professores em exercício, para que estivessem informados sobre “os progressos que se vão introduzindo nas ciências pedagógicas e os punham em prática”. Segundo o diretor da Revista, o objeto da Pedagogia “era tão nobre e transcendental que era muito importante separar o grão da palha, discernir entre o bom e o mau, adaptar o verdadeiramente útil e rejeitar o daninho, desmascarar tudo aquilo que, sob o nome de progresso e pedagogia moderna, encobre mortal veneno para a educação cristã das crianças”. Dentre seus colaboradores encontrava-se Francisco León Martínez, Darío Carrillo, Rogelio Guerrero e, em geral, religiosos que estavam dirigindo os estabelecimentos educativos ministrados pela congregação.

Por outro lado, na cidade de Tunja, capital do departamento de Boyacá, situada perto de Bogotá e em contraste com esta, de grande tradição conservadora, fundou-se, no ano de 1927, outra revista sob o nome de *Cultura*⁷³, como órgão da *Direção de Educação Pública* desse departamento. Estava destinada à difusão das novas idéias pedagógicas sob a direção de intelectuais do partido conservador, que propendiam a uma reforma educativa que tivesse em conta as idéias da Escola Ativa, em consonância com as da Pedagogia Católica. Nela participaram Rafael Bernal Jiménez, Miguel Jiménez López e Julius Sieber, entre outros. Como a revista

⁷¹ Diretor Enrique Enciso, redator Alejandro Villa (1933). Bogotá, 1919.

⁷² Director Hermano Cristiano de Bogotá. Bogotá, 1918.

⁷³ Diretor Lorenzo Mariño, redator Eduardo Torres Quintero. Tunja, 1927.

Cultura de Bogotá, nela difundiram-se os principais representantes escolanovistas, tais como Decroly, Montessori, Ferrière, assim como artigos escritos pelos pedagogos colombianos.

Uma vez iniciada a década de trinta, as publicações periódicas continuaram seu crescimento, sendo um fenômeno de grande importância cultural no período. Pode-se falar tanto de revistas independentes, como de revistas pertencentes a instituições educativas ou de revistas que eram órgão de expressão das direções departamentais de educação, as quais se encarregaram de propagar as idéias escolanovistas e a necessidade de uma reforma educativa nacional. Algumas destas foram:

A Revista *Educação*, órgão da *Faculdade de Educação* de Bogotá -1932-1935-, foi junto com a revista *Cultura* de Boyacá, uma das revistas mais influentes na veiculação das novas idéias, além de ter maior grau de difusão e prestígio a nível nacional⁷⁴. Sob a direção, num primeiro momento, de Rafael Bernal Jiménez, nela tiveram expressão os principais intelectuais da época comprometidos com a idéia de transformar a educação. Além dos artigos escritos por professores e alunos da Faculdade sobre variados tópicos educativos e pedagógicos, a revista informava sobre os principais acontecimentos nestas áreas no país e no mundo e sobre as políticas educativas emitidas pelo governo nacional. Alguns de seus colaboradores foram Rafael Bernal Jiménez, Agustín Nieto Caballero, Julius Sieber, Eduardo Vasco, Juan Lozano y Lozano, Luis López de Mesa e Gabriel Anzola Gómez, além das colaborações diretas de pedagogos estrangeiros como Piéron, Buysé, e a reprodução de artigos publicados em revistas internacionais de autores como Decroly, Dewey, entre outros.

No ano em que a *Faculdade de Educação* passou a se converter na *Escola Normal Superior*, a orientação da revista mudou para um enfoque mais social e cultural sobre o problema da reforma educativa e a realidade nacional, entrando a difundir, além disso, os principais avanços das pesquisas feitas pelos professores e alunos da Normal no campo da Etnologia e da Antropologia, assim como da Literatura, da História e da Geografia⁷⁵.

⁷⁴ Além disso, muitos de seus artigos foram reproduzidos nas revistas de outras regiões do país.

⁷⁵ Diretor Jaime Jaramillo Uribe. Bogotá, 1936-1938.

Nas décadas de trinta e quarenta, o *Ministério de Educação* empreendeu uma forte campanha editorial para garantir a difusão de seus pontos de vista dentro da comunidade educativa e diante da opinião pública. Pode-se destacar a importância de publicações tais como a revista *El Maestro*, editada em 1936, que teve como colaboradores Alejandro Cano, Norberto Lozano y Solano, Agustín Nieto Caballero e Tomás Cadavid, entre outros. Com ela se pretendia atenuar as deficiências dos professores que lecionavam na educação pública. Teve uma existência efêmera e escassa circulação; contudo, seus conteúdos foram de muita qualidade, incluindo a difusão das idéias escolanovistas, as disposições legislativas sobre a reforma educativa, e os diversos ensaios pedagógicos levados a cabo em algumas das escolas oficiais⁷⁶.

Outra foi a revista infantil *Rin Rin*, onde se publicavam contos e poesias sobre temas específicos que foram trabalhados sob a metodologia dos centros de interesse. Destinada a suprir a ausência de materiais nacionais para a educação primária, chegou a ter, no ano de 1937, 32.000 exemplares, distribuídos gratuitamente nas escolas. Esta publicação existiu entre 1936 e 1938 e nela difundiram-se conhecimentos sobre agricultura e indústria (artesanato), ao mesmo tempo em que se promoveu o espírito cívico e a adesão ao *Partido Liberal*⁷⁷.

O ministério publicou ainda a *Revista de Indias*, que embora tivesse uma perspectiva cultural mais abrangente, publicava também artigos sobre educação. Considerada como uma cátedra de alta cultura, saiu à luz em 1936 e se prolongou até 1951, chegando a alcançar 37 volumes e 127 números. Esta publicação teve projeções em toda a América Latina; nela resgataram-se os valores americanistas e os enfoques sociais frente ao problema das culturas indígenas, as etnias e os valores nacionais. Sua equipe editorial contava com reconhecidos intelectuais no plano nacional e internacional, tanto colombianos como estrangeiros⁷⁸. Alejandro Cano, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas, Germán Peña, Agustín Nieto Caballero, Fritz Karsen, Luis de Zulueta, Luis Pérez de Barradas, Wolfram Shottelius e José María Ots Capdequí foram alguns de seus articulistas.

⁷⁶ *El Tiempo*, Bogotá, 27 de marzo de 1937.

⁷⁷ M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1935*. Bogotá, 1935, p. 40

⁷⁸ *El Tiempo*, Bogotá, 2 de febrero y 27 de marzo de 1937.

Em nível regional, apresentou-se uma eclosão de revistas educativas; a maioria delas pertencentes às direções de educação e muitas delas sob o nome de Educação. Estavam destinadas à propagação das políticas educativas, aos projetos de inovação no plano regional, ao mesmo tempo em que publicavam artigos de diversos pedagogos nacionais e estrangeiros. Pode-se mencionar rapidamente revistas deste caráter em Cundinamarca⁷⁹, Santander⁸⁰, Tolima⁸¹, Caldas⁸², Cartagena⁸³ e Antioquia⁸⁴.

No departamento de Antioquia, além da revista *Educación Antioqueña* pertencente à *Secretaria de Educación Pública* do departamento, foi publicada a revista *Alma Nacional*⁸⁵ por parte de um núcleo de intelectuais que constituíram a associação denominada *Aliança pela criança e pela Escola*. Segundo seus redatores, a revista procurava fundamentar o professor na concepção e práticas pedagógicas da escola nova em contraste com a escola tradicional. Como boa parte das outras publicações educativas, os artigos sobre psicologia enfatizavam a psicologia experimental, assim como a apresentação e adaptação de provas mentais para a classificação das crianças nas escolas do departamento. Participavam do comitê editorial e da redação dos artigos intelectuais como Julio César García, Alejandro Cano, Tomás Cadavid Restrepo e Eduardo Vasco.

A *Revista Javeriana*⁸⁶, pertencente à *Universidad Javeriana* e à *Faculdade de Ciências Econômicas e Jurídicas* foi fundada em 1933, mas em 1934 deixou de ser órgão da universidade para se converter numa “*publicação católica de interesse geral*”, tendo uma periodicidade já não trimestral, como o era inicialmente, mas mensal. Nela, além das notícias próprias da vida

⁷⁹ *Educación de Cundinamarca*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento de Cundinamarca. Bogotá. Diretor Leopoldo Borda.

⁸⁰ *Educación*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento do Santander do Norte. Diretor Felipe Ruan e Alfonso Lara, Cúcuta, 1935-1937; *Hogar y Escuela*. Revista quinzenal, órgão da Associação Santandereana de Institutores. Diretor José Reyes Rodríguez (ASDEIN). Bucaramanga.

⁸¹ *Revista Cultural*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento do Tolima. Diretor Hernando Jiménez, redator Eduardo Martínez. Huila, 1930.

⁸² *La Cátedra*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento de Caldas. Diretor Carlos Buitrago Arango, redator Guillermo Martínez. Manizales, 1920.

⁸³ *Divulgaciones Pedagógicas*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento do Bolívar diretor-redator da revista Santiago Caballero. Cartagena.

⁸⁴ *Educación Antioqueña*. Órgão da Direção da Educação Pública do departamento do Antioquia. Medellín, 1936.

⁸⁵ *Alma Nacional*. Diretores Julio César García e A. Zuluaga y Gutiérrez. Medellín, 1933-1936.

⁸⁶ Diretor P. Félix Restrepo Mejía, S.J., 1936. Inicialmente quinzenal, logo mensal. Bogotá, 1933.

institucional da universidade, resenhavam-se os congressos nacionais e internacionais, assim como as principais publicações existentes em diversos campos acadêmicos. Dentre os artigos de fundo, a revista dedicou tratamento especial ao problema educativo, às reformas legislativas em matéria de educação, assim como a alguns aspectos quantitativos. Seu diretor foi o sacerdote jesuíta Félix Restrepo Mejía, uns dos ideólogos mais importantes da Igreja Católica no período.

A *Revista Interamericana de Educación*, foi também uma revista católica, surgida inicialmente em 1938 como órgão dos Colégios Católicos do país, convertida, posteriormente, em revista continental a nível de América Latina. Esta tinha um caráter similar à *Revista Javeriana* no tratamento da educação e da pedagogia, e se preocupava, de maneira especial, em consolidar um ponto de vista orgânico sobre o ensino secundário, alicerçado na idéia da formação de elites sob uma orientação cristã.

É preciso mencionar, também, a difusão da *Revista de Pedagogia*⁸⁷, de origem espanhola, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, que contava no comitê de redação com a colaboração dos pedagogos mais importantes do movimento escolanovista, tais como Binet, Claparède, Decroly, Dewey, assim como o colombiano Nieto Caballero. Esta publicação foi relevante na disseminação do ideário escolanovista na língua hispânica.

Por outro lado, a imprensa teve um papel importante como veiculadora dos postulados conceituais e ideológicos que legitimaram a reforma educativa. Poder-se-ia assinalar periódicos como *El Espectador*⁸⁸, *El Colombiano*⁸⁹, *El Tiempo*⁹⁰, *El Siglo*⁹¹, que dedicaram, com muita freqüência, suas páginas ao debate educativo, à difusão de novos ideais pedagógicos e também, é claro, à defesa de interesses ideológicos e partidários em torno do tema educativo.

⁸⁷ *Revista de Pedagogia*. Barcelona, 1922.

⁸⁸ *El Espectador*, fundado em 1887 por Fidel Cano e na atualidade a cargo da família Cano. De orientação liberal.

⁸⁹ *El Colombiano*, fundado em Medellín em 1912. Diretor Fernando Gómez Martínez. De orientação conservadora.

⁹⁰ *El Tiempo*, fundado em Bogotá em 1911. De orientação liberal. A partir de 1913 proprietário Eduardo Santos (presidente entre 1938-1942). Na atualidade continua a cargo da família Santos.

⁹¹ *El Siglo*, fundado em 1936 por Laureano Gómez (presidente entre 1950-53) e na atualidade a cargo da família Gómez. De orientação conservadora.

Pode-se dizer que a imprensa difundiu de maneira especial os aspectos legislativos da reforma, assim como a polêmica apresentada entre os partidários de uma escola confessional e os que advogavam uma escola leiga, entretanto as revistas foram mais importantes no que diz respeito à divulgação de aspectos mais teóricos. A imprensa foi, também, cenário privilegiado no referente à luta entre liberais e conservadores sobre o controle da educação.

As publicações periódicas estiveram acompanhadas da edição de livros escritos por pedagogos colombianos e também por estrangeiros, os quais, ainda que alcançassem um raio de ação menor que aquelas, tiveram um papel significativo na sistematização das novas formulações. É o caso, por exemplo, de livros como *A Escola e a Vida*, de Miguel Jiménez López⁹², *Aspectos da educação contemporânea*, de Gabriel Anzola Gómez⁹³, *Rumos da Pedagogia Contemporânea*, de Luis Alfredo Chaves⁹⁴, *Os centros de interesse*, de Julio Camelo e Luis Bernal⁹⁵ e *Charlas Pedagógicas* de William James⁹⁶. Na década de cinquenta foram editados alguns livros como fruto da compilação e sistematização de artigos escritos nas décadas anteriores e que tinham sido publicados nas revistas e na imprensa. É o caso de *O problema da Educação Nacional* de Agustín Nieto Caballero⁹⁷ e *A Educação, eis o problema*, de Rafael Bernal Jiménez⁹⁸.

No que diz respeito à disseminação das obras completas dos pedagogos estrangeiros, cabe salientar o projeto editorial da revista espanhola *Revista de Pedagogia*, dentro do qual se publicou a série *Pedagogia Contemporânea*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, através da qual se editaram as obras de Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, Ferrière e Kerschensteiner, além da série intitulada *A Escola Ativa*, concebida como substituto dos antigos textos escolares em áreas como

⁹² JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. *La Escuela y la vida*. París: Lausanne, 1928.

⁹³ ANZOLA GÓMEZ, Gabriel. *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva-Casa Editorial, 1936.

⁹⁴ CHÁVES, Luis Alfredo. *Rumbos de pedagogía contemporánea*. Bogotá: Ed.Pax: Pontificia Universidad Católica Javeriana, 1946.

⁹⁵ CAMELO, Julio y BERNAL, Juan. *Centros de interés y preocupaciones escolares*. Bogotá: Editorial Camacho Roldán, 1933.

⁹⁶ JAMES, William. *Op. cit.*

⁹⁷ NIETO CABALLERO, Agustín. *El problema de la Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación, Editorial Minerva, 1942.

⁹⁸ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. *La educación he ahí el problema*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Pública, 1949.

aritmética, gramática, geografia, etc, assim como a série *Ciências da Educação* de edições *A Leitura*, na qual se publicaram textos de Bovêt, Compayre, Luis de Zulueta, Natorp, Pestalozzi, Reims, Cousinet e Luzuriaga, entre outros.

Como canais de circulação destas publicações, pode-se destacar o papel das bibliotecas, livrarias e editoras que fizeram possível sua venda, aquisição e leitura. No âmbito das editoras, pode-se destacar a existência da *Editorial ABC*, *Antares*, *Iqueima*, *Editorial Cromos*, *Imprenta del Estado Mayor General*, *Editorial Siglo XXI*, *Editorial Kelly*, as editoras das universidades *Nacional* e de *Antioquia*, além das editoras próprias dos distintos departamentos. Algumas das livrarias foram *Librería Gaitán*, *Camacho Roldán*, *Gran Colombia* e *Librería Central*⁹⁹.

O *Ministério de Educação* promoveu o fortalecimento das bibliotecas públicas escolares que permitiram o acesso a suas próprias publicações e às aquisições destinadas a fomentar a formação e atualização dos professores. Além destas bibliotecas, convém sublinhar a importância da biblioteca da *Escola Normal Superior*, como biblioteca especializada em educação e pedagogia, assim como em obras colombianas, a qual chegou a ter, em 1944, 21.000 volumes e em 1947, 50.000; assim como a *Biblioteca Nacional*, que foi reorganizada, multiplicando suas aquisições e estimulando o incremento de leitores

Além das publicações como veículos de disseminação, podemos destacar as palestras e conferências proferidas ao pessoal docente em várias regiões do país, em colégios, escolas normais e faculdades de educação, como parte das políticas de atualização e formação dos professores. Ainda que sua área de influência não tenha sido muito grande, dirigiu-se de maneira particular a um grupo especializado: os educadores, e procurou propiciar neles uma mudança em seu fazer educativo. Várias destas conferências foram publicadas na imprensa e em algumas revistas da época, ampliando-se deste modo suas possibilidades de propagação. É o caso das conferências ditadas por Buysé e Piéron na *Faculdade de Educação* de Bogotá, ou das conferências ministradas nos *Cursos de Informação Pedagógica* ou de *Extensão Cultural* nas distintas regiões do país.

De igual maneira, convém ressaltar os eventos de caráter educativo e pedagógico que se celebraram no país nestas décadas, tais como *Assembléias de Educação, Liceus Pedagógicos*, e a *Conferência Nacional do Magistério*, além dos eventos de caráter internacional, que contaram quase sempre com delegados colombianos, cujos resultados eram resenhados geralmente na imprensa e nas revistas educativas e culturais no país. De todos estes eventos, é importante ressaltar a *Conferência Nacional do Magistério*, levada a cabo em junho de 1934, organizada pela *Faculdade de Educação*, à qual assistiram representantes de várias federações de professores de todo o país e na qual se traçaram as diretrizes de uma reforma educativa nacional, diretrizes que foram acolhidas em boa parte pela reforma empreendida durante a *República Liberal*.

Na realidade, como já tem sido assinalado, neste período a educação chegou a representar um problema de ordem nacional, que concitava o interesse dos diversos estamentos sociais e preocupava às elites governantes, fenômeno que se viu expresso em boa parte na massa documental da época, e que explica, aliás, a relativa profusão de publicações e de distintos cenários que permitiram a divulgação do tema educativo ao longo destas décadas.

Com tudo o que se tem exposto até o momento, poder-se-ia dizer que os debates empreendidos e as falas proferidas no percurso destas décadas pelos intelectuais colombianos significaram a abertura que permitiu expor variadas propostas sobre o porvir do país, suas características como nação, os componentes de sua cultura, o nível de participação social dos estamentos que o compunham, e o papel da educação. Eis como foi se conformando um corpo conceitual apoiado nos saberes da época, em que se misturaram conceitos modernos e tradicionais, científicos e ideológicos, que visou a legitimação das novas condições sociais, econômicas e políticas pelas quais atravessava a sociedade colombiana no despertar de sua modernização.

Dentro desta bagagem conceitual, o escolanovismo desempenhou um papel importante, na medida em que ele forneceu elementos de análise à luz da lógica das sociedades capitalistas, salientando a necessidade de impulsionar a racionalidade dos processos de ensino e de organização escolar, assim como a hierarquização dos indivíduos segundo suas aptidões e características individuais;

⁹⁹ Conversação com o sociólogo Gonzalo Cataño em 10 de fevereiro de 1996.

ênfatizando, além disso, o trabalho moralizador, a higiene física e mental, como elementos que permearam o ideal de formação dos cidadãos, procurando o disciplinamento e controle da população.

Este corpo conceitual permitiu, ainda, propagar a idéia de uma sociedade acima das lutas de classes e na qual a função da educação era ajudar a matizar os conflitos sociais, veiculando uma idéia de sociedade harmônica cujos problemas se encontravam na falta de educação, ou de igualdade de oportunidades, e não na própria estrutura da sociedade capitalista, onde os conflitos entre as classes eram irreconciliáveis. Por isso, em lugar de falar das causas dos problemas, eles ficaram falando das suas conseqüências, como se elas fossem as que originavam aqueles. Assim, segundo este ponto de vista, boa parte da solução dos problemas encontrava-se na elevação “*do nível cultural da população*” .

Eis aqui nossa aproximação aos intelectuais e pedagogos colombianos que aderiram ao ideário escolanovista nas primeiras décadas do século, e que influenciaram nas modificações que se deram na educação no período. No próximo capítulo abordaremos a incidência do escolanovismo na reforma educativa levada a cabo durante a *República Liberal*.

CAPITULO 4

INCIDÊNCIA DO ESCOLANOVISMO NA REFORMA EDUCATIVA DURANTE A REPÚBLICA LIBERAL: 1930-1946

1. O projeto político de modernização

Como já foi assinalado no capítulo I (A Colômbia no início do século), nas primeiras décadas do século vinte apresentaram-se múltiplas transformações de caráter nacional e internacional que refletiram na modernização das estruturas sociais e econômicas do país, fato que foi acompanhado de um deslocamento do poder dos setores tradicionais – latifundiários e exportadores agrários – para os setores urbanos – industriais, comerciantes –, assim como do triunfo do *Partido Liberal* nas eleições de 1930, dando origem a uma série de governos liberais conhecidos como a *República Liberal*, que iria se prolongar até 1946.

Durante este período implementou-se um projeto político no qual o Estado assumiu um papel de maior intervenção na sociedade, visando estabelecer condições estruturais de ordem econômica e política, assim como a criação de um consenso ideológico, como elementos que viabilizassem a modernização da sociedade. Como parte deste projeto, a educação foi colocada num primeiro plano, enquanto as idéias escolanovistas deram sustento ideológico à reforma educativa acontecida durante o período.

Os governos liberais tiveram uma duração de 16 anos, que corresponderam a um total de quatro administrações presidenciais, pois na Colômbia os períodos presidenciais são de quatro anos. Estes períodos foram: o de Enrique Olaya Herrera – 1930-1934 – conhecido como o governo da *Concentração Nacional*, no qual participaram membros do *Partido Conservador* como parte de uma etapa de transição para a hegemonia do *Partido Liberal*; o de Alfonso López Pumarejo – 1934-1938 –, conhecido como a *Revolução em Marcha*, nome com o qual López quis salientar as

mudanças inerentes a seu projeto de governo; o de Eduardo Santos, - 1938-1942 -, conhecido como *A pausa (à Revolução em Marcha)*, entendido como um momento no qual se procurou obter consenso entre as elites, em razão das diferenças apresentadas em torno das reformas introduzidas durante a administração de López. Na última das administrações liberais, Alfonso López Pumarejo obteve de novo a presidência – 1942-1946 –, mas governou com muita oposição, devido à crise do projeto político que ele representava, vendo-se obrigado a renunciar no ano de 1945 para ser substituído por Alberto Lleras Camargo.

O período que corresponde à primeira administração de López Pumarejo foi o que expressou melhor as mudanças propiciadas por um setor modernizante das elites durante a *República Liberal*, enquanto deixou entrever seus limites. Assim mesmo, este interregno representou o momento mais dinâmico de todo o percurso da *República Liberal*.

Em meio a um panorama político que propiciou o acesso ao poder do *Partido Liberal* para conduzir os destinos do país, a educação foi concebida como elemento chave no propósito de integração nacional. Desta maneira, os elementos de modernização que se vinha articulando desde a década de vinte no campo educativo foram retomados pelo Estado central como parte do projeto político de modernização no qual a educação passou a se constituir numa engrenagem importante.

A política do governo de López Pumarejo inscreveu-se num projeto de desenvolvimento nacional que se apoiava no sindicalismo, como condição básica para a ampliação do mercado interno, visando, entre outras coisas, a elevação dos níveis salariais através da pressão coletiva, ao mesmo tempo em que se pretendia legitimar ideologicamente as classes dominantes em ascensão. Por outro lado, a sindicalização era uma maneira de organizar os conflitos gerados pelo processo de industrialização, procurando seu controle e institucionalização. Desta maneira, López e o setor dos liberais que o apoiavam lograram canalizar, através de uma linguagem

socializante, os grupos políticos de esquerda, assim como os movimentos sociais surgidos nas primeiras décadas do século¹.

As políticas educativas formuladas pelo presidente Alfonso López Pumarejo faziam parte de uma estratégia que tentava dotar o Estado dos elementos necessários para lograr uma maior intervenção econômica, política e social, visando a modernização. Este propósito foi formulado através do projeto de reforma constitucional de 1936, onde se propôs a mudança de alguns artigos da constituição de 1886. Ali se introduz a proposta de uma reforma fiscal para reforçar a taxa tributária, a prerrogativa do Estado para intervir em assuntos privados e nos litígios entre operários e patrões, assim como a introdução da noção de utilidade social em lugar da de utilidade pública, com a qual o Estado buscava formas jurídicas para expropriar as terras inadequadamente exploradas e propiciar uma reforma agrária². No relativo às relações Estado-Igreja, o projeto propôs a renegociação dos termos da Concordata, com o objetivo de recuperar para a esfera estatal certas órbitas do social, entre as quais estava a educação, aspecto que trouxe muitas resistências por parte da Igreja e em especial da hierarquia eclesiástica.

O espírito da reforma incorporava elementos da constituição mexicana de 1917, da alemã de Weimar de 1919, da Segunda República espanhola e da política do *New Deal* implementada por Roosevelt na América do Norte. Estas fontes tinham em comum uma concepção moderna sobre o Estado e sua maior intervenção na sociedade. A administração de López foi questionada pelos setores mais tradicionais, que achavam que as posições modernistas punham em perigo seus privilégios. Na verdade, o centro do debate encontrava-se no fato de que a burguesia industrial e financeira (da qual López era um bom representante) não lograva tornar hegemônicos seus interesses frente aos outros setores dominantes.

¹ PECAUT, Daniel, *Op. cit.*, Vol 1. MONCAYO y ROJAS. *Luchas obreras y política laboral en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1978, p. 54.

² TIRADO, Alvaro. *Aspectos políticos y sociales de las reformas de Alfonso López Pumarejo (1934-38)*. Bogotá, 1988, Procultura; ---- (comp.). *Estado y economía. 50 años de la reforma de 1936*. Bogotá, Contraloría General de la República, 1986.

A política de governo lopista encontrou resistência por parte dos setores agrários e também de alguns industriais, a qual não se manifestou necessariamente como um conflito entre os dois partidos no plano político, pois estes não constituíam unidades homogêneas com interesses de classe específicos, fato que conduz a que o descontentamento fosse expresso tanto por setores liberais quanto conservadores e pela hierarquia eclesiástica. Porém, é necessário acrescentar que em muitas ocasiões López conseguiu tornar hegemônico seu ponto de vista dentro do *Partido Liberal*, mas na verdade estes momentos foram transitórios se se analisa a evolução do período e dos acontecimentos que nele transcorreram.

Desse modo, em 1935 a oposição à política de López viu-se recrudescida, o que lhe fez procurar o apoio das camadas populares, fato que conduz, entre outras coisas, à conformação da *Frente Popular* sob o apoio do *Partido Comunista* e dos setores da esquerda³, a qual, embora tenha tido poucos meses de existência, expressou bem a capacidade do liberalismo para articular as camadas populares em torno de seus próprios interesses.

No ano de 1936, o *Diretório Nacional do Partido Conservador* e o *Episcopado* rejeitaram de maneira unânime o projeto de reforma constitucional, o primeiro deles através de uma carta ao presidente López e o segundo por meio de uma carta ao *Congresso da República*. Ali se expressava a discrepância destes setores frente à ausência de referências no projeto constitucional à religião católica como religião da nação e como fundamento da ação educativa, assim como a discordância sobre o papel interventor que se queria conferir ao Estado, em detrimento das liberdades individuais. Ele respondeu asseverando que estas cartas evidenciavam uma atitude de bloqueio às ações estatais e que seu tom ameaçador não correspondia a uma justa apreciação das modificações constitucionais introduzidas pelo *Congresso*⁴. López salientava, além disso, que o

³ Não há que se esquecer que, no plano internacional, em vários países se conformaram Frentes Populares com o apoio dos partidos comunistas, como resposta ao avanço do fascismo; num momento em que estes partidos acreditavam na possibilidade de que as burguesias nacionais respaldassem projetos de libertação nacional.

⁴ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Respuesta al Directorio Nacional Conservador sobre la reforma constitucional. Bogotá, 26 marzo de 1936. In: *Obras Selectas*, Vol. 1, Bogotá: Cámara de Representantes, 1979, p. 332.

manifesto episcopal representava *"um verdadeiro ato político, muito diferente de uma simples defesa dos dogmas da Igreja"*⁵.

Setores do clero e do partido conservador qualificaram a polêmica sobre a reforma constitucional e a reforma educativa como a expressão de uma contenda entre os poderes civil e eclesiástico, a qual era da mesma natureza da registrada na Espanha e no México, países nos quais se marcou uma separação taxativa entre estas duas esferas, o que não se pode afirmar no caso da Colômbia já que o Estado, mais que apresentar posições anti-clericais, só pretendeu regular algumas esferas da sociedade procurando sua modernização, sem fazer um rompimento com a Igreja.

Assim, o jornal conservador *El Siglo* afirmava que aqueles que não acreditavam na *"perseguição religiosa"* adiantada pela administração de López, estavam enganados quiçá porque não tinham visto *"igrejas incendiadas, sacerdotes no patíbulo, religiosos desterrados e todo o cortejo de desgraças que traz consigo uma campanha anti-religiosa de virulências quase bolcheviques"*; porém, acrescentava o jornal, *"o ateísmo oficial existe"* em detrimento do *"catolicismo, da moral coletiva e das bases primordiais da civilização"*, cujos princípios se opõem totalmente às *"práticas e teorias que trazem os ventos da estepe"*⁶.

Não existem dúvidas de que no plano internacional e como resultado da revolução russa, criou-se uma divisão entre duas correntes de influência econômica, política e ideológica, encarnadas nos modelos capitalista e socialista, situação frente à qual a Igreja Católica tomou partido pelo modelo capitalista, colocando o debate no campo ideológico e não na base econômica, chegando a falar de *"combates estelares"* nos quais se defrontava o *"mundo espiritual"* contra o *"mundo materialista"*⁷.

Desta forma, para a hierarquia eclesiástica colombiana, o mundo se dividia em duas tendências, *"a dos que esperam uma vida imortal e os que acham que tudo acaba com a morte"*,

⁵ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje al Congreso sobre la oposición del episcopado colombiano a la reforma constitucional. Bogotá, 23 de marzo de 1936. In: *Obras selectas, Op. cit.*, 321-326.

⁶ *El Siglo*, Bogotá, 15 de enero de 1936.

⁷ DE ROUX, Rodolfo. *Una Iglesia en estado de alerta: 1930-1986*. Bogotá: S.C.C.S., 1983, p. 135.

acrescentando, aliás, que, “*se temos falado especialmente do comunismo é porque para lá, em definitivo, polarizam as tendências materialistas da hora atual, assim como a corrente espiritual vai se concentrando em torno da Igreja*”⁸.

De acordo com esta idéia, Rafael Bernal Jiménez, que não só era um destacado pedagogo mas também um político conservador importante, afirmava que na época se assistia a uma luta do materialismo e do marxismo contra o espiritualismo e o equilíbrio social, luta na qual os liberais tinham se afiliado do lado marxista, ao atacar os pilares básicos da sociedade colombiana, tais como a propriedade e a religião, querendo, além disso, descristianizar a escola colombiana⁹.

De outro lado, setores dos fiéis foram movimentados para protestar contra as emendas constitucionais que ameaçavam a tradição católica. É o caso, por exemplo, de jovens do departamento de Antioquia que se agruparam para “*coadjuvar no apostolado hierárquico*”, sublinhando a grande tristeza que sentiam “*ante estas acometidas contra Deus, contra a civilização e contra nossos direitos e dignidade, consternados ante a falta de respeito ao lar de nossos pais e à grande maioria dos lares colombianos*”¹⁰. Várias manifestações desta índole deram-se no ano de 1935, procedentes geralmente de povoados do departamento de Antioquia com grande tradição católica, tais como Cañas Gordas, Támesis, Yolombó. Nelas utilizaram-se inclusive termos de combate, como se pode ver, por exemplo, no “*vibrante protesto*” de 4.000 católicos de Yolombó, no qual se prometia “*apoio decidido na defesa da religião até o sacrifício, se for necessário*”¹¹.

Como contraponto, o jornal liberal o *Crisol*, editado na cidade de Cali – uma das três cidades maiores do país, juntamente com Bogotá e Medellín –, afirmava que todos estes protestos eram expressão da vontade do clero e do conservantismo de reconquistar o poder sem se deter em considerações de nenhuma índole. Segundo este diário, frente a esta atitude se requeria dar uma

⁸ Pastoral Colectiva de 1936. In: *Conferencias Episcopales de Colombia*. Bogotá: El Catolicismo, 1956. Tomo I, p. 422.

⁹ *El Siglo*, Bogotá, 27 de febrero de 1936.

¹⁰ *El Colombiano*, Medellín, 8 de noviembre de 1935.

¹¹ *El Colombiano*, Medellín, 8, 10, 16 y 22 de octubre de 1935.

resposta forte e, ainda que não se desejasse perseguir a religião, já que o século XX trouxe maior tolerância no campo das ideologias, era "*necessário defender com ardor, com toda firmeza, e com toda decisão o pensamento social da época*", o qual se expressava no espírito da reforma constitucional¹².

Finalmente, o Ato Legislativo No.1, de 1936, deu início às modificações propostas. No entanto, tal reforma evidenciou também as estreitas dimensões de suas conquistas como resultado das confrontações e das negociações geradas durante o processo. Em suma, aprovaram-se a reforma tributária, a introdução da noção de utilidade social, em contraste com a de utilidade pública, a intervenção estatal nas relações capital-trabalho, assim como o direito do Estado de exercer a suprema inspeção e vigilância da educação. Não se declarou o ensino primário gratuito e obrigatório, ainda que se tenha proibido a discriminação educativa por causas raciais, sexuais ou religiosas. Não se redefiniram as relações Estado-Igreja, mas se aboliram os artigos constitucionais em que se davam privilégios explícitos à Igreja Católica, ao mesmo tempo em que se retirou as comunidades religiosas da administração dos estabelecimentos educativos oficiais¹³.

Sem dúvida nenhuma, existe consenso de que a reforma de 1936 significou a instauração do conceito de "*Estado social de direito*", em oposição ao de "*Estado liberal de direito*", como produto de uma nova situação histórica que precisou da modificação da natureza do Estado. Os princípios nos quais ficou expresso este conceito podem ser sintetizados do modo seguinte: A proteção da vida, honra e bens de todos os cidadãos; a propriedade como função social que implicava obrigações, a intervenção do Estado na economia, com o fim de racionalizar a produção, distribuição e consumo das riquezas, bem como garantir a proteção do trabalhador, a liberdade de ensino, acompanhada da suprema inspeção e vigilância do Estado sobre todos os estabelecimentos educativos e, finalmente, o trabalho como função social e a assistência pública como função do Estado¹⁴.

¹² *El Crisol*, Cali, 27 de agosto de 1935.

¹³ DE ROUX, Rodolfo. *Op. cit.*

¹⁴ TIRADO MEJIA. *Estado y economía. 50 anos de la reforma de 1936, Op. cit.*

Porém, é preciso salientar também que em muitos aspectos o texto constitucional permaneceu letra morta, já que não foi acompanhado de regulamentações jurídicas que permitissem sua aplicação. Por exemplo, no referente às relações Estado-Igreja e a emenda que permitiria a renegociação da Concordata, não se formalizaram as tramitações conducentes a tal fim, devido à forte rejeição dos setores do clero, do conservantismo e de alguns liberais. O mesmo aconteceu com a lei 200, de 1936, que possibilitava a expropriação das terras ociosas aos grandes fazendeiros, na mira de lograr uma reforma agrária. A mesma sorte tiveram também os artigos 16 e 17, que consagravam a assistência pública como "*função do Estado*" e o trabalho como "*uma obrigação social*"¹⁵. Talvez a reforma tributária tenha sido um dos aspectos que obteve maior sucesso, aumentando de modo sensível os recursos estatais, permitindo a ampliação das funções econômicas do Estado e o fortalecimento estatal na esfera política¹⁶.

Desta maneira, fazendo um balanço geral, pode-se dizer que neste percurso consolidou-se um esquema de desenvolvimento "liberal-dependente", no qual o papel do Estado se viu muito restrito, pois com exceção do apoio ao consumo industrial de matérias primas nacionais, visando a consolidação de um mercado interno, foram poucos os campos nos quais o Estado atuou efetivamente e com caráter autônomo, incluído o campo educativo. Tal situação corresponde, em geral, com as características da modernização de quase todos os países da América Latina, que desencadearam modelos de desenvolvimento "particulares" nos quais a modernização vai se imbricar com a tradição, dando lugar a modelos de desenvolvimento dependentes, devido a fatores estruturais nos quais se conjugaram a dependência externa – dos Estados Unidos – e as fórmulas de negociação entre a burguesia industrial e as classes tradicionais.

Desse modo, as limitações estruturais do modelo de industrialização e as condições internacionais que emergiram em razão da segunda guerra mundial, conduziram ao desmonte do modelo no qual se pretendeu fundamentar a *República Liberal*. Eis como a administração de López – máxima expressão deste projeto político – não logrou consenso entre os setores

¹⁵ CEPEDA ESPINOSA. La reforma de 1936 y las libertades públicas: Qué ha hecho la corte suprema?. In: TIRADO MEJIA. *Estado y economía. 50 anos de la reforma de 1936*, Op. cit., p. 105.

¹⁶ TOVAR, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia: 1914-1936*, Op. cit.

dominantes, motivo que fez com que o governo de Eduardo Santos iniciasse em 1938 o retorno para uma linha de aceitação por parte dos setores dominantes dos dois partidos.

Nesta perspectiva, à medida que transcorreu o período, a defesa da taxa de lucro por parte das classes dominantes conduz a uma política de contra-ofensiva para com os setores populares, na qual se lhes arrebataram as escassas reivindicações logradas até o momento, enquanto se suprimiu a linguagem socializante que outorgava, na teoria, participação política aos setores populares. Igualmente, o entusiasmo de uma reforma educativa que abrangesse amplas camadas da população e os discursos que falavam das relações entre democracia, educação e integração dos setores excluídos vai se enfraquecendo. Porém é importante salientar o papel ideológico que neste quadro político continuou tendo a educação.

Nesta linha, a segunda administração de López Pumarejo – 1942-1946 –, apresentou continuidade com a política da administração de Santos, sem constituir, de maneira nenhuma, uma tentativa de levantar a "*pausa*" decretada entre 1938 e 1942, tal como se tratou de afirmar no período com fins claramente ideológicos. Por isto, as eleições que em 1946 consagraram como presidente o conservador Mariano Ospina Perez não representaram só o triunfo do partido conservador, mas a cristalização de um governo de "*União Nacional*", do qual participaram integrantes dos dois partidos.

Paradoxalmente, a partir deste período, as confrontações entre os dois partidos acirraram-se, e as tensões ocorridas em razão do deslocamento do poder do partido conservador, ocorrido desde a década de trinta, foi criando um ambiente de hostilidade que conduz à oposição frontal ao projeto político da *República Liberal*. Porém, a confrontação partidária era expressão de uma situação mais complexa, que neste caso foi canalizada por esta via, e que deu lugar ao fenômeno conhecido como "*a violência*", que teria seu período mais crítico entre 1948 e 1953.

O sociólogo e politicólogo francês Daniel Pecaute levantou algumas questões sobre as características deste fenômeno, asseverando que a violência política interna gerada entre os dois partidos coincidiu com a repartição do poder entre eles, fato que permitiu, a curto prazo, que se

alternassem no poder a cada quatro anos¹⁷. Do mesmo modo, o ambiente de violência explica também a escassa participação no poder das forças populares, devido à capacidade das classes dominantes para impedir qualquer manifestação de protesto, sendo canalizada pela violência partidária. Por outro lado, a violência institucional assinala também uma forte coesão dos setores econômicos, possibilitada pela prosperidade dos anos da pós-guerra, e reflete, aliás, a capacidade dos dois partidos para canalizar os conflitos surgidos ao longo do período¹⁸. Neste sentido pode-se dizer também que a educação teve um papel de amortecedor ideológico para tratar de “apaziguar” o descontentamento da população, tal como foi identificado em muitas das falas dos ministros de educação e dos presidentes do período.

2. Formulações gerais sobre as políticas educativas

No marco do anteriormente exposto, pode-se afirmar que o novo tratamento do social insere-se dentro de um projeto político de modernização que permitiu a formulação de uma reforma educativa que visava modificar as estruturas educacionais, com o propósito de incorporar socialmente a maioria da população, dentro de uma estratégia de controle e disciplinamento social. O período esteve caracterizado pela riqueza no debate ideológico e pelos esforços por ampliar o atendimento educacional, assim como lograr a modernização do aparelho educativo. A escola foi concebida como meio de aperfeiçoamento social, onde o conceito de trabalho adquiriu cada vez maior importância no que se refere à formação de valores éticos e morais próprios da sociedade capitalista. Esta necessidade de modernização permitiu a expressão de diversos matizes no que diz respeito ao tipo de reforma requerida, ao mesmo tempo em que evidenciou as lutas partidárias pelos postos burocráticos, as quais tomaram em certas ocasiões o caráter de diferenças ideológicas.

¹⁷ A partir de 1958 se constituiu a Frente Nacional, através da qual os partidos liberal e conservador chegaram a um acordo para repartir o poder a cada quatro anos, excluindo qualquer outra força política diferente, acordo que se prolongou até o ano de 1974.

¹⁸ PECAUT, *Op. cit.*

Os discursos que alimentaram o marco conceitual e ideológico das políticas educativas estiveram influenciados pelo escolanovismo, crivo sob o qual foram interpretados os problemas educativos. Estas colocações foram confrontadas com as idéias provenientes da pedagogia tradicional que dominava os espaços educacionais, e ainda que em algumas ocasiões se mostrassem como opostas e tratassem de se diferenciar, na realidade elas representaram opções comprometidas com as classes dominantes dentro da sociedade capitalista, fato que levou a que, com o decorrer dos anos, se conformasse um corpo de idéias que evoluiu para a constituição de um modelo pedagógico sincrético, que constituiu o sustentáculo ideológico da estrutura educativa existente na primeira metade do século.

No início da *República Liberal*, mais especificamente durante a presidência de Enrique Olaya Herrera, os liberais compartilharam muitos dos cargos burocráticos com os conservadores, uma vez que o *Movimento de Concentração Nacional*, que levou ao poder Olaya, era produto de uma fórmula de acordo bipartidarista. No que se refere ao *Ministério de Educação Nacional*, a totalidade dos ministros pertenceram ao *Partido Conservador*. Porém, quando López Pumarejo chegou à presidência, no ano de 1934, esta atitude mudou, pois ele considerou que os liberais deveriam governar hegemonicamente e que a participação conservadora deviria se limitar a alguns cargos administrativos. Desta forma, todos os ministros do governo de López foram liberais e trataram de imprimir um caráter partidário às disposições educativas, ao mesmo tempo em que os conservadores foram deslocados, de maneira paulatina, de muitos dos cargos que ocupavam. Isto trouxe muitas fricções entre os dois partidos e em muitos dos casos a oposição frontal à reforma educativa liberal.

Durante a presidência de Olaya (1930-1934), as reformas educativas tiveram um ritmo lento, devido à recessão econômica e ao caráter de transição deste governo. Avançou-se na regulamentação de alguns aspectos da lei 56, de 1927, na qual o último governo conservador tinha traçado disposições que visavam uma reforma educativa de caráter nacional. Assim, por

exemplo, alguns decretos regulamentaram o pertinente ao mínimo de educação obrigatória, unificaram a educação urbana e rural, entre outras. Por outro lado, diminuiu-se o poder da Igreja nas tarefas de vigilância da educação nos municípios, ao se criar as *Juntas de Censo Escolar*, que excluíram a participação eclesiástica. Igualmente, consagrou-se a proteção da criança trabalhadora, explicitando-se, de certa maneira, a presença da industrialização na legislação escolar. Porém, a disposição sobre a obrigatoriedade da educação mínima continuou ambígua com respeito à obrigação do Estado, já que se estabeleceu que ela poderia ser ministrada tanto na escola como no lar, obscurecendo a importância que tinha nas sociedades modernas que o Estado assumisse a educação obrigatória durante os primeiros anos da criança¹⁹.

Os discursos dos ministros de educação deste período continuaram se referindo à importância de uma reforma educativa de caráter nacional, tal como vinha sendo formulada desde a década de vinte, discurso que correspondia à idéia do pensamento burguês da escola unificada, quer dizer, orgânica, sob a direção do Estado. Nas suas falas, diziam que a reforma deveria propiciar, entre outros aspectos, a redefinição dos fins da educação, tendo como alicerce trabalhos antropológicos e antro-po-geográficos que permitissem, com "*base no estudo de nosso meio*", definir o "*ideal social que devemos perseguir*". Além disso, sublinhava-se a falta de homens preparados para realizar estes estudos, vazio que devia ser preenchido através das instituições de formação de docentes e, em especial, através da criação das faculdades de educação²⁰.

A difusão cultural foi considerada como uma das principais funções do Estado, enquanto se ressaltava a ausência de propostas por parte dos partidos sobre os fins da educação, devido à "*sistemática despreocupação e abandono em matéria de educação e de instrução*", o que, nas palavras do ministro Carrizosa Valenzuela, era lamentável, pois se estava esquecendo que a educação contribuía a moldar uma determinada imagem do mundo na população. Diferentemente do que acontecia na Colômbia, afirmava o ministro, outros países tinham compreendido que "o

¹⁹ Decretos 1790, de 1930 e 1487, de 1932. In: *Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación colombiana 1903-1958*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1959.

²⁰ M.E.N. *Memoria del Ministro de educación nacional al Congreso de 1930*. Bogotá, 1930. p. 14.

estabelecimento claro deste ideal é o meio mais poderoso, o único meio de transformar a ideologia das massas em determinado sentido"²¹.

Por outro lado, Carrizosa considerava que o problema dos métodos de ensino era um dos pontos nevrálgicos do problema educativo, e neste aspecto salientava a importância de se apropriar das idéias escolanovistas no que se refere a sua concepção sobre a natureza infantil e a importância de formar os indivíduos para a vida social contemporânea. Postulados que, a seu ver, deviam ser convenientemente harmonizados com os princípios da religião, tal como correspondia a uma sociedade cristã:

*Todos sabemos já que os princípios da escola ativa são rigorosamente científicos e devem ser utilizados para o ensino da religião, pois eles não têm nada a ver com os erros filosóficos de muitos de seus expositores. Com efeito, pode-se dizer que a educação nova é um resultado das aquisições da psicologia experimental e persegue um duplo ideal: 1. Adaptar os métodos educativos à natureza psicológica da criança. 2. Preparar a juventude para a vida social, intelectual e moral contemporânea. Este duplo fim é evidente que não pode estar em discrepância com a moral católica, nem muito menos com as práticas da sociedade Cristã*²².

Salientava-se, também, que o projeto de reforma educativa ia além da educação institucionalizada, e abrangia também, o conjunto das esferas sociais e a maioria da população, por isto se requeria que os programas educativos permitissem ao indivíduo desempenhar-se como "educador de seus filhos, de seus subordinados, educador no meio social"²³. Esta idéia foi reiterada também pelo ministro Jaime Jaramillo Arango, que falava da importância de "fomentar o trabalho educativo ao longo da vida do ser racional, na escola, na oficina, na fábrica, no colégio, na universidade, nos clubes e finalmente nas associações de caráter social"²⁴.

²¹M.E.N. *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1931, p. 4, 8.

²² *Ibid.*, pp 26- 27.

²³ *Ibid.*, p. 23.

²⁴ M.E.N. *Memoria del ministro de Educación nacional al Congreso de 1934*. Bogotá, 1934, 2 vol., p. 70.

Durante o ministério de Carrizosa Valenzuela, Agustín Nieto Caballero foi nomeado diretor da *Inspeção de Ensino Primário e Normal* no ano de 1932, cargo sob o qual em companhia de Gustavo Uribe como secretário, empreendeu uma série de viagens pelas diversas regiões do país para estabelecer um diagnóstico sobre as condições da educação e suas possibilidades de reforma. Foi neste período que se elaboraram programas de ensino com base nos centros de interesse de Ovide Decroly e alguns dos postulados de John Dewey, aspecto sobre o qual nos deteremos no item dedicado ao ensino primário. Mas o que nos interessa destacar é que, desde o começo, as administrações liberais se preocuparam em utilizar o ideário escolanovista como marco conceitual da reforma educativa.

A administração de López Pumarejo (1934-1938), além de ser o período mais dinâmico nas discussões ideológicas e nas disposições legislativas sobre a reforma educativa, também foi o período mais expressivo no atinente ao crescimento quantitativo da educação e o que refletiu melhor a concepção macro-social e política na qual se inseriram as modificações educativas. Neste período, o diagnóstico em torno das características do povo colombiano, das condições nas quais a criança chegava à escola, do tipo de instituição e de professor que a recebia, assim como da falta do compromisso do Estado, foram assinaladas pelo ministro de educação de 1936, Darío Echandía, da seguinte maneira:

O menino colombiano chega à idade escolar e aos umbrais do conhecimento na mais lamentável das enfermidades fisiológicas. A mestiçagem ainda não consolidada de nossa raça, os rigores do meio físico, a incapacidade econômica da família para subministrar cuidados higiênicos e alimentação adequada e suficiente, herança alcoólica (...) A escola que recebe a criança, longe de ser o sanatório que a restaure na sua integridade física e a leve à luz do conhecimento quando o corpo permita tal proeza, é um lugar indecoroso em que a penúria de ar e luz, a sujeira e miséria, a incomodidade e abandono, a escassez de espaço e a fealdade do conjunto, deprimem o ânimo e estimulam a enfermidade. Sabe-se, mas será mister incorporar este saber ao repertório das mais urgentes preocupações nacionais, que o professor que preside essa escola carece da preparação necessária para lograr a restauração que queremos. Que o país não tem querido ou não lhe tem podido dar a independência econômica e a categoria social que a seu ministério corresponde (...). Que por culpa do país mesmo, de seus governantes ou de quem fosse, o magistério chegou a se converter num

habitáculo de camponeses vaidosamente desenraizados e chão de cidadãos desalojados em competição aberta com as atividades que requeriam melhor preparação, maior ânimo e ambição menos escassa (...). Sabe-se, mas não com suficiente clareza, que o Estado tem acreditado que seu dever para com a criança colombiana ficava satisfatoriamente cumprida ao proporcionar tal escola e semelhante professor durante os primeiros quatro anos de ensino primário (...). Antes da reforma de programas, a melhor solução, mais que o magistério ou o saneamento e embelezamento dos locais escolares, é atender ao problema que representa uma população infantil doente e insuficientemente alimentada. Deve haver a consciência da subordinação do pedagógico ou do docente ao fisiológico²⁵.

Echandía foi um dos ministros que levou mais a sério a colocação em prática de uma política educativa própria do governo liberal, inspirada supostamente num espírito científico e mais sociológico, por cima dos preconceitos dominantes na época, motivo pelo qual chama a atenção que na sua fala estejam presentes os mesmos elementos do conservador Rafael Bernal Jiménez, nos quais subjaz uma visão organicista que concebe a educação como restauradora de umas características perdidas pelo povo colombiano e inerentes a um povo civilizado, características sem as quais punha-se em dúvida a possibilidade de construir uma cultura própria.

Ante este panorama, considerou-se que era um dever do Estado assumir as tarefas de incorporar o povo à civilização e à cultura, estratégia que foi considerada primordial dentro das políticas educativas traçadas no governo de Alfonso López Pumarejo. Foi desse modo que se tratou de dar maior cobertura ao ensino primário e à educação complementar, à educação rural, e também à educação feminina, além de impulsionar os refeitórios, calçados e vestuários escolares, assim como as campanhas de saúde e de higiene escolar²⁶.

Para López Pumarejo, a causa dos problemas do país radicava na ignorância que tinham seus dirigentes sobre o território colombiano e seus habitantes, fato que não permitia a utilização

²⁵ M.E.N. *Memorias que el ministro de Educación Nacional presentada al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: Ministerio de Educación, 1936, pp. 5-6.

²⁶ LÓPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje al Congreso sobre educación nacional, diciembre de 1934. *Op. cit.* Bogotá, 1979. Vol 1, pp. 181-186.

racional de seus recursos materiais e humanos. A este fenômeno era preciso acrescentar a ausência de preparação adequada da mão-de-obra, ou melhor, a carência de uma educação atualizada que abrangesse tanto as elites como o conjunto da população. O objetivo de integração nacional, que significava para López a incorporação da totalidade do território e de seus habitantes a uma vida econômica ativa, foi um dos propósitos centrais da sua administração, para o qual se requeria a capacitação da população, já que:

não basta oferecer ao colombiano esta expansão territorial que o enriqueça e lhe dê pátria completa. É preciso prepará-lo para esta empresa, é preciso fazê-lo apto, física e intelectualmente, para o domínio e aproveitamento de seu território. A consciência desta necessidade tem produzido um fato novo em matéria educacional e tem movido o governo a ampliar e a aperfeiçoar os serviços de educação, de saúde e de higiene²⁷.

A conquista do território colombiano e de seus habitantes conduz a inversões estatais para o estabelecimento de vias de comunicação, fundação de novos povoados e escolas, postos de saúde, entre outras. A ocupação do território implicava dar a sua gente valores referentes à unidade nacional e elementos culturais que contribuíssem à homogeneização, bem como à capacitação em ofícios específicos. Por este motivo, a escola se considerou como um dos espaços mais adequados para levar a cabo estes propósitos.

López Pumarejo questionava, ainda, as idéias deterministas que permeavam boa parte dos intelectuais da época, insistindo, como contraponto, na importância de fazer estudos que permitissem levantar diagnósticos mais aprimorados sobre as características do povo colombiano. No discurso proferido no dia da sua posse, dizia que *"as afirmações sobre a debilidade de nosso povo ou sobre as condições climatológicas nas quais este se desenvolve, sobre a riqueza ou*

²⁷ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje de posesión, 8 de agosto de 1934. In: *Obras Selectas, Op.cit.*, Vol. 1, p. 114.

miséria de nosso povo, são hipóteses sem comprovação, porque não se tem feito o estudo de nosso território ou de nossa humanidade que nos permita tirar conclusões categóricas"²⁸.

Este ponto de vista permitiu, em alguns dos casos, matizar o enfoque determinista e enfatizar a necessidade de estudos que elaborassem um saber sobre o social alicerçado nos enfoques sócio-culturais que teriam predominância em instituições como a *Escola Normal Superior* e seus institutos anexos de investigação. Mas ainda nos restam dúvidas sobre se este enfoque logrou barrar o enfoque determinista, ou se antes coexistiu com ele. Porém, é claro que a partir da década de trinta, os discursos culturalistas começaram a permear algumas das instituições e dos intelectuais colombianos, que refletiram sobre os problemas do país e sobre suas características como nação, entrando a disputar ou a compartilhar os cenários com os deterministas organicistas.

Entre 1938 e 1942, o governo de Eduardo Santos, conhecido como a "*Pausa*" (à *Revolução em Marcha*), não trouxe maiores modificações em matéria educativa. As políticas educativas limitaram-se a regulamentações sobre a legislação existente; estimulou-se a construção escolar, criou-se o *Patronato Escolar*, que foi uma espécie de conselho educativo do qual participavam membros da comunidade para estimular a cobertura da educação popular. Nestes patronatos estavam representados o governador, ou o prefeito, o ministro ou secretário de educação, os professores, os pais de família e a Igreja. Neste último aspecto retrocedeu-se com relação às medidas tomadas no início de trinta, quando se retirou a Igreja das *Juntas escolares*.

O ministro de educação de 1940, Jorge Eliécer Gaitán, salientava que uma das obrigações do Estado era incorporar socialmente os setores excluídos da população, sendo a cultura uma das vias expeditas para fazê-lo. Porém, o ministro deixa ver na sua fala a que tipo de cultura se referia o governo quando dirigia seu olhar para os setores mais pobres da população, já que ressalta que cultura não significava inculcar só conhecimentos, mas usos e costumes, que incluíam formas de alimentação, vestimenta e calçado, assim como técnicas para obter maior rendimento no trabalho,

²⁸ *Ibid.*

procurando não subtrair a população, do meio em que vive. Como se pode ver, esta idéia expressa uma política educativa que não está interessada na ascensão social, mas no disciplinamento e controle da população, qualquer que seja o lugar que ocupe na hierarquia social.

De alguns anos para cá tem se falado, com insistência que raia à teimosia, da necessidade de incorporar ao patrimônio social a densa população de camponeses, operários e diaristas (...). Daqui a necessidade vital de criar um organismo de difusão cultural, de proteção econômica e de formação profissional, de educação física e de luta contra o analfabetismo, a fim de melhorar o nível de vida das classes populares (...). O Estado tem a obrigação de difundir, pelos meios que tenha, as aquisições da cultura, fazendo com que ela penetre e se enraíze na alma coletiva a modo de permanente incitação ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento. Cultura é e será não somente a difusão de conhecimentos e ensino própria da missão escolar, mas também a criação de um clima espiritual dentro do qual seja possível intensificar uma fervorosa cruzada para nutrir, vestir e calçar a uma humanidade desmedrada, dando-lhe garantias e prestações sociais, como também pôr ao alcance do povo os meios de que dispõe a técnica para produzir um trabalho determinado com economia de tempo e energia e com a gratificação de um rendimento maior, a par de lhe abrir, por meio do cinema cultural e da rádio, a perspectiva de uma vida melhor sem desenraizá-lo do meio em que vive²⁹.

Por outro lado, as mudanças experimentadas pela cultura ocidental e o engajamento do país nela requeriam uma preparação adequada da população. Estas mudanças abrangiam desde a economia, até atitudes frente ao conhecimento e à vida individual e familiar; mudanças que, além disso, eram assimiladas ao conceito de civilização. Nas palavras de Gaitán, “*avanços nos setores da indústria, da economia, na concepção de nossa vida de relação social, personalidade cada vez mais afirmada no laborar científico, melhor desempenho nas obrigações familiares, e, em uma palavra, quanto diz respeito à vida civilizada, pressupõem e exigem uma integral preparação do homem para tais objetivos*³⁰”.

²⁹ GAITÁN, Jorge Eliécer. *Memorias del ministro de educación de 1940. La extensión Cultural en Colombia en 1940*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1940. Vol. 1.

³⁰ GAITÁN, Jorge Eliécer. *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 10.

Como contrapartida desta necessidade, chegou-se a considerar que a população que não contava com a preparação exigida pelas novas condições da *vida civilizada* representava um “*peso morto*” para a nação, que ameaçava deter a vitoriosa marcha para o progresso, ocasionando, desta maneira, um “*colapso*” com conseqüências lamentáveis. Neste tipo de posicionamento fica em evidência, mais uma vez, que as preocupações das elites pelas condições da população não derivavam de traços de “sensibilidade social” ou de expectativas de igualdade social, mas de como afastar do caminho uma massa que incomodava e punha em perigo os sonhos do projeto civilizador comandado pelas sociedades industriais. Desta maneira, Antonio Rocha, egresso da *Escola Normal Superior* e ministro de educação durante o período da segunda presidência de López Pumarejo, afirmava no ano de 1943 que:

*A porcentagem de analfabetos e despreparados é de tal magnitude que coloca em perigo iminente a estabilidade e a qualidade da República. O povo inculto não poderá responder às novas exigências, nem econômicas, nem sociais, nem culturais, que fará a civilização às nações que participam dela (...) É evidente que por exemplo, um operário qualificado, capaz de realizar bem um ofício técnico, não pode ser nunca analfabeto. De maneira que toda a massa analfabeta do futuro ficará automaticamente incapacitada para servir às necessidades, digamos industriais, do país nos próximos anos (...) Mais de um milhão de analfabetos são realmente uma grande carga em qualquer organização social autêntica. Essa carga inerte é bastante inerte para deter o processo histórico da nação e produzir o colapso da República*³¹.

Frente ao papel do Estado, o ministro Rocha considerava sob a perspectiva organicista do sociólogo Emile Durkheim, que a educação estatal tinha que estar em consonância com o pensamento político do Estado e, em decorrência disto, era um problema que não competia às pessoas enquanto indivíduos, mas como membros da Nação, que era concebida como uma unidade orgânica cuja cabeça era o Estado. No ano de 1944, Rocha manifestava que:

Para o Estado, a Nação é e tem que ser necessariamente um todo orgânico, algo de natureza integral, harmônica e unitária. Daí que a educação nacional não

³¹ M.E.N. *Educación Primaria. Administración López*. Bogotá, 1944. p. 10.

*pode estar inspirada num critério individualista; ou seja, de permitir ao indivíduo desenvolver suas atividades estudantis e pedagógicas como a bem o tenha. O indivíduo como unidade isolada e solitária, como um ser que pode existir e se desenvolver com absoluta espontaneidade, segundo suas particulares atitudes e interesses, não conta maior coisa na política educativa do Estado, inclusive no Estado democrático*³².

Dentro desta mesma concepção organicista, acreditava-se que a Colômbia, como nação, fazia parte de um corpo universal regido pela lógica do modelo ocidental europeu, já que por tradição ela pertencia a dita cultura caracterizada pela racionalidade, o predomínio da lógica e da utilidade.

*A Nação não é uma entidade isolada e solitária no mundo. É um ser histórico e pertence a uma ordem particular de cultura. Colômbia, devido à sua posição geográfica, sua raça, língua, crenças e tradições, pertence, sem dúvida, a essa ordem superior de cultura denominada hoje geralmente cultura ocidental, da qual a Europa é o centro capital indiscutível. De maneira que nossa política está sujeita, em primeiro lugar, à direção e ao sentido peculiares do espírito ocidental. A cultura ocidental caracteriza-se pela razão lógica, faculdades críticas, tendência ao domínio das coisas materiais e à direção utilitária e prática da ação. É, pois, predominantemente racionalista e pragmática (...) O espírito da cultura ocidental tem sua mais alta e acabada expressão na ciência experimental e matemática*³³.

Depois da “Pausa” (1938-1942), veio a segunda administração de Alfonso López Pumarejo (1942-1946), que foi concluída no último ano por Alberto Lleras Camargo, após a renúncia de López. Esta administração expressou com clareza as inconsistências do projeto Lopista, as quais não obedeceram a um suposto “aprazamento” das tarefas da *Revolução em Marcha*, mas aos limites inerentes à lógica do desenvolvimento capitalista no contexto colombiano, conduzindo ao fracasso do modelo de desenvolvimento industrial e à consolidação de um esquema de desenvolvimento “liberal-dependente”³⁴. A educação deixou de ser uma preocupação central dos governantes e os ministros de educação tiveram uma presença fugidia, não deixando margem para uma tarefa administrativa rigorosa. Porém, as tendências de crescimento da educação, traçadas

³² *Ibid.*, p. 7.

³³ *Ibid.* p. 6.

³⁴ PECAUT. *Op. cit.*

desde a década de vinte, continuaram seu avanço, alicerçadas, entre outros fenômenos, pelo crescimento demográfico, pela urbanização e pelas expectativas da classe média.

3. Reorganização do Ministério de Educação Nacional

O Ministério de Educação constituiu o organismo através do qual o Estado pretendeu ter maior presença na educação, e ainda que sua influência fosse menor que suas pretensões de controle, os diversos setores comprometidos com a educação tiveram que contar com ele e se submeter a suas disposições e regulamentações, em maior ou menor grau.

Para tornar mais efetiva a ação desta entidade, expediram-se disposições que definiram sua estrutura orgânica e administrativa, assim como suas diversas funções. Regulamentou-se a lei 56, de 1927, que tinha disposto a reorganização do ministério e a mudança de nome, passando a se chamar *Ministério de Educação Nacional* em lugar de *Ministério de Instrução e Saúde Pública*³⁵, motivo pelo qual se separaram dele as seções de leprosários e beneficência pública, definindo-se a esfera educativa desligada do campo da saúde. Além do mais, estas seções consumiam quase a totalidade do orçamento dedicado ao Ministério; assim, em 1930, o ministro Eliseo Arango informava que, de \$4.067.220 destinados ao Ministério, só uma quarta parte tinha sido dedicada à educação³⁶.

O ministério pretendeu impor unidade de critérios nos aspectos administrativos, procurando maior centralização, assim como consenso ideológico no que diz respeito às ações estatais na educação. O presidente López referiu-se a este propósito da seguinte maneira:

³⁵ O Ministério de Salud Pública tinha sido criado no ano de 1903.

³⁶ M. E. N. *Memorias del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930, Op. cit., p. 10.*

Mas nossa constituição, que faz jogo fácil com um regime como o presente, partidário da intervenção do Estado, e que intervém em muitos problemas que o preocupam menos que o da instrução pública, tem previsto que seja homogêneo o espírito do governo, de maneira que nenhum de seus agentes, chamem-se governadores ou prefeitos, professores, oficiais ou soldados, arrecadadores de impostos ou agentes diplomáticos, possam dirigir suas atividades contrariando o pensamento central do poder executivo³⁷.

Diversos foram os mecanismos utilizados com este propósito: legislou-se de maneira explícita sobre o ensino secundário e condicionou-se a expedição de títulos à aprovação oficial, teve-se um controle direto sobre as instituições formadoras de docentes, a campanha de cultura aldeã procurou levar ao setor rural as formulações do ministério, editaram-se várias publicações sobre educação e higiene, promoveram-se conferências, exposições e espetáculos culturais, entre outras ações.

Dentro destes mecanismos de consolidação, a inspeção escolar foi um dos instrumentos mais importantes para garantir a colocação em funcionamento e supervisão das disposições oficiais, e ainda que este organismo não tivesse atingido o grau de eficiência esperado no período, sua existência constituiu um dos maiores intentos de controlar a educação no plano nacional. Assim, em 1931 criou-se a *Inspeção Nacional de Ensino*, com a finalidade de vigiar a organização e funcionamento da totalidade dos estabelecimentos educativos. O corpo de inspetores nem sempre foi bem recebido nas distintas regiões do país, onde em muitas ocasiões competiu com os inspetores departamentais, chegando a ser conceituado mais como uma engrenagem partidária que como um organismo de orientação pedagógica.

O *Ministério de Educação Nacional* teve que enfrentar as resistências de uma sociedade que ainda se movia sob pautas locais e partidárias, com um funcionamento da educação no qual a preocupação estatal quase sempre esteve ausente, reinando em seu lugar os interesses privados e

³⁷ LOPEZ PUMAREJO. La reforma Educativa. In: *Obras Selectas, Op.cit.*, p. 254.

mercantis³⁸. De outro lado, apesar das formulações que tendiam a inculcar uniformidade em matéria educacional, a maioria dos ministros teve uma gestão administrativa efêmera. Ao longo dos quatro governos liberais sucederam-se um total de 26 ministros, a maioria dos quais não conseguiu desempenhar o cargo por mais de dois, três ou seis meses, fato que incidiu na possibilidade de uma gestão que desse continuidade e coerência à política educativa (Ver Anexo 1). Os ministros que se destacaram na sua gestão e que se mantiveram no cargo por um ano ou no máximo dois, foram: Julio Carrizosa Valenzuela (1931-1933), Luis López de Mesa (1934), Darío Echandía (1935-37), Jorge Eliécer Gaitán (1940), Guillermo Nannetti (1941), Germán Arciniegas (1942 e 1945) e Antonio Rocha (1943-1944).

No que diz respeito ao orçamento, o ministério contou com recursos bastante limitados nos primeiros anos da *República Liberal*, devido à recessão econômica. Assim, enquanto que em 1929 os gastos do ministério representaram 8.6% dos gastos totais, em 1933 destinaram-se apenas 2% do orçamento nacional. A partir de 1934 esta porcentagem aumentou e ainda que não se tenha conseguido o patamar estabelecido pela lei 12 desse ano, que aspirava dar à educação 10% do orçamento nacional, alcançou porcentagens entre 6% e 8%. Estas cifras, ainda que representassem progressos sensíveis, não constituíram somas consideráveis que permitissem ao ministério empreender tarefas de grande envergadura³⁹.

³⁸ M.E.N. *Exposición del encargado del Ministerio de Educación Nacional: Sr. Jorge Zalamea a la sesión de la Cámara de Representantes del 6 de abril de 1937*. Bogotá, 1937.

³⁹ HERRERA CORTES, Martha Cecilia, *Op.cit.*

4. Difusão Cultural

A *Extensão Cultural* foi um dos universos institucionais mais importantes por meio dos quais o ministério expressou sua visão sobre a educação e a cultura. Através dela se desenvolveu uma tarefa de edição cultural, se fomentou a criação de bibliotecas e a geração de hábitos de leitura, bem como se promoveram conferências culturais, espetáculos públicos, assim como a dotação de cinemas e aparelhos radiofônicos nas escolas.

Editaram-se várias publicações periódicas e coleções de livros. Algumas das revistas já foram resenhadas no capítulo três no item 3 (meios de difusão das idéias pedagógicas), quando destacamos sua importância como veiculadoras do ideário escolanovista, motivo pelo qual só vamos enunciar seus nomes, remetendo o leitor ao item mencionado. Estas foram: a revista *El Maestro*, dirigida aos professores de ensino primário; a revista infantil *Rin-Rin*, dirigida às crianças; a *Revista das Índias*, publicação que abrangia temas culturais e educativos, e estava direcionada a um público mais amplo e com difusão no exterior.

Noutros terrenos relacionados com outros campos acadêmicos, o Ministério editou revistas destinadas a propagar os avanços das pesquisas realizadas no país e no exterior. Assim, a *Revista do Instituto Etnológico Nacional* saiu à luz em 1942, sobrevivendo até 1950. Nela deram-se a conhecer importantes pesquisas arqueológicas e etnológicas conduzidas pelo Instituto. Igualmente, em 1947 editou-se o *Boletim de Arqueologia*, como órgão do *Serviço Arqueológico Nacional*, vinculado ao ministério, onde se publicaram temáticas similares às da revista do Etnológico. Estas publicações tentaram ter uma periodicidade mensal ou bimensal, mas nem sempre atingiram o objetivo, devido à falta de recursos financeiros. Não temos informação muito precisa sobre sua tiragem, embora possamos afirmar que elas foram distribuídas na maioria das bibliotecas do país, ao mesmo tempo em que se fizeram alguns intercâmbios no plano internacional.

O ministério financiou, além disso, a *Revista do Arquivo Nacional* e a *Revista da Sociedade Colombiana de Ciências Exatas*, sendo esta última considerada como uma das publicações mais importantes da América Latina. Editada pela primeira vez em 1936, persistiu até 1947, para reiniciar uma segunda etapa de 1950 a 1976, chegando a publicar 55 números; ali se difundiram estudos sobre a física contemporânea, as novas teorias da biologia e investigações sobre a flora colombiana, a geologia e os distintos aspectos científicos⁴⁰.

No que diz respeito à edição de livros, foi importante o trabalho levado a efeito pela *Campanha de Cultura Aldeã*, em 1934. Nela, deu-se prioridade ao fomento de bibliotecas escolares, que foram dotadas em parte com as obras editadas pelo ministério. Estas publicações abarcaram quatro séries, uma primeira de cartilhas e manuais técnicos sobre noções básicas de agricultura, alimentação, higiene, carpintaria, etc.; outra, formada por uma coleção de literatura universal onde se incluíam obras como Dom Quixote, a Divina Comédia, a Odisséia, a Ilíada, a Eneida; a terceira série estava dedicada à literatura colombiana e incluía cem obras de diversos autores; a última série não estava muito bem concebida, achava-se composta por obras isoladas, cuja publicação considerou importante o ministério⁴¹.

No ano de 1942 criou-se um fundo rotatório visando conformar a *Biblioteca Popular de Cultura*, com o propósito de reeditar todas as peças consideradas fundamentais da história e da literatura colombiana. Em 1943 tinha-se editado quatro coleções de livros, cada uma delas com dez unidades, onde se incluíram obras de cronistas, ensaios sociológicos, antropológicos e obras de literatura. Destas séries editaram-se 80.000 livros, que compreenderam um total de 40 títulos⁴².

⁴⁰ M.E.N. *Memorias del ministro de Educación de 1938*. Bogotá, 1938, p. 12.

⁴¹ *El Tiempo*, Bogotá, 27 de marzo de 1937; M.E.N. *Gestión administrativa y perspectivas del ministerio de educación, 1935*. Bogotá, 1935, pp. 24-28.

⁴² M.E.N. *Memorias de 1942-1943. Ministro Rafael Parga Cortés*. Bogotá, 1943, p. 43, 65.

Ainda que seja difícil sondar o grau de difusão desta literatura no conjunto da população, pode-se inferir pelo número de livros o propósito de abarcar um bom número de leitores. No entanto, coloca-se em questão o grau de circulação destes livros, por exemplo, se efetivamente os 80.000 exemplares foram postos em circulação, é preciso presumir que o número de leitores deve ter sido maior que o número de livros existentes, ampliando-se assim o raio de sua influência; isto, na hipótese de que fossem lidos, porque também existe a possibilidade de que permanecessem nas estantes. O último aspecto que restaria por verificar tem a ver com o nível de enraizamento que tiveram os conteúdos destas publicações em seus leitores. Mas todas estas são inquietações que extrapolam o alcance do presente estudo. Porém, à maneira de indício, pode-se afirmar que muitas testemunhas da época declaram ter iniciado suas leituras nas edições feitas pelo ministério naquele período⁴³.

Além do trabalho editorial, estimulou-se a criação e fortalecimento das bibliotecas. A *Biblioteca Nacional* foi reorganizada, multiplicaram-se suas aquisições e se incrementou o número de leitores, chegando a ter 127.875 em 1935; além disso, fomentou-se, em nível departamental e municipal, a dotação de bibliotecas por parte das *Direções de Educação*. Em várias regiões do país as bibliotecas escolares registraram progressos sensíveis. No ano de 1936 existiam perto de 900, às quais se distribuiu 95.462 volumes, cifra que contrasta com a de 1934, que foi de 2.924. Para 1937, o número de bibliotecas era de 1.000 e se concentrava nos departamentos de Antioquia, Caldas e Cundinamarca; estas bibliotecas chegaram a ter individualmente uma média mensal de 114 leitores e 76.386 leitores anuais⁴⁴.

A difusão cultural foi complementada com o cinema e o rádio, os quais foram utilizados para atingir as necessidades das regiões mais distantes do país, ampliando a ação a um maior número da população. Multiplicaram-se as conferências culturais, as exposições artísticas, as feiras do

⁴³ Afirmção baseada nas entrevistas realizadas a vários intelectuais cuja juventude se desenvolveu neste período.

⁴⁴ M.E.N. *Educación Nacional. Informe al Congreso*. Bogotá, 1939, pp. 154-155.

livro e feiras de artesanato. Apoiou-se as escolas musicais, orfeões e bandas de músicos ambulantes; apresentaram-se espetáculos de música, bailes e arte dramática nas ruas. Em geral, os espetáculos e atividades culturais foram considerados como instrumentos de formação de um público que pertencia aos setores populares. Em 1944, o ministro de educação, Jorge Eliécer Gaitán, enfatizava a importância deste tipo de evento como meio de elevar o nível cultural do povo, já que não bastava inculcar nele conhecimentos elementares que despertassem sua inteligência, mas que era "*preciso despertar em seu inconsciente o caudal de emoções e sensações, que é o que constitui em si a cultura*", acrescentando que "*as nações consolidam-se vivendo em comum grandes emoções*"⁴⁵.

Em 1940 deram-se em Bogotá 41 concertos ao ar livre aos quais assistiram 98.170 espectadores, ditaram-se 30 conferências de caráter cultural e científico no *Teatro Colón, Teatro Municipal e Biblioteca Nacional*, nas quais estiveram 15.970 pessoas. Entre março e outubro desse mesmo ano realizaram-se 30 concertos populares em Bogotá, Manizales, Cali, Santa Marta, Cartagena e Barranquilla, com um total de 42.710 assistentes⁴⁶.

Estas tarefas de propagação cultural assinalam uma conquista importante no período, que tem sido pouco salientada pelos observadores dos fenômenos culturais e educativos. Ainda que sua difusão não tenha sido massiva se contrastamos as cifras com o conjunto da população e se acrescentamos, além disso, que estas ações tiveram como raio de influência as grandes cidades ou as grandes concentrações rurais, sua presença significou, porém, importantes progressos na tentativa de formar uma opinião nacional através de atividades e espetáculos culturais, e também através da palavra escrita fomentando os hábitos de leitura da população.

⁴⁵ M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1940. La extensión cultral en Colombia. Vol. 3.* Bogotá, p. 73.

⁴⁶*Ibid.*, p. 9.

5. Modalidades educativas

5.1. Educação Popular

As formulações sobre a educação dos setores populares tiveram importância nestas décadas, devido à preocupação por ampliar a ação educativa a uma faixa maior da população, dentro da qual se contavam as camadas de camponeses que estavam migrando para as cidades, os trabalhadores fabris, assim como uma incipiente classe média. A criação de um consenso social foi um dos objetivos deste tipo de educação, como resposta ao momento de transformações do período, que assinalava a importância de inculcar valores ideológicos que legitimassem a nova situação econômica, política e social. Desta maneira, abriu-se caminho ao conceito de educação para os setores populares, pretendendo-se formar "*homens úteis à sociedade*", com uma moral e uma conduta adequadas à categoria de cidadãos aptos para produzir economicamente e colaborar com o interesse geral da nação.

O ministro Darío Echandi mencionava a falta de congruência entre as necessidades econômicas e a escassa preparação da mão de obra, necessidades que estavam exigindo capacitar o trabalhador. Nas suas palavras, ele achava que, "*sem letra, sem espírito e sem técnica, aferrado ao empirismo, mergulhado no preconceito e rodeado por gentes naturalmente interessadas em que perdure esta situação(...); nosso povo se vê inferior às possibilidades da terra, à colaboração da máquina e às exigências do empresário industrial ou agrícola*". Por isto o problema do analfabetismo ia além do ensino primário, sendo necessária a existência, entre outras coisas, dos professores ambulantes que percorressem as distintas regiões do país, assim como a criação de escolas noturnas para operários, os programas radiofônicos, as bibliotecas camponesas e o cinema cultural⁴⁷.

⁴⁷ M.E.N. *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936, Op. cit.*, Vol. 3, p. 51, 56.

Assim mesmo, falou-se da importância da educação como uma das formas que permitiriam aproximar culturalmente as elites e a população, permitindo aos *“proscritos da escola e da vida”* ter maiores oportunidades. Nas palavras de um dos alunos da faculdade de educação de Tunja, a distância entre estas duas camadas da população não permitia o avanço do país, pois, *“apesar da riqueza da Colômbia, não tem progredido pelo grande abismo que existe entre a elite e o povo: os primeiros muito cultos e os outros muito miseráveis. Enquanto a elegância brilha nos altos salões da aristocracia, lá, o povo, praticamente sem escolas, pulula na masmorra de sua miséria fisiológica, mental e volitiva”*⁴⁸.

Nesta mesma perspectiva, Bernal Jiménez falava da existência de uma *“distância histórica”* entre o *“povo”* e a *“classe civilizada”*, marcada pelo que ele considerava o grau de civilização. Assim, quando se referia às crianças que viviam nas regiões do litoral Atlântico do país, dizia que *“a massa infantil da costa Atlântica desconhece as mais elementares noções de higiene, suas habitações sofrem um atraso de 3.000 anos de evolução, que é a mesma distância histórica existente entre a mentalidade de nosso baixo povo e a da classe civilizada”*. Como já foi exposto no capítulo anterior, Bernal Jiménez achava que a primeira etapa da educação popular era a de higienizar antes que pedagogizar, e neste sentido recomendava ao Estado empreender uma *“cruzada em defesa da raça, mobilizando o corpo médico nacional e a mulher, feita para a proteção da espécie”*⁴⁹.

Tendo em conta estas considerações, as políticas educativas buscaram criar mecanismos de aproximação entre o povo e a elite, pois como afirmava o presidente López Pumarejo, *“a terrível verdade de nossa pátria é que não há uma linguagem colombiana para falar pelo Estado ou pelas classes intelectuais ao povo (...) Os de cima escrevem, mas o povo não sabe ler; falam,*

⁴⁸ CAMARGO URIBE, Samuel. Educación y progreso. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, N° 26-27, sep.- oct., 1935, p. 613.

⁴⁹ BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. El litoral atlántico y la escuela normal de rurales. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, N° 26-27, sep.-oct., 1935, pp. 513-518.

*mas o povo não entende suas vozes (...) Precipitar essas duas correntes de baixo para cima (...) essa é metaforicamente a direção e a orientação do ministério de educação*⁵⁰.

A necessidade de ampliar o atendimento educacional a todas as camadas da população inspirava-se no projeto político de modernização à luz do qual se concebia a educação como condição necessária para a conquista da democracia, que era a base do progresso social, ao mesmo tempo em que se tinha clareza sobre o papel da educação como elemento de disciplinamento e controle social. Neste sentido, Bernal Jiménez asseverava que *"a igualdade de possibilidades para o progresso – que só se logra através da generalização do ensino primário – é condição indispensável de toda democracia"*, acrescentando que a ausência desta igualdade confirmava *"a persistência da injustiça social"*, que poderia conduzir a *"uma possível revolução social"* motivada *"nas crianças camponesas exiladas da escola, proscritas da vida"*⁵¹.

Guillermo Nannetti, ministro de educação em 1941 e também reitor da *Escola Normal Superior* entre 1944 e 1947, chamava a atenção sobre o esquecimento que tinha sofrido a educação popular, a qual era um dos principais fatores da produção econômica, sublinhando as obrigações do Estado de oferecer educação para a cidadania e questionando as teses deterministas, destacando, por sua vez, a importância de que a educação ajudasse a garantir a igualdade cidadã:

*Temos descuidado dos principais fatores da produção econômica, que é efeito da técnica, da inteligência, da educação popular. A educação e a instrução do Estado é o cimento da estrutura democrática. É a instrução gratuita e obrigatória a que realiza a igualdade cidadã, oferecendo as mesmas possibilidades de triunfo. Frente às teorias racistas que se apoiam numa jactanciosa e vã tese sobre a preponderância da herança na educação e de presumidas virtudes étnicas, monopólio exclusivo de raças privilegiadas, devemos afirmar nossa doutrina igualitária abrindo amplamente as portas da escola, formadora de cidadãos capazes de intervir na marcha da nação pelo exercício consciente de seus direitos*⁵².

⁵⁰ *El Tiempo*, Bogotá, 2 de febrero de 1937.

⁵¹ EDITORIAL. Los proscritos de la escuela. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 1, Nº 3, oct., 1933; pp. 129-133.

⁵² M.E.N. *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el ministro de educación, Gustavo Nannetti*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1941, p. 5.

A Campanha de Cultura Aldeã

O presidente López Pumarejo expressou a decisão de fazer da educação do povo a preocupação central da sua política governamental. Para isto se levaram a cabo estratégias que iam além da aula, pretendendo cobrir os setores da população que não frequentavam a escola. Dentro destas ações se pôs em funcionamento a *Campanha de Cultura Aldeã*, criaram-se as bibliotecas populares e se contrataram professores ambulantes; iniciativas que recolhiam, em parte, as experiências mexicana e espanhola sobre educação popular.

A *Campanha de Cultura Aldeã* iniciou-se em 1934, sob o ministério de Luis López de Mesa. Seus planos giraram em torno da idéia de levar aos setores populares novos hábitos e costumes relacionados com princípios de higiene, estética, alimentação e nutrição. Igualmente, considerou-se a escola como centro em torno do qual se deveriam organizar as diversas atividades de intervenção social, estreitando deste modo os laços entre a comunidade e a escola⁵³.

Outra das ações da campanha foi o levantamento de informação sobre as características sociais e culturais dos departamentos, projeto que na sua realização prática só atingiu o estudo de dois departamentos, Huila e Nariño. Estes estudos significaram o início dos estudos sociológicos modernos no país, nos quais se procurou relacionar as características sociais e culturais das regiões com suas necessidades educativas, ainda que nessa ocasião se tenha falado do “*levantamento das características do país e dos grupos raciais que o habitam*”, e tenham sido utilizadas, em ocasiões, conceitos pertencentes às representações do determinismo racial⁵⁴.

⁵³ LOPEZ DE MESA, Luis. El estatuto de la aldea colombiana. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, N° 13-14, ago.-sep., 1934.

⁵⁴ M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1935*. Bogotá, 1935, pp. 67-80; M.E.N. Comisión de Cultura Aldeana. *El departamento del Huila, estudio de la comisión de cultura aldeana*. Bogotá, 1935; ----- *El departamento de Nariño, estudio de la comisión de cultura aldeana*. Bogotá, 1935.

A *Comissão de Cultura Aldeã* era composta por cinco especialistas. Um perito em urbanismo, cuja função era aconselhar sobre os desenhos das residências; outro em salubridade, que deveria estudar, em cada região, as doenças físicas e observar as condições de moradia, vestimenta, alimentação, hábitos sociais e vida familiar, para recomendar o que "*a higiene, a moral e a estética*" indicassem como mais adequado. Outro perito em agronomia, encarregado de estudar os solos, suas condições, usos e potencialidades. O quarto perito era especialista em pedagogia e devia estudar as condições da escola em seus aspectos pedagógicos. Por último, havia um perito em sociologia, cuja função era a elaboração dos relatórios levantados por todos os peritos. Nestes relatórios devia se comentar impressões sobre as paisagens, raça e costumes, procurando aprofundar nos problemas regionais para dar corpo a uma pesquisa antro-po-geográfica da Colômbia, à luz de uma interpretação sociológica.

A *Comissão de Cultura Aldeã* tinha também como função levar "*alguma notícia*" à população sobre a presença do Estado e sua vontade de elevar as condições de existência dos setores mais desfavorecidos, bem como inculcar neles atitudes de reciprocidade para com o Estado, a sociedade e seus organismos diretores. Por exemplo, ao perito em urbanismo, pedia-se-lhe fazer ênfase nos laços de solidariedade entre a sociedade e o indivíduo, ao perito em pedagogia, infundir respeito pelo ministério e direções departamentais de educação⁵⁵.

No informe apresentado sobre o departamento de Nariño, um dos membros da equipe, Jorge Zalamea, – posteriormente ministro de educação em duas ocasiões – 1937 e 1942 –, ressaltava a importância de conceber o trabalho sob uma nova perspectiva, para o qual era preciso se apropriar de um novo conceito de cultura. Este conceito, nas suas palavras, era diferente do criado pela tradição "*greco-latina e judeo-cristã*", "*em cuja imagem nos formamos*", e na qual o trabalho era *remissão, resgate, escravidão*. Este novo conceito tinha sido criado no século XIX a partir da presença da máquina, passando-se a entender o trabalho como uma *realização da vida*, uma *justificação da vida*⁵⁶.

⁵⁵ M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1935*, *Op. cit.*, p. 67, 70.

⁵⁶ M.E.N. *El departamento de Nariño, estudio de la comisión de cultura aldeana*. *Op. cit.*, pp. 76-77.

No que diz respeito à situação da educação, Zalamea constatava, desde um matiz bastante determinista, a prioridade nacional de atender os problemas de alimentação, nutrição, saúde física e mental da população que frequentava a escola, já que, nas condições em que chegavam, as crianças não podiam receber conhecimentos, pois:

*Vêm de uma raça mestiça que não tem podido se adaptar ao meio físico, vêm invadida de infeções que a carência de higiene permitiu alojar em seus organismos; vêm anêmicas pela falta de alimentação adequada e abundante; vêm com o entendimento obscurecido pela herança alcóolica e pelo consumo precoce da bebida; vêm com os sentimentos contidos ou deformados pela brutalidade do molde vivo em que se forjaram*⁵⁷.

Apesar das grandes expectativas geradas pela *Campanha de Cultura Aldeã*, ela teve escassos resultados em suas aplicações práticas, pois os poucos meses de sua existência não lhe permitiram ter grandes repercussões. No entanto, ela assinala um momento histórico em que o conceito de educação popular se torna mais nítido, surgido da necessidade das classes dirigentes de formular estratégias de intervenção social sobre as classes subalternas, tentando sua integração às atividades da sociedade e inculcando nelas a ilusão de elevar seu nível de vida através da educação. Quer dizer, frisando as palavras da historiadora social e da cultura, Christiane Mora, que se evidenciou a necessidade de valorizar a "*educação das classes populares, mas em função dos interesses do Estado e não para pôr nas mãos do povo um instrumento de promoção e emancipação*"⁵⁸.

Ainda, dentro das estratégias implementadas para prover a educação popular, a modalidade das comissões de professores ambulantes pretendeu abranger a educação da população adulta que morava nos setores rurais:

considerando a desproporção entre as necessidades que apresenta o desenvolvimento do país e o grau de cultura e de preparação das classes assalariadas, o governo criou várias comissões ambulantes, encarregadas

⁵⁷ *Ibid.*, p. 90.

⁵⁸ MORA, Christiane. La difusión de la cultura en la juventud de las clases populares en Francia desde hace un siglo: La acción de la Liga de la Enseñanza. In: *Niveles de cultura y grupos sociales*. Comp. Louis Bergeron. México: Siglo XXI, p. 257.

*principalmente de difundir nos campos aquelas noções indispensáveis para que o indivíduo conheça seus próprios direitos e obrigações, arranje melhor sua vida e utilize mais eficazmente os elementos que a técnica moderna oferece para facilitar a produção (...) Aos professores ambulantes lhes está encomendada uma tarefa tão vasta e oportuna como a da escola primária, porque consiste na propaganda de noções e práticas que capacitam ao homem para reclamar melhores condições de subsistência e para oferecer um trabalho mais apreciável*⁵⁹.

Segundo o ministro Jorge Eliécer Gaitán, os programas de alfabetização deviam despertar na população a consciência da sociedade da qual fazia parte, o que requeria um plano de ação cívica, “para que o indivíduo adquira consciência de si mesmo e de sua nacionalidade, para que as noções de estado e nação cheguem a ele de modo vivo e humano, para que a vaga idéia de pátria adquira nele contornos definidos”⁶⁰.

A escassez de recursos, o aumento da população, a falta de continuidade nas políticas e nos funcionários estatais levaram ao distanciamento entre os ideais sobre educação e sua cobertura no plano quantitativo. No ano de 1947 a missão estrangeira dirigida pelo norte-americano Lauchin Currie, que teve o propósito de planejar um programa de fomento para o país, assinalava uma taxa de analfabetismo de 37%, cifra superior à década anterior, que pode ser explicada, em parte, pelo crescimento da população, mas também pelo desgaste da vontade política dos dirigentes para destinar recursos e empreender tarefas conducentes a combater o analfabetismo⁶¹. Neste sentido, a idéia tão propagada pelo presidente López Pumarejo e em geral pelo ideal disseminado pela política educativa da *República Liberal*, de fazer ênfase na educação das camadas populares, deve ser matizada à luz dos resultados obtidos no aspecto quantitativo, bem como é preciso não esquecer os objetivos de controle e disciplinamento social que buscava atingir.

⁵⁹ *Memorias del ministro de educación de 1938, Op. cit., p. 55, 56.*

⁶⁰ M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1940. Op. cit., p. 52.*

⁶¹ CURRIE, Lauchin. *Bases de un programa de fomento para Colombia. Informe de la misión del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento.* Bogotá, Banco de la República, 1947.

Ensino primário

No ensino primário procurou-se inculcar nos indivíduos as ferramentas básicas para se desenvolver como cidadãos, quer dizer, inculcando o conhecimento de habilidades básicas como escrever, contar e ler, assim como atitudes e valores culturais que permitissem ao indivíduo se desenvolver na sociedade da qual fazia parte. Echandía falava que a “*educação primária deve ser uma etapa de preparação intensa, que permita ao futuro cidadão se defender com as melhores armas, das contingências adversas que o esperam no físico, no moral, no econômico e no social*”⁶².

Nesta ordem de idéias, também se considerou importante inculcar o valor moralizador do trabalho, com o propósito de que os indivíduos vissem sua importância e se considerassem como homens produtivos e úteis à sociedade; por isso, dizia-se que “*outro dos fins da escola pública é a moralização do trabalho, quer dizer que a escola deve infundir na criança a consciência da responsabilidade*”⁶³.

Simultaneamente, falou-se que a escola, além de inculcar conhecimentos básicos, devia também educar socialmente, contrastando-se, nesse sentido, as diferenças entre a escola antiga e a nova, assinalando, entre outras, seu espírito laico:

Os desvelos da escola por realizar a obra da educação parecem se cristalizar sob a obra da educação social, temo-lo repetido muitas vezes. No início acreditou-se que o ideal da escola era ensinar a ler, escrever, contar e aprender coisas de memória, inculcando no coração das crianças uma série incompreensível de princípios religiosos que encaminhavam-nas ao cumprimento dos deveres para com Deus, não se perseguiram fins práticos gerais, nem de imediata aplicação, não se cuidava da completa aplicação para a vida, nem do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades que permitissem sua passagem pela vida, ser

⁶² M.E.N. *Memorias que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936, Op.cit., p. 43.*

⁶³ ESCOBAR, Romeo. *Herbart y la educación, Op .cit., p. .20.*

*elementos úteis a suas famílias, à sociedade, esquecia-se que a escola é uma sociedade em miniatura, onde vem se refletir todas as manifestações da sociedade grande que a circunda e que sendo uma preparação para a vida, a escola e a vida se complementam, se entrelaçam, para se fundir num todo único inseparável; é verdade que ela deve instruir mas antes de tudo educar, responder a um ideal eminentemente social*⁶⁴.

Da mesma forma, falou-se, com base nos postulados de Dewey, da função democratizadora do ensino primário, sublinhando-se que o professor devia se preocupar em “educar socialmente à criança” fazendo “da escola o grande instrumento de socialização democrática”, formando “ao mesmo tempo o indivíduo, o ser social, o cidadão”. Ressaltava-se também a idéia de que a escola era um espaço além das classes sociais, motivo pelo qual era um lugar propício para criar os laços de solidariedade: “Na escola não existem as mesquinhas diferenças sociais de fortuna nem de costume, ali tudo é justiça, igualdade e amor, encontram-se fundidos os códigos familiares, sociais e religiosos, é, enfim, meio propício para obter a união social, problema eterno da humanidade”⁶⁵.

Nas conclusões dadas na Conferência Nacional do Magistério, celebrada em junho de 1934, falava-se dos fins sociais da escola dentro de um conteúdo nacionalista, afirmando-se que era necessário “buscar a perfeição do indivíduo, em concordância com a perfeição não só do lugar em que deva atuar, mas de toda a nacionalidade; contribuir à formação de um conceito integral e generoso da pátria, tendo em vista o presente histórico e suas necessidades biológicas e espirituais; criar uma verdadeira consciência nacional que assegure a estabilidade de uma pátria futura, forte não só materialmente, mas também por seu conteúdo espiritual; tratar de dissipar os ódios políticos através de uma clara compreensão dos problemas nacionais”⁶⁶.

⁶⁴ ISAZA, Aurelio. *Ayer y hoy*, *Op.cit.*, p. 24.

⁶⁵ *Ibid*, p.36.

⁶⁶ Conferencia Nacional del Magisterio, *Op. cit.*, p. 482.

As diretrizes traçadas para o ensino primário orientaram-se em torno da ampliação do número de escolas existentes, a edificação de construções adequadas para seu funcionamento, a dotação de materiais escolares e de professores para o ensino, e a readequação dos programas de ensino de acordo com os princípios escolanovistas. Em 1933 existiam 9.500 escolas, que proporcionavam educação a meio milhão de alunos. Estas cifras tinham mudado em 1946 para 16.650 escolas, com um total de 711.798 alunos. Igualmente, o número de professores em 1930 era de 8.708, ascendendo para 1945 a 14.831⁶⁷.

Como parte do propósito de que a educação cobrisse a maioria da população, o decreto 32, de 1936, procurou garantir a igualdade de condições para o ingresso nos estabelecimentos de educação públicos e privados, desconsiderando discriminações por nascimento ilegítimo, diferenças sociais, raciais, sexuais, ou religiosas. O não cumprimento desta disposição levaria à suspensão das verbas oficiais ou à desaprovação dos títulos de estudo conferidos pela instituição⁶⁸.

Como em décadas anteriores, as contribuições da nação ao ensino primário limitaram-se à dotação de material escolar, enquanto que os departamentos continuaram assumindo o pagamento dos professores e os municípios arcaram com locais e mobiliário escolar. Para solucionar a anarquia surgida desta tripla ingerência, o ministro Gaitán apresentou em 1940 um projeto ao parlamento onde se contemplava a nacionalização do ensino primário, mas esta idéia não encontrou apoio devido à oposição apresentada pelos interesses regionais e partidários.

Ao longo do período o ensino primário viu-se dificultado pelas condições sócio-econômicas da população, razão pela qual, como já foi indicado, formulou-se a necessidade de restaurar, em primeiro lugar, a condição fisiológica dos escolares, atendendo seu regime alimentício, sua

⁶⁷ M.E.N. *Memoria del ministro de educación de 1940*, Op. cit., p. 11; M.E.N. *Memoria del señor ministro de educación nacional, Germán Arciniegas, al Congreso de 1946*. Bogotá, 1946, p. 11.

⁶⁸ Sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación. Decreto. In: *Diario Oficial*. Bogotá., feb, 1932.

nutrição e sua saúde física e mental, como premissas básicas para a aquisição dos conhecimentos escolares, idéia que foi acolhida pelo *Ministério de Educação*: “é preciso procurar um melhoramento no elemento humano escolar, pelo que se lhe deve dotar de habitação higiênica adequada e alimentação racional (...) a pobreza escolar constitui um dos fatores que influem no retardo escolar e no rendimento do trabalho pessoal”⁶⁹. Sob esta perspectiva, fomentaram-se os refeitórios escolares, assim como a dotação de roupas e calçado escolar, para suprir a deficiência de recursos econômicos dos estudantes. Esta experiência foi recolhida dos ensaios feitos na década anterior no âmbito regional, em departamentos como Boyacá, Antioquia, Tolima e Cundinamarca, tratando-se de ampliar a cobertura dos serviços prestados.

O ministro López de Mesa estimava em 20% a porcentagem de população escolar que padecia de enfermidades, cifra que nas regiões mais pobres chegava a 90%. Como solução a este problema, considerado, nas suas palavras, “*causa de perturbação racial*”, no ano de 1935 destinou-se um montante de \$300.000 para a criação de 40 comissões nacionais, com caráter itinerante, integradas por um médico, um dentista e um inspetor escolar. Destas comissões só funcionaram 17 e sua atuação foi difícil devido à grande quantidade de escolares que tinham que atender e às grandes distâncias a percorrer⁷⁰. Para solucionar este problema, no ano de 1938 quase todos os departamentos contavam com comissões próprias, ainda que o número de seus integrantes oscilasse bastante segundo as condições financeiras de cada departamento; assim, enquanto *Cundinamarca* contava com 83 funcionários, entre médicos, enfermeiras, dentistas e inspetores, departamentos como o *Cauca* tinham cinco inspetores e quatro pessoas para o serviço médico⁷¹.

⁶⁹ SAMPER, Ricardo y GARCIA, Juan de Jesús. Estado sanitario en algunas zonas del departamento de Cundinamarca. In: *Revista de Higiene*, Bogotá, Vol. 18, Nº 1, ene., 1937, pp 19-45.

⁷⁰ M.E.N. *Memoria de 1935*, Op. cit., p. 11.

⁷¹ M.E.N. *Educación Nacional. Informe al Congreso*. Bogotá, 1938. Estadísticas presentadas en tabla anexa.

No que diz respeito aos restaurantes escolares, no ano de 1935 se destinaram \$600,000 pesos, cifra que correspondia à quarta parte do orçamento destinado à educação, com os quais se tratou de garantir o café da manhã a boa parte dos escolares de ensino primário nas áreas urbana e rural e, em alguns dos casos, se deu almoço para os escolares rurais. Tratou-se de complementar este programa com a criação de hortas escolares que ao mesmo tempo em que permitissem o aprendizado de noções de agricultura, possibilitassem o consumo dos produtos cultivados. Em 1937 funcionavam 858 restaurantes, que proporcionavam 8'724.299 cafés da manhã e 4'554.741 almoços. Na área rural funcionavam, neste mesmo ano, 524 cooperativas, que distribuíram 27,900 cafés da manhã e 1'508.585 almoços. De outro lado, o número de granjas escolares era de 794⁷².

Se bem, num primeiro momento, o Estado tenha se limitado a dar aos departamentos e municípios⁷³ as verbas para cobrir estes serviços, aos poucos se começou a regulamentar as condições para sua outorga e administração. No referente às verbas dos restaurantes escolares, estas foram regulamentadas pelo Decreto 319, de 1941, de maneira que os restaurantes que funcionavam nos departamentos recebiam um auxílio de 33%, as intendências, de 66%; entretanto, os restaurantes situados nas comissárias eram mantidos pela nação na sua totalidade. A maior parte dos restaurantes estava situada nas cidades e nas sedes municipais, motivo pelo qual o ministério enfatizava no ano de 1943 a importância de estender o serviço aos distritos rurais. Para esse ano determinou-se que os gastos com os restaurantes seriam divididos em três partes entre a nação, os departamentos e os municípios.

Apesar de se ditarem normas para estabelecer a igualdade entre a educação rural e a urbana, a escola rural continuou com as mesmas deficiências. Os programas escolares não se adaptavam aos problemas cotidianos do campo, as jornadas de estudo eram menores que as das escolas

⁷² *Ibid.*

⁷³ É preciso esclarecer que a partir de 1910 a Colômbia foi dividida administrativamente em departamentos, intendências e comissárias, sendo os departamentos as unidades administrativas maiores, porém, a partir de 1991, todas estas unidades foram assimiladas como departamentos. À sua vez, os departamentos divididos em municípios.

urbanas e os recursos educativos de que se dispunha eram escassos. No ano de 1935, o ministro Luis López de Mesa apresentava um programa para a escola rural no qual se propunha inculcar um ensino segundo as circunstâncias regionais, especificando, além disso, como objetivos da escola rural os seguintes: *equiparar os interesses urbanos com os camponeses, como medida democrática e civilizadora, ponderar os costumes camponeses, fomentar a agricultura científica, explorar as indústrias rurais de forma comedida*⁷⁴.

Embora tenham sido feitos vários esforços para intensificar a cobertura do ensino primário oficial, a faixa da população que não tinha acesso à escola era muito grande. Segundo o censo de 1938, a população em idade escolar atingia a cifra de 1.760.083 crianças, das quais só freqüentavam a escola 33%. Em 1944 a população em idade escolar chegava a 2.023.034 e a percentagem dos que frequentavam a escola era de 33.5%. À dificuldade de dar maior cobertura educativa devido à escassez de recursos, unia-se o aumento crescente da população no decorrer do período, a qual experimentou mudanças significativas chegando a representar 2.4% por ano, no período 1918-1938, e 2.6% entre 1938 e 1951⁷⁵.

Sobre as metodologias de ensino

Os programas de ensino elaborados pelo *Ministério de Educação* durante o período da *República Liberal* trataram de se adequar aos princípios escolanovistas e em especial aos postulados de Ovídio Decroly que, como já se sabe, visitou o país em 1925 e ministrou várias conferências sobre seu método de ensino globalizado e de centros de interesse. No ano de 1932, sob o ministério de Julio Carrizosa, tendo Agustín Nieto Caballero como diretor da *Inspeção de Ensino Primário*, foram elaborados planos de estudo com base neste ideário pedagógico, solicitando-se

⁷⁴ BURBANO, Luis. Orientación y organización de la escuela rural en Colombia. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, Nº. 18-19, ene.-feb., 1935, pp. 44-45.

⁷⁵ HELG, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Op. cit., p. 197.

aos professores das escolas públicas da capital sua aplicação em qualidade de ensaio, motivo pelo qual foram conhecidos com o nome de "*programas de ensaio*". Posteriormente, no ano de 1935, o ministro de educação, Luis López de Mesa, recomendou a aplicação desta metodologia a todos os departamentos.

Nieto Caballero, principal difusor das teorias de Decroly e gestor de sua viagem à Colômbia, tinha seguido suas idéias no *Ginásio Moderno* desde sua fundação, em 1914. Porém, já se sabe que esta instituição era de caráter privado e dedicada à formação das elites, pois neste momento Nieto não conseguiu influenciar no marco das instituições educativas oficiais, motivo pelo qual optou por fundar um estabelecimento privado. Assim que, uma vez nomeado diretor da *Inspeção Nacional de Ensino Primário*, dispôs-se a introduzir os métodos escolanovistas nas escolas públicas oficiais.

No entanto, é necessário salientar que Nieto não era um seguidor irrestrito das idéias decrolianas, pois afirmava que no *Ginásio Moderno* não se tinha feito uma cópia servil de suas idéias, o que, de resto, não agradaria ao próprio Decroly, pois ele mesmo não se considerava um pensador ortodoxo. Nesta medida, afirmava Nieto, os programas do Ministério pretendiam ser uma adaptação flexível, em um país que era favorável à aplicação deste ideário, devido à sua diversidade: "*a Escola Ativa de orientação decroliana tem um meio propício na Colômbia, pela diversidade de climas, o contraste entre sistemas primitivos e avançados. O contraste é um meio de ensino do qual goza nosso país*" ⁷⁶.

Numa terminologia claramente escolanovista, os ministros e outros funcionários do ministério falaram que os programas pretendiam estruturar a personalidade da criança em seus componentes individual, familiar e social, visando formar um indivíduo capaz de ser cidadão íntegro. Os centros de interesse se organizaram durante os quatro anos de ensino primário, procurando que o aluno entrasse de maneira progressiva em contato com o mundo que o rodeava. O primeiro ano

⁷⁶ NIETO CABALLERO, Agustín. Los centros de interés en la enseñanza primaria (1) In: *Educación*, Bogotá. Vol. 1, N° 5, nov., 1933; p. 266, 275.

se centrava nas noções correspondentes à vida familiar e a escola; o segundo se dedicava à vida da aldeia, do bairro e da cidade; o terceiro, ao município e ao departamento; e finalmente, o último detinha-se no país. Esta metodologia levava-se a cabo através de múltiplas saídas escolares, nas quais se punha os estudantes em contato com a natureza e com os lugares que integravam o meio nos quais viviam, procurando incentivar sua capacidade de observação e comparação. Buscava-se, assim, *“a educação da criança mediante a aplicação discretamente progressiva dos conhecimentos imediatos, seguindo o interesse natural que nela despertam os valores fundamentais de seu próprio ser e de seu ambiente”*⁷⁷.

Os programas foram ministrados à maneira de ensaio no departamento de Cundinamarca, desde 1932, com relativo sucesso. O secretário de educação do departamento, Manuel José Huertas, dizia que estes programas continham *“científicamente expostos os sistemas modernos de educação apoiados na psicologia da criança e animados por procedimentos que, quando se aplicam convenientemente, dão resultados admiráveis”*. Asseverava também que os programas tinham se difundido amplamente nas escolas, sendo acompanhados de instruções verbais e contando, além disso, com o apoio da comunidade⁷⁸.

No ano de 1935, os programas foram oficializados para todas as escolas públicas do país. O ministro Luís López de Mesa afirmava que para a tomada desta decisão tinha se consultado *“os chefes, diretores departamentais de educação, inspetores de zona e bom número de professores de escola primária, que admitiram que esta orientação tinha dado bons resultados, pois se entende, se aplica e se aprecia favoravelmente em todo o país”*. Porém, López de Mesa sublinhava os problemas de pôr em prática a *Escola Ativa*, devido às dificuldades inerentes à passagem *“da idealidade à objetividade”*, trânsito que impunha exigências tais como um professorado que a entendesse e soubesse incuti-la, assim como a capacidade receptiva dos alunos *“hoje tão minorada pelas enfermidades e a deficiência da alimentação”*⁷⁹.

⁷⁷ M.E.N. *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación, 1935, Op. cit., p. 46*

⁷⁸ M.E.N. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1934, Op. cit., p. 30*

⁷⁹ M.E. N. *Gestión administrativa y perspectivas del ninisterio de educación, 1935, Op. cit., pp. 46- 48.*

No ano de 1936, o ministro Echandía afirmava que no ensino primário se aplicavam os princípios da *Escola Nova* e num tom conciliatório com a Igreja falava que esta escola devia ter como fonte “*a moral cristã, girando em torno do grande centro de interesse que é a Colômbia*”, de maneira que se dê “*a conhecer à criança sua própria terra, para que espontaneamente a ame, cientemente a respeite, praticamente a utilize e intelectualmente a entenda, na enorme diversidade de seus aspectos*”⁸⁰.

Os intentos por espalhar a pedagogia decroliana nem sempre tiveram boa acolhida. No ano de 1932, a Igreja tinha vetado a difusão da publicação que fez o ministério sobre as conferências ditadas por Decroly no ano de 1925, devido aos princípios religiosos pouco ortodoxos deste pedagogo⁸¹. Com o advento da *Reação Conservadora*, a partir de 1946, as críticas às idéias pedagógicas difundidas na *República Liberal* foram alvo de fortes críticas questionando-se, entre outras coisas, a metodologia dos centros de interesse. Porém, não existiu consenso entre as distintas opiniões da Igreja pois, se por um lado a alta hierarquia apresentou as posições mais intolerantes no que diz respeito à difusão do ideário escolanovista, por outro, outros setores acolheram, como já se sabe, as inovações pedagógicas.

Vejamos, por exemplo, as afirmações do pedagogo católico Martín Restrepo Mejía, autor de um manual de pedagogia editado e reeditado desde o século passado e adotado como texto de ensino nas escolas normais até a década de vinte, em que se sintetizavam as diferentes aportações da pedagogia moderna desde o século XIX. A respeito da pedagogia decroliana, Restrepo Mejía afirmava que Decroly não era católico, mas que era compassivo, generoso e caritativo. Porém sua pedagogia carecia de “*sentido espiritualista*”, por estar fundamentada no espírito da revolução francesa, que a seu ver tinha posto “*como norma da civilização o poderio material, a riqueza e a ciência*”. Por este motivo, esta pedagogia “*não se preocupa em formar o cristão, mas o trabalhador técnico, armando-o dos conhecimentos necessários para lutar e triunfar na complicada aventura dos interesses materiais. Não pode satisfazer esta pedagogia como única e*

⁸⁰ M.E.N. *Memorias que el ministro de educación nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*, Op. cit., pp. 43- 44.

⁸¹ M.E.N. *El Doctor Decroly en Colombia*, Op. cit., 1932.

*sem mais transcendência, a um povo cristão como o nosso. [Porém] há nela procedimentos que em todas partes são convenientes e devem se aceitar*⁸².

Sobre o sucesso destes programas, em todo o território nacional não existiu muito consenso. Enquanto os ministros e funcionários públicos eram otimistas sobre sua acolhida e respaldo nacional, outras vozes questionavam o sucesso da medida e em muitos dos casos a restringiam à capital do país e ao departamento de Cundinamarca, ou ainda a outras grandes cidades. Numa tese feita por um aluno da *Escola Normal Superior* sobre este tópico, afirmava-se que “*em todos os povoados distantes dos centros, a verdadeira aldeia colombiana, os programas de ensaio não serviram para nada (...) e evidenciaram duas coisas: a falta de preparação profissional e a desorganização administrativa da educação*”⁸³.

No ano de 1940, outra tese de um aluno da *Escola Normal de Varões de Antioquia* afirmava que:

*entre nós apenas se começa a pôr em prática a pedagogia decroliana, depois de muitas impugnações que ainda subsistem em grande parte, as quais dependem, mais que tudo da falta de compreensão e de conhecimentos a respeito; os professores que têm usado estes métodos nas suas escolas com um espírito consciente do que isto significa, testemunham sua eficiência e alguns destes professores colaboram na difusão, dado o sem número de vantagens de ordem psicológica e prática que oferecem tais métodos, nossas escolas devem adotá-los e adaptá-los para dar uma melhor educação e preparar nossas crianças segundo os princípios atuais da Pedagogia que realmente ensinam a viver e a pensar*⁸⁴.

Outra tese, elaborada na mesma escola normal, levantava algumas das críticas feitas pelos pais de família e pelos professores ao sistema decroliano, algumas das quais poder-se-iam sintetizar da seguinte maneira: A idéia de que os grupos deveriam ser pequenos, oscilando de maneira ideal entre 20 e 25 alunos, era uma condição que não se cumpria nas escolas públicas, onde os grupos

⁸² RESTREPO MEJÍA, Martín. Sobre educación. In: *El País*, Cali, 4 de agosto de 1933.

⁸³ ARROYAVE CALLE, Julio. *Adaptación de los programas de enseñanza al medio colombiano*. Tesis de grado, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1936, s.p.

⁸⁴ GIRALDO, Oscar. *La globalización y el método Decroly*. Tesis, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1940. 30 p.

eram de 40 ou 50 alunos. A esta objeção o tesista argumentava que, quanto mais pequenos fossem os grupos, os resultados seriam melhores, também era certo que os princípios pedagógicos e psicológicos do sistema decroliano eram universais e tinham um sentido profundamente humano e biológico, que os fazia aplicáveis em qualquer circunstância.

Outra das inquietações de alguns pais de família era a percepção de que “*as crianças preparadas por este método fracassam nas provas de todo outro estudo superior, sendo portanto um grave obstáculo para seus estudos posteriores*”. Apreciação que segundo o autor era refutada pelo próprio Decroly, que afirmava que de sua escola tinham saído alunos que depois foram “*engenheiros, médicos, industriais, quer dizer, que tem seguido os estudos conforme sua aptidão*”. Outra objeção referia-se à preparação específica e profunda que precisavam os professores para trabalhar com esta metodologia, para o qual o autor chamava a atenção sobre a importância de impulsionar os cursos de informação pedagógica visando suprir estas deficiências⁸⁵.

Poder-se-ia concluir que a pedagogia decroliana teve algum grau de influência no período, e ainda que antes dos governos liberais este ideário fosse adoutado em alguns estabelecimentos privados e oficiais de maneira isolada, o fato de ter sido assumido como ideário oficial durante a *República Liberal*, permitiu que seu raio de ação fosse maior. Porém, as vantagens de sua aplicação e seu grau de generalização em todas as escolas públicas do país está em questão, por vários dos problemas acima levantados.

Sob outro ângulo, a respeito da difusão das idéias de Decroly nos distintos cenários educativos, basta-nos lembrar o mencionado no capítulo dois, item três, sobre os canais de difusão do escolanovismo, destacando especialmente as publicações periódicas nas quais se retomaram várias das experiências que eram levadas a cabo em várias escolas oficiais ou, também, nas escolas anexas às escolas normais e faculdades de educação, onde se tentava estruturar os centros de interesse segundo as condições específicas das regiões e suas características geográficas, econômicas e culturais (Ver Anexo 2). Nesta direção, pode-se ressaltar a revista *Alma Nacional*,

El Maestro, Rin-Rin, Educación, assim como várias das revistas que eram órgãos oficiais das secretarias de educação dos departamentos⁸⁶.

Mas também é importante destacar os trabalhos de curso e as teses elaboradas pelos estudantes das escolas normais, em especial a *Normal de Varões de Antioquia*, a *Faculdade de Educação da Universidade Nacional* e a *Escola Normal Superior*, boa parte dos quais versaram sobre os temas abordados pelo escolanovismo e neste caso, sobre a pedagogia decroliana e suas diferentes adaptações nas escolas do país⁸⁷.

As inquietações em torno da classificação dos escolares e a aplicação dos testes de medida, outra das estratégias metodológicas escolanovistas, também alcançou certo grau de difusão. Muitas das escolas normais e faculdades de educação fizeram estudos em distintas escolas nas diferentes cidades, tentando aplicar os parâmetros dados nas provas de Binet-Stanford e de Terman. A ficha escolar converteu-se num instrumento de execução quotidiana por parte dos professores, através da qual eram anotadas as características dos alunos nos aspectos físicos e psicológicos. As normas de classificação consideravam os seguintes aspectos: Observação da criança e do jogo em todo lugar, exame médico, exame físico, exame psicológico, exame pedagógico, idade cronológica. O exame psicológico devia incluir pelo menos o exame de inteligência global, exame de memória, exame de atenção, observação sobre o juízo e o raciocínio. Dentro das temáticas abordadas pelos artigos das publicações periódicas da época, e pelos trabalhos e teses

⁸⁵ MALDONADO, Osiris. *Los centros de interés, Op. cit.*

⁸⁶ Alguns destes artigos são: CAMELO, Julio y BERNAL, Juan. Como se relacionan las materias escolares en los centros de interés. In: *Educación*, Cúcuta, Vol. 1, Nº 10-11, marzo, 1935. // ESCUELA TIPIC. Centros de interés. In: *Alma Nacional*, Medellín, Vol. 1, Nº 9, abr., 1934; pp. 258-260. // Escuelas Gabriela Mistral, Caldas y Caracas. Centros de interés. In: *Alma Nacional*, Medellín, Vol. 2, Nº 1, ago., 1934; pp. 19-23. // S.A. El hierro. In: *Rin-Rin*, Bogotá, Nº 1, ene., 1936; pp. 16-20 // S.A. Los peces. In: *Rin-Rin*. Bogotá, Nº 3, mar., 1936; pp. 12-20. // SOLANO y LOZANO, Norberto. Los programas de ensayo y su aplicación en la escuela primaria. In: *El Maestro*, Bogotá, Vol. 1, Nº 1, nov., 1936. s.a. Centros de interés. In: *Educación de Cundinamarca*, Bogotá, Vol. 3, No. 20, dic.-ene., 1930-31, pp. 132-134.

⁸⁷ Boa parte destes trabalhos já foram referenciados nos primeiros capítulos, quando falamos sobre o escolanovismo, ou neste mesmo item. Como exemplo poderíamos citar alguns como: ISAZA, Gustavo. *Los centros de interés*. Tesis, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1942, 33 p. // MALDONADO, Osiris. *Los centros de interés*. Tesis, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1942. p. 50

dos estudantes, um amplo número deles foi dedicado ao problema da classificação dos estudantes⁸⁸. Desta maneira, a classificação que se fazia anteriormente, usando o espaço físico da sala de aula, para agrupar os estudantes segundo suas características intelectuais ou físicas, deslocou-se para a ficha psicológica, convertendo-se numa abstração mental com a qual trabalhava o professor para o acompanhamento dos estudantes⁸⁹.

Diante da pergunta qual incidência tiveram estes trabalhos no cotidiano das escolas, poder-se-ia dizer que por um lado, os trabalhos executados pelos alunos normalistas eram deixados à disposição dos professores dessas escolas. E, por outro, se pensamos que, uma vez que os normalistas se diplomassem e se vinculassem ao ensino primário, tendo, em muitos dos casos, não só encargos de professores, mas também de diretores ou de inspetores de escola, é possível deduzir que estas ferramentas didático pedagógicas tenham sido aplicadas no dia-a-dia das instituições escolares. Porém, não podemos esquecer também que toda esta “parafernália” foi misturada de maneira pouco ortodoxa com as práticas tradicionais nas quais foram formados os mesmos professores, onde se misturavam desde elementos da pedagogia católica, da pedagogia pestaloziana das lições de coisas, até a simples empiria acumulada através da experiência pessoal dos professores.

Fica por sondar em profundidade os modelos ideológicos que se tratou de inculcar no ensino primário e seu grau de apropriação por parte dos escolares. Considerando que este é um lugar privilegiado onde a criança toma consciência de suas relações com o mundo, seria importante identificar de que maneira a escola infundiu o “*consenso social*”, a visão que transmitiu das

⁸⁸ Alguns dos trabalhos e teses foram: BONILLA, José Manuel. Exámenes y tests. In: *Alma Nacional*, Medellín, Vol. 1, Nº 2, sep., 1933; pp. 46-47. // SOLANO Y LOZANO, Norberto. La ficha escolar y la clasificación de los educandos. In: *Cultura*, Tunja, Vol. 6, Nº 87-88, jul.-ago., 1935. // ARBOLEDA MÉNDEZ, Beatriz. *La Escala Terman aplicada en las escuelas del Huila*. Tesis, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1938, 51p. // CASTRO, Campo Elías. *Concepto, destino y razones de las pruebas mentales*. Tesis. Bogotá : Escuela Normal Superior, 1936, 68p. // PALACIO MORENO, Tulio. *Apuntes sobre clasificación escolar*. Tesis. Medellín, Escuela Normal de Varones, 1941. 32 p.

⁸⁹ SAENZ, SALDARRIAGA y OSPINA. *Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1900-1946. Informe de investigación presentado a Colciencias*. Bogotá, 1992.

relações sociais, da comunidade, do poder, dos valores nacionais, e a maneira como estes foram desigualmente apropriados segundo as diferentes classes sociais e as diferentes tradições culturais. Para isto, seria preciso fazer um acompanhamento mais detalhado dos textos e programas escolares e de outro tipo de práticas que ocorriam dentro dos espaços escolares, o que é evidente que transvasa o presente estudo. Porém, de maneira geral, poderíamos dizer que, tendo como pano de fundo o ideário escolanovista, os planos de estudo enfatizaram uma concepção de uma sociedade harmônica e de um Estado que estava querendo proteger os interesses de todos os integrantes da sociedade, procurando sua promoção pessoal e tendo consciência do país no qual viviam e ao qual deviam servir. As tensões e conflitos sociais ficavam deslocadas para outros espaços sociais, e a escola parecia ser o éden, onde todos os cidadãos eram iguais e tinham as mesmas possibilidades em todas as ordens do social.

Ensino técnico para os setores populares

O ensino técnico para as classes populares acontecia nas escolas complementares, nas escolas noturnas, escolas de artes e ofícios e escolas industriais. Além disso, existiam estabelecimentos de ensino comercial e agrícola, que às vezes ofereciam diplomas de ensino de segundo grau ou, em outros casos, representavam alternativas intermediárias entre o ensino primário e o secundário.

Era evidente que o processo de modernização no qual estava submerso o país foi formulando a mudança de mentalidade e a passagem de um saber empírico para outro tipo de conhecimento, com uma orientação basicamente pragmática, quer dizer, orientada para fins utilitários, imediatos. Ainda que não existisse uma correspondência mecânica entre a estrutura econômica e a estrutura educativa, por outro lado, era um fato que as tendências do desenvolvimento econômico requeriam a constituição de um tipo de homem diferente do modelo emergido do século XIX e cujas características prevaleciam nas primeiras décadas do presente século. Requeria-se, então, nas palavras do diretor das escolas industriais municipais de Bogotá formar um protótipo de

"homem que produz a no conceito industrial", quer dizer, "um homem essencialmente produtor", surgido não da "luta pela vida", mas de "uma escola técnica"⁹⁰.

Ora, sobre este aspecto é interessante relevar que as inquietações e propostas organizativas provindas do escolanovismo, no que diz respeito ao ensino técnico e industrial, e em geral da teoria educativa liberal, ainda que buscassem estabelecer uma unidade orgânica entre escola e trabalho, não lograram dar uma verdadeira solução a esta problemática e, na maioria das vezes, conceberam modalidades que estavam mais próximas a formas artesanais, ou as primeiras etapas do capitalismo, nas quais prevalecia a manufatura. Desta maneira, as escolas destinadas teoricamente à capacitação técnica dos trabalhadores não logravam dar uma preparação adequada, predominando nelas o componente de doutrinação ideológica sobre o da formação técnica⁹¹.

Esta questão fica em evidência no caso da reforma educativa colombiana, quando se coteja a documentação proporcionada pelas fontes primárias e se vê a discordância entre as propostas sobre ensino técnico e as realizações concretas. Poder-se-ia afirmar que as dificuldades financeiras para dotar estes estabelecimentos da infra-estrutura básica, devido ao alto custo das maquinarias, não lhes permitiu se diferenciar das escolas de ensino primário e, em muitos dos casos, sua função se dirigiu mais a albergar um tipo de população carente, cumprindo fins de controle e disciplinamento social, mais que de capacitação da mão-de-obra. A este respeito, López de Mesa assinalava que *"à educação complementar corresponde de alguma maneira a educação profissional dos operários urbanos, que se por um aspecto é gênero à parte, especializado, entre nós se confunde com o ensino primário, até com modalidades de orfanato e beneficência pública"*⁹².

O ensino industrial era ministrado nas chamadas escolas de artes e ofícios, ou nas escolas industriais, regidas, em boa parte, pelas comunidades religiosas. Capacitavam em artes manuais

⁹⁰ *El Tiempo*, Bogotá, 1 de diciembre de 1936.

⁹¹ Estas idéias têm sido formuladas de maneira diferente em livros como os de SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. México: UNAM, 1995 y MACHADO, Lucilia Regina de Souza, *Op. Cit.*

⁹² M.E.N. *Gestión administrativa... 1935, Op. cit.* p. 40.

femininas, ferraria, tipografia, carpintaria, encadernação e sapataria, entre outras. Os títulos conferidos eram os de aprendiz, oficial e mestre, segundo os anos de estudo. O grau de controle que o governo tinha sobre estas instituições era reduzido e tinha se legislado pouco sobre elas, ao tempo em que não se conhecia seu número preciso. Durante os governos liberais deu-se apoio ao ensino técnico. Em 1938 criou-se a *Seção de Ensino Industrial e Escolas Complementares* dependente do ministério, enquanto posteriores decretos foram regulando este tipo de ensino e fundando novos estabelecimentos.

O ministério buscou, em relação a alguns institutos oficiais, orientar seu ensino com base em sistemas pedagógicos modernos, apoiados no método de projetos postulado pelo pedagogo John Dewey, para o que se elaboraram programas nos quais se tratou de estabelecer relações entre as escolas e as fábricas, de maneira que os alunos tivessem contato direto com o tipo de ofício no qual estavam sendo formados⁹³. Porém, este tipo de propostas tinha um grande grau de precariedade, e os alunos iam às fábricas quase que na qualidade de visitantes, e nem sequer se aplicava cabalmente a idéia de Dewey de “*learning by doing*”, que entre outras coisas, é considerado por Santoni Rugiu, como um dos pedagogos que expressa com maior clareza a *nostalgia do mestre artesão*, quando projeta as formas ideais de educação.

Em 1946, existiam 62 escolas de artes e ofícios, com 4.253 estudantes, dos quais 2.493 eram mulheres, além de 209 escolas complementares, com 10.617 alunos, das quais 157 eram de propriedade estatal. Neste mesmo ano um novo decreto criou o ensino médio industrial⁹⁴.

O ensino comercial caracterizou-se pela deficiente vigilância oficial. Esta modalidade estava, quase em sua totalidade, ao livre arbítrio das instituições particulares; contudo, o governo legislou sobre alguns de seus aspectos, especialmente no atinente ao fortalecimento da *Escola*

⁹³ M.E.N. *Memoria, 1942; Germán Arciniegas, Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, 1942, Vol. 2, p. 120.

⁹⁴ CURRIE, Lauchin, *Op. cit.*, p. 260.

Nacional de Comercio, único estabelecimento de caráter nacional. Em 1937, determinou-se que este ensino teria um nível elementar de três anos e outro superior, com qualidade de ensino médio. Posteriores regulamentações ocuparam-se do pertinente a planos de estudo e registro de diplomas. Em 1946, existiam 188 estabelecimentos de ensino comercial, dos quais 82% eram privados e contavam, em sua totalidade, com 9.346 alunos⁹⁵.

O ensino agrícola continuou com um funcionamento irregular. Apesar dos inúmeros discursos que insistiam em sua importância, as orientações foram contraditórias e tímidas. No ensino médio fundaram-se escolas agrícolas, a fim de estimular a produção e elevar o nível cultural da população camponesa. Em 1946, a escola vocacional agrícola, da cidade de Buga conformou-se como escola normal e daí saíram os primeiros professores agrícolas. Em 1949, existiam 23 escolas agrícolas, com um total de 800 estudantes⁹⁶.

As escolas noturnas para operários estiveram, em geral, no nível de escolas complementares. Com elas pretendia-se inculcar algumas noções de alfabetização básica, como leitura, escrita, desenho técnico, complementadas com atividades recreativas, como grupos musicais e de danças. Estas escolas pretendiam, além disso, dar coesão ideológica, representando alternativas para o emprego do tempo livre, competindo com o que se considerava como *influência perniciosa* das tabernas e também das ideologias extremistas⁹⁷.

Embora o ensino técnico tenha progredido no período, ainda constituía uma faixa marginal no nível quantitativo. Carente de infra-estrutura básica para prover uma educação especializada, sua formação situou-se no plano geral e desempenhou funções mais ideológicas que de capacitação de mão-de-obra. Foi preciso esperar até as décadas de 50 e 60, período no qual a economia sofreu

⁹⁵ *Ibid.* p. 288.

⁹⁶ *El Siglo*, 28 de agosto de 1939; M.E.N. *Memorias del señor ministro de educación nacional, Germán Arciniegas, al Congreso de 1946.* *Op. cit.*, p. 64; CURRIE, Lauchin, *Op. cit.*, p. 287.

⁹⁷ M.E.N. *Memorias que el Ministro de Educación Nacional presenta al congreso en sus sesiones de de 1936.* *Op. cit.* pp. 45-53.

uma expansão e se acentuaram as necessidades da capacitação da mão-de-obra, para que aparecessem entidades de ensino técnico com uma dotação adequada e com melhores condições para dar preparação técnica. Iniciativa que, aliás, teve origem nos grupos privados industriais e não no próprio Estado.

5.2. Ensino Médio

O ensino médio constituía um dos graus de ensino mais débeis do setor estatal. Os estabelecimentos oficiais eram escassos e sua direção tinha sido confiada às ordens religiosas. Em 1933, o número de estabelecimentos era de 288, dos quais 76% eram privados e abarcavam 19.543 estudantes, registrando um notável aumento ao longo do período. Neste nível, o Estado estimulou a iniciativa privada, pois era incapaz de cobrir esta faixa do ensino. Impôs, porém, critérios que possibilitaram a normalização de um setor que praticamente escapava à vigilância oficial nos primeiros decênios do século. Pôs-se em vigência um plano de estudos obrigatório, especificou-se as disciplinas a serem cursadas, os programas de estudo e sua intensidade horária, enquanto o ministério de educação monopolizou a expedição dos diplomas.

Tendo em conta as inquietações existentes a nível mundial sobre a orientação do ensino secundário e as recomendações que neste sentido faziam os escolanovistas, na Colômbia discutiram-se neste período os programas e os planos de estudos e se sua orientação devia oferecer uma formação autônoma e que deveria ter como única finalidade a preparação para o ingresso ao ensino universitário ou se, pelo contrário, devia constituir um tipo de formação em si mesmo, possibilitando a seus egressos o acesso ao mercado de trabalho. Neste sentido, os programas de estudo sofreram inúmeras variações, tentando atender uma ou outra direção mas sem maiores sucessos. Na verdade, em boa parte do tempo as disposições legislativas só conseguiram sobrecarregar com muitas disciplinas os planos de estudo, persistindo a orientação clássica do ensino secundário destinada à formação das elites.

Entre 1935 e 1936, o ministério emitiu novos programas, que foram motivo de virulentos ataques por parte do Arcebispo Primo de Bogotá, Ismael Perdomo, criticando sua orientação pragmática em detrimento da formação humanista, assim como a diminuição das horas destinadas para o ensino da religião. Rejeitou-se a classificação que se fez dos conteúdos dos planos de estudo em cinco áreas, segundo a qual a religião era incluída numa área denominada Ideologia que incluía, além de religião, psicologia, moral, lógica e história da filosofia. Assim, também, condenou-se o ensino da educação sexual, incluída nos novos planos, por se considerar imoral, do mesmo modo que “*certas leituras incluídas nas matérias de literatura e filosofia*”. Outra medida de controle estatal que encontrou oposição por parte da Igreja foi a do monopólio estatal para conferir os diplomas de ensino secundário, considerando-se uma medida de controle que levava à introdução do laicismo e do materialismo na educação⁹⁸.

A ausência de instituições para a formação de docentes a nível de educação secundária, um dos maiores problemas da educação oficial, foi superado com a criação de três faculdades de educação entre os anos de 1932 e 1934, convertidas posteriormente na *Escola Normal Superior*⁹⁹. Por outro lado, para garantir uma maior vigilância neste nível, criou-se, em 1938, a *Inspeção Nacional de Ensino Secundário*. A esta série de regulamentações opuseram-se interesses privados e especialmente religiosos, dando lugar a discussões sobre a liberdade de ensino, argumento com que se defendia a autonomia dos estabelecimentos educativos, polêmicas em que o jesuíta Félix Restrepo teve destaque¹⁰⁰.

Simultaneamente, os colégios católicos continuaram seu fortalecimento, não só em nível quantitativo, mas também em nível de coesão ideológica. Em 1938 fundou-se a *Confederação de Colégios Católicos*, com vistas à promoção e defesa da educação católica da juventude, fundação que seguia os princípios da Hierarquia Eclesiástica e da *Ação Católica*. A confederação alcançou perspectivas internacionais ao se transformar, em 1942, na *Confederação*

⁹⁸ M.E.N. *La Iglesia y el Estado en la educación pública*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935, pp. 10, 12, 13, 16.

⁹⁹ M.E.N. *Memoria de 1936*, *Op. cit.*, p. 21, 23.

¹⁰⁰ *Revista Javeriana*. Bogotá, N° 8, Vol .33, 1937, pp. 173-187.

Interamericana de Colégios Católicos, editando a *Revista Interamericana de Educação*, que desempenhou um papel importante na difusão dos princípios da Pedagogia Católica na América Latina. Reconhecendo o caráter elitista desta organização, na Conferência Episcopal de 1948 recordava-se aos colégios católicos a obrigação de colaborar com a hierarquia em "*a solução dos problemas educacionais e sociais do país*", já que "*o nervo do ensino e educação católica das classes dirigentes acha-se nos colégios privados de ensino secundário*"¹⁰¹.

Os intentos por diversificar o nível de ensino médio, oferecendo opções diferentes da modalidade clássica que conduzia à universidade, não logrou mudanças significativas no período, já que em 1946, dos 60.000 estudantes matriculados, 67% tinham optado pela modalidade clássica, seguindo-lhe, em segundo lugar, a modalidade comercial, que abarcava 15% dos estudantes, enquanto a industrial representava 8% deste total. Além disso, há que se mencionar que a adoção destas especializações como formas de ensino médio foi lenta e irregular, o que torna frágeis as percentagens anteriormente descritas.

O outro aspecto a sublinhar é que o Estado não legislou claramente sobre os estabelecimentos de caráter privado, a maioria dos quais não ofereciam sequer os seis anos que correspondiam ao ciclo completo de ensino secundário, nem outorgavam diplomas. Isto fez com que grande parte dos estabelecimentos existentes permanecesse afastada da reforma, o que se pode evidenciar ao contrastar o número de egressos no ano de 1937, que foi de 614, com o número de estudantes matriculados no ensino secundário, que chegou a 40.000. Neste mesmo ano, dos 575 estabelecimentos existentes, só 49 contavam com o ciclo completo de graus de ensino e tinham autorização para expedir diplomas¹⁰².

Em termos gerais, é claro que este nível de ensino continuou sob o monopólio privado e especialmente religioso (80% dos estabelecimentos existentes eram privados), porém, o período

¹⁰¹ *Conferencias Episcopales de Colombia, Op. cit.*, pp. 157-158.

¹⁰² HELG, Aline. *Op. cit.*, p. 174.

registrou mudanças quanto aos objetivos estatais por normalizar este tipo de ensino e por introduzir algumas mudanças, em concordância com o ideário escolanovista. Deste modo, em fins da década de quarenta, pode-se dizer que existia um ensino médio mais homogêneo no país e sujeito ao controle estatal, pelo menos no atinente aos institutos oficiais¹⁰³. Porém, pode se acrescentar que as expectativas do ideário escolanovista sobre a educação média diversificada e sobre programas de estudo menos enciclopedistas continuou no plano das formulações teóricas, mais que no das realizações práticas.

5. 3. Ensino superior

Universidades

O ensino superior apresentou no período uma grande dinâmica, e a nosso modo de ver, apesar de as políticas educativas terem se proposto a privilegiar a educação popular, foi neste nível de ensino no que se concentrou boa parte do orçamento, enquanto as disposições legislativas tiveram maior coerência.

Nas diversas formulações existia a preocupação em formar um corpo de intelectuais que elaborasse, a partir de novas perspectivas, teorias explicativas sobre diversos âmbitos da realidade nacional e que se desempenhasse nas atividades surgidas como conseqüência de uma sociedade em crescimento. Por outro lado, o acesso de setores da classe média e de setores das camadas populares aos níveis de ensino médio e primário, empurrava as elites para outros níveis de ensino com o fim de que a educação continuasse legitimando as diferenças socioeconômicas no plano dos certificados de estudo¹⁰⁴.

¹⁰³ M.E.N. *Memorias de 1946, Op. cit.*, p. 174.

¹⁰⁴ Este fenômeno tem sido analisado por diversos estudos sociológicos, entre outros pelo livro de CATAÑO, Gonzalo. *Educación y estructura social*. Bogotá: Planeta, 1986.

Dentro da perspectiva de racionalizar os recursos existentes no país, considerou-se que a universidade estava destinada a ter um importante papel:

No fundo dos trabalhos e sofrimentos do atual renascimento colombiano, só há um problema de universidade (...) Sabemos que há riquezas em potência, mas não as temos calculado. E temos que nos medir, que nos contar e nos calcular, para nos dar conta do que somos, de que sorte nos espera, de como podemos superar nosso passado. Mas há um elementar sentido de economia que nos está gritando basta, e talvez tenha chegado a hora de atender este clamor¹⁰⁵.

Segundo o pedagogo catalão, Luis de Zulueta, que na época era assessor do *Ministério de Educação*, a reforma universitária requeria, mais que uma mudança nas estruturas materiais, uma transformação na ordem ideológica que lhe permitisse cumprir os fins próprios do ensino profissional, os quais identificava como de índole científica, social e acadêmica. A seu ver, na esfera científica, deveria se desenvolver a pesquisa praticamente inexistente no país. No nível social, deveria se dar maior democratização e melhor especialização, elemento "*imperioso no trabalho racionalizado*". No aspecto econômico, a universidade deveria cumprir uma finalidade "*nacionalista e política*", pois teria de formar "*as equipes de governo, direção e administração do país*". Além do mais, a universidade deveria elaborar discursos sobre as novas formas de existência social, sendo um órgão de difusão cultural por excelência¹⁰⁶.

Gerardo Molina, um dos principais ideólogos da reforma universitária, liberal de idéias esquerdistas, reitor da *Universidade Nacional* por vários anos, destacava o fato de que as mudanças na formação do estudante e o surgimento de novas carreiras profissionais tinham sido impostos pelo "*mesmo desenvolvimento econômico do país*", o que obrigava a reordenar a política universitária e o caráter de seus métodos. No que diz respeito ao primeiro aspecto, Molina afirmava que a universidade tinha que formar um núcleo de intelectuais que ajudasse a "*varrer os estorvos feudais e assegurar a existência autônoma do país através do fortalecimento*

¹⁰⁵ *El Tiempo*, Bogotá, 24 de mayo de 1934.

¹⁰⁶ *Revista de las Indias*. Bogotá, Vol 1., N° 6, pp. 28-30; *El Espectador*, Bogotá, 9 de febrero de 1936.

por parte do Estado de nossas riquezas intransferíveis". Quanto aos métodos, assinalava que eles deveriam forjar um tipo de homem que se ajustasse à sociedade cambiante e que ajudasse a sua transformação¹⁰⁷.

No que se refere ao professorado, propôs-se a criação da carreira acadêmica, alicerçada num sistema de classificação que conduzia a romper com a tradição de profissionais procedentes das áreas liberais, que só se dedicavam em tempo parcial à docência universitária. Tentou-se, então, formar um corpo de profissionais especializados na docência como dedicação exclusiva¹⁰⁸.

Dentre a equipe de intelectuais que contribuíram ao planejamento da reforma universitária deve se destacar o pedagogo alemão Fritz Karsen, que do mesmo modo que Luis de Zuleta, era assessor do ministério. Karsen destacou a importância de conceber a universidade como um todo orgânico, integrada por faculdades e por departamentos aos quais deveriam se adscrever as diferentes áreas de conhecimento. Também recomendou a construção de uma cidade universitária para conter num só espaço físico toda a universidade. Por outro lado, para Karsen, a reforma universitária era parte de uma proposta integral de reforma educativa em todos os graus de ensino, sendo a *Universidad Nacional* e a *Escola Normal Superior* a cúpula desse sistema¹⁰⁹.

Desta maneira, a *Universidad Nacional*, situada na capital da república e fundada em 1867, concebeu-se como o ponto chave da reforma e modelo a emular com as outras universidades do país. Pretendia-se agrupar as faculdades dispersas, escolas profissionais e institutos de pesquisa num todo que lhes desse unidade e que permitisse a racionalização de recursos. A unificação destas entidades deveria ser facilitada pela construção de uma cidade universitária que desse viabilidade à proposta. Estas idéias foram possibilitadas através da lei 68, de 1935, que consagrou

¹⁰⁷ El presidente López y la universidad. In: *Acción Liberal*, Bogotá, Vol. 57, N° 23-28, 1938.

¹⁰⁸ *El Tiempo*, Bogotá, 24 de octubre de 1935.

¹⁰⁹ KARSEN, Fritz. Organización de la ciudad universitaria. In: *Revista de las Indias*, Bogotá, Vol. 1, N° 6, pp. 58-62, 1937. ----- Plan de una Escuela modelo. In: *Revista de las Indias*. Bogotá, Vol. 2, N° 8, pp. 14-18, 1938.

a reforma orgânica da *Universidad Nacional*, outorgou-lhe autonomia acadêmica e administrativa, assim como possibilidade de obter recursos próprios¹¹⁰.

O propósito de romper com a tradição acadêmica estreita e asfixiante expressou-se, também, no desenho arquitetônico da cidade universitária, onde se deu preferência aos espaços abertos, às áreas verdes e aos espaços de recreação e esporte, que permitissem o cultivo do corpo como parte indissolúvel da formação integral da personalidade humana. Construíram-se modernos laboratórios para serem utilizados indistintamente pelas diversas faculdades, uma biblioteca central, salas de leitura e elementos de serviço estudantil como serviço médico, clínico, instalações esportivas e teatro, entre outros. Tendo em conta que 49% dos 1.304 estudantes matriculados no ano de 1936, provinham de regiões diferentes do país, decidiu-se construir residências universitárias tanto para os estudantes como para os professores¹¹¹.

O orçamento educativo do período foi absorvido em boa parte pela construção da cidade universitária (considerada então como um dos projetos mais ambiciosos na América Latina). Em meados de 1939, tinham sido investidos \$ 2.056.498 e se projetava um gasto de cinco milhões mais entre 1940 e 1945. As atividades acadêmicas na nova sede foram iniciadas em boa parte em 1940. Em 1946, a universidade contava com 3.673 estudantes, que representavam 67% dos alunos inscritos nas universidades oficiais e 50% do total dos estudantes universitários.

Ao se conceber a *Universidad Nacional* como centro motor da reforma, considerou-se que ela deveria dar orientação às quatro universidades oficiais que existiam no país, pelo que se submeteu ao regime ditado por aquela. Estas universidades estavam situadas nas cidades de Medellín (*Universidad de Antioquia*, 1822), Pasto (*Universidad de Nariño*, 1904), Popayán (*Universidad do Cauca*, 1827) e Cartagena (*Universidad de Cartagena*, 1827). Por sua vez,

¹¹⁰ ANALES DE LA CAMARA DE REPRESENTANTES. *Relación de debates del 23 y 24 de octubre de 1935 sobre el proyecto de ley orgánica de la Universidad Nacional*. Bogotá, Serie 1º, N°s. 2, 8; IX de 1935.

¹¹¹ M.E.N. *Memorias de 1936, Op. cit.*, pp. 90-91. *El Tiempo*, Bogotá 18 de septiembre de 1936.

em muitos lugares as disposições estatais foram interpretadas como simples vontade centralista que contrariava os interesses regionais, apresentando-se também fricções com o professorado pertencente ao *Partido Conservador*, que se sentiu fustigado pelo partido do governo, especialmente a partir de 1936.

Em outras ocasiões, o movimento estudantil viu-se envolvido no questionamento da qualidade acadêmica dos professores, o que se misturava às vezes com as disputas partidárias. É o caso por exemplo, da *Faculdade de Medicina da Universidade de Antioquia*, onde vários professores renunciaram ante o que se considerou como um ambiente hostil, falando-se da intromissão da política militante na universidade, que conduziu certo grupo "*de estudantes esquerdistas a pressionar pela retirada de professores filiados ao Partido Conservador, gritando consignas como: Fora Cock e todos os agentes oficiosos do detestável clero! Viva a universidade vermelha, irreligiosa, sem tutela e sem amor!*"¹¹².

Entre 1930 e 1946, as principais preocupações do movimento estudantil centraram-se nas reformas educativas; questionou-se a falta de atualização dos planos de estudo, o ensino passivo, a carência de preparação do professorado e o clientelismo, para sua designação. Da mesma maneira, rejeitou-se a exclusão do estudantado das decisões administrativas e acadêmicas dos estabelecimentos. As formas de luta utilizadas consistiram em paralisações das atividades acadêmicas, manifestações na rua, bloqueio do tráfego, confrontações com a polícia. Mas, se boa parte do movimento estudantil esteve imerso em reivindicações de índole acadêmica e/ou em lutas entre os partidos tradicionais, nele também tiveram expressão correntes radicais que tentaram dar maiores perspectivas às concepções e aos objetivos do movimento, situando-o face aos problemas políticos, sociais e econômicos do país. Deste modo, ainda que o movimento não tenha sido massivo, inclusive pelas dimensões reduzidas do aparelho educativo, constituiu um grupo de expressão ativo no processo de reformulação da educação ao longo do período¹¹³.

¹¹² *El Siglo*, Bogotá, 24 de septiembre de 1936.

¹¹³ *El Espectador*, Bogotá, 17 de marzo, 11 de abril, 1, 4, 5, 20, 22, 25, 29 y 30 de mayo de 1930, 16 de junio de 1945. *El Tiempo*, Bogotá, 20 de mayo, 13, 19, 21 de junio de 1930, 6 de julio de 1945.

Por outro lado, o fortalecimento da *Universidad Nacional* e sua inspiração liberal, conduz à reabertura da *Universidad Javeriana*, em 1931, (que tinha sido fundada pelos jesuítas em 1623 e fechada em 1768), assim como à criação da *Universidad Bolivariana*, na cidade de Medellín, no ano de 1936, sob auspício do clero diocesano. Estas instituições expressaram claramente o desejo de se contrapor à orientação oficial no nível da educação superior, oferecendo tanto opções institucionais quanto ações de caráter ideológico para a formação católica das elites. Em 1933, Félix Restrepo fundou a *Revista Javeriana*, que constituiu um dos principais órgãos de expressão da intelectualidade orgânica do catolicismo. Em 1934, a *Universidad Javeriana* tinha duas estações de rádio de alcance nacional, onde se ditavam palestras de extensão universitária¹¹⁴.

O jornal conservador *El Siglo* qualificava estes fatos como o "*trânsito da teoria à prática*" por parte dos espíritos católicos para fazer frente aos elementos dissolventes que lutavam "*por implantar suas ideologias destruidoras*". Deste modo considerou-se que "*ao ataque do inimigo há que opor o contra-ataque, à conferência, a conferência, à obra, empresas realistas e perduráveis*". Além disso, estimulava-se o *Partido Conservador* para que usasse todos os recursos necessários para se opor "*às demasias socializantes do governo*", insistindo também em que a Igreja devia se encarregar de preparar intelectualmente "*a quem proxicamente tem de sair aos campos e povos a se enfrentar com os seguidores de Marx*"¹¹⁵.

Como universidades independentes e de caráter laico continuaram funcionando em Bogotá o *Externato de Direito* (1886) e a *Universidad Livre* (1923), centros nos quais se promoveu a liberdade de pensamento e a discussão sobre os problemas do país, onde havia grandes simpatias pelo *Partido Liberal*. Na *Universidad Livre*, sob a reitoria de Jorge Eliécer Gaitán, deram-se no ano de 1934 várias palestras a público não-universitário, sobre a *Concordata* e a liberdade de ensino, sobre a problemática econômica, etc., querendo que a universidade cumprisse o papel que lhe correspondia como "*centro agitador e de exame ideológico*". A gestão de Gaitán, reeleito para

¹¹⁴ *El Espectador*, Bogotá, 15 de marzo de 1936 y 17 de septiembre de 1937; *El Tiempo*, Bogotá, 22 de octubre de 1936; *El Siglo*, Bogotá, 14 de noviembre de 1936.

¹¹⁵ *El Siglo*, Bogotá, 29 de julio de 1937.

a reitoria no ano de 1935, foi importante no impulso acadêmico da universidade, criando especializações nos ramos do direito e possibilitando o acesso da mulher a certas especialidades. Estabeleceram-se, também, cursos para empregados e escolas noturnas para operários, e o que se denominou o colégio de professores, com o objetivo de “*abordar os problemas nacionais e contribuir à sua solução*”¹¹⁶.

A diversificação e regulamentação das profissões iniciou sua consolidação nestas décadas, bem como se impulsionou a difusão de teorias modernas nas diversas áreas do conhecimento e se tentou unificar os planos de estudo nas distintas universidades. Por sua parte, a *Escola Normal Superior*, 1936-1951, proporcionou a formação universitária para os professores de ensino secundário e inclusive universitário. Ali se iniciou um importante processo de institucionalização, não só da profissionalização da docência, mas também das ciências sociais.

No final da década de quarenta deu-se um processo lento de expedição de normas no que diz respeito ao surgimento de universidades em distintas regiões do país¹¹⁷. Apesar do surgimento de novas carreiras, a inclinação vocacional dos estudantes nestas décadas continuou orientada para as carreiras clássicas como medicina, direito e engenharia; assim, em 1943, dos 5.113 estudantes universitários, 80% inclinava-se para estas profissões. O corpo docente universitário não constituía ainda um núcleo especializado e dedicado exclusivamente à docência, no entanto este panorama começava a se modificar paulatinamente, reforçando-se o ensino universitário e sua profissionalização acadêmica em sentido estrito, encontrando maiores ganhos nas décadas de 50 e 60. Em 1933, o número de professores era de 276 e apresentava um aumento sustentado nos anos posteriores, chegando a 558 em 1938, a 784 em 1943 e a 1382 em 1948¹¹⁸. No ano de 1935, a

¹¹⁶ *El Tiempo*, Bogotá, 23 de marzo de 1935; *El Espectador*, Bogotá, 4 de abril de 1936.

¹¹⁷ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR.. *Compilación de normas sobre educación superior*. Bogotá, Vol. 4, 1974.

¹¹⁸ DANE. *50 años de estadísticas educativas*. Bogotá, 1985.

universidade privada abarcava 28.8% da população estudantil, cujo número ascendia a 1.189 estudantes, percentagem que conservou de maneira relativa até a década de 50¹¹⁹.

Em suma, pode-se afirmar que tanto a universidade oficial como a privada pretenderam formar profissionais em novos ramos do conhecimento, bem fosse diversificando os existentes ou dando abertura a outros totalmente novos. Ainda que a universidade oficial tenha tido uma orientação mais moderna, algumas universidades privadas tentaram dinamizar suas estruturas acadêmicas. Simultaneamente com a necessidade de novos profissionais que demandava o mercado de trabalho, a formação universitária também teve como um de seus objetivos a renovação da classe dirigente para formá-la sob parâmetros mais pragmáticos, enquanto os títulos profissionais começaram a legitimar o status social com a formalização de "um saber" que dava poder, que justificava o direito a dirigir os destinos econômicos e sociais do país. Poder-se-ia afirmar que as políticas universitárias, situaram-se, em parte, dentro do ideário escolanovista que advogava por oferecer uma educação única, laica e gratuita, em todos os níveis de ensino, fato que levou a que o Estado assumisse, no nível de ensino superior, os custos financeiros para a ampliação e fortalecimento das universidades públicas, embora esta continuasse sendo uma educação destinada às elites.

Institutos e academias de investigação

A idéia de formar uma elite intelectual encontrou expressão não só no nível das carreiras universitárias, mas também na criação e consolidação de institutos e academias de investigação, permitindo a formação de um núcleo de profissionais sob parâmetros modernos, que estivesse em condições de empreender diagnósticos sobre as características do país. Esta necessidade foi expressa por López Pumarejo em 1934, ao assinalar a inexistência de estudos que fundamentassem as políticas governamentais: *"nós mesmos não conhecemos o terreno social que serve a nossos projetos. E nesta incerteza geral sobre nossa própria vida, perdemos tempo*

¹¹⁹ RAMA, Germán. *El sistema universitario en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, 1970, p. 44 .

elaborando conjecturas, teorías famosas e empíricas, sem que as estatísticas e as ciências naturais e sociais facilitem nosso trabalho, que nestas condições resulta ineficaz”¹²⁰.

Algumas das entidades que surgiram neste período e que em parte deram resposta a esta necessidade foram a *Academia Colombiana de Ciências Exatas, Físicas e Naturais* (1933), o *Instituto Geográfico Militar* (1934), o *Instituto de Psicologia Experimental* (1937), o *Ateneu Nacional de Altos Estudos* (1940), o *Instituto Caro e Cuervo* (1942), o *Instituto Etnológico Nacional* (1941) e o *Instituto de Ciências Econômicas* (1944). O panorama de instituições e academias existentes foi complementado com o surgimento de publicações periódicas, que serviram como órgão de expressão dos saberes que circulavam nestas décadas, regulando os canais de discussão sobre os avanços dos distintos núcleos intelectuais, assim como a difusão de teorias modernas no campo das ciências naturais e das ciências sociais¹²¹.

É importante salientar a relevância dos estudos feitos nas áreas de psicologia, etnologia e lingüística, no que se refere ao levantamento de informações que visavam definir as características do “*homem colombiano*” e a sociedade da qual fazia parte, assim como de sua tradição cultural, sua composição étnica, etc. Este tipo de saberes ajudou os intelectuais a conformar a bagagem teórica sob a qual construíram elementos interpretativos sobre a sociedade e, neste caso, sobre a nação colombiana, os quais foram apropriados pelos intelectuais que interagiram no campo da educação. Estas instituições, do mesmo modo que as escolas de Medicina, foram os cenários especializados nos quais este tipo de conhecimento foi sistematizado e difundido a outras esferas da sociedade. Aí entraram em confrontação as tendências deterministas geográficas e biológicas com autores como Ratzel, Gobineau, Lebon, entre outros, com as tendências culturalistas que a partir da década de trinta começaram a permear os diversos cenários no plano internacional, com autores como Frazer, Tylor, Franz Boas, Margaret Mead, Kardiner, Lipton.

¹²⁰ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Discurso de posesión, 8 de agosto de 1934, *Op. cit.*

¹²¹ HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. La Escuela Normal Superior 1930-1951. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1994.

Ainda que as pesquisas arqueológicas e etnológicas tivessem antecedentes desde finais no século passado, é indiscutível que na década de 40 deu-se um forte avanço nos trabalhos sobre as culturas aborígenes, alicerçados na escola francesa e norte-americana, nos quais foi se abandonando as concepções deterministas que desvalorizavam os padrões culturais das etnias americanas para entrar a considerar sua incidência na conformação das culturas regionais no país¹²².

O etnólogo e arqueólogo Gregorio Hernández de Alba, que chegou a ser diretor do *Museo Etnológico* do departamento do Cauca, dizia numa conferência de diretores departamentais de educação, que era *"necessário reavaliar o conceito de "índio" dos colombianos e dos livros de ensino; dar ao sociólogo, ao legislador e ao professor os conhecimentos etnológicos para o estudo das civilizações pre-históricas (...). A Arqueologia não é só para localizar obras de arte, também nos indica a vida mental e espiritual herdada por nosso povo.* Hernández de Alba sugeria, então, ao governo nacional, a criação de um núcleo nacional de investigação arqueológica. Deixando entrever certa visão preconceituosa, este intelectual salientava que o aluno poderia se entender melhor a si mesmo, através do conhecimento de suas raízes étnicas, afirmando que *"o rapaz tem de saber mais tarde que na fazenda, na prefeitura e no escritório paroquial, ele é o índio, portador das taras que sabe tiveram seus maiores e cujo simples pensamento o torna esquivo, egoísta, abandonado"*¹²³.

Diversas missões francesas e norte-americanas de arqueólogos e etnólogos visitaram o país e, juntamente com pesquisadores nacionais, empreenderam trabalhos de conservação de monumentos, fizeram descobrimentos arqueológicos, e cimentaram o processo de institucionalização da arqueologia, da etnologia e da antropologia no país. Igualmente, no Instituto Caro e Cuervo, adiantaram-se estudos em filologia e lingüística do castelhano na

¹²² Entrevista com Roberto Pineda Giraldo em 8 e 16 de outubro de 1986; com Virginia Gutiérrez de Pineda em 23 de setembro de 1986; e com Milcíades Chávez em 23 de outubro de 1986.

¹²³ HERNANDEZ DE ALBA, Guillermo. Arqueología y educación (1). In: *Educación*, Bogotá, Vol. 3, Nº 20-21, mar.-abr., 1935. p. 167, 169.

América, assim como estudos sobre as línguas indígenas susceptíveis de desaparecer com o predomínio do espanhol¹²⁴.

6. Educação feminina

A idéia da educação da mulher era uma idéia afim ao ideário escolanovista, na medida em que este proclamava a necessidade da educação para todos os integrantes da sociedade e se inclinava por uma educação conjunta para homens e mulheres, falando de coeducação. Na Colômbia, desde o início do século, difundiu-se a necessidade de garantir à mulher maiores oportunidades de formação, porém, não existiu consenso entre os intelectuais, nem coerência nas políticas educativas, no que diz respeito ao tipo de acesso que a mulher deveria ter à educação, razão pela qual, ainda que, ao longo do período se apresentassem progressos sensíveis enquanto aos aspectos quantitativos e a seu ingresso a os distintos níveis educativos, é também certo que, algumas disposições contradisseram os avanços legislativos.

É preciso salientar que boa parte da educação oferecida dirigiu-se a inculcar conhecimentos relacionados com a condição da mulher como mãe, esposa e dona de casa, reafirmando-se, neste sentido, as idéias tradicionais sobre o status social da mulher. Porém, como já se disse, isto não foi algo homogêneo, mas cheio de contradições, de acordo com as dificuldades de adequar as estruturas mentais às novas transformações econômicas e sociais.

Segundo vários intelectuais da época, o acesso da mulher à educação encontrava como alicerce as necessidades industriais de mão-de-obra que "*possibilitaram a liberação tardia da mulher das atividades do lar*". Por isto, a "*educação da mulher já não pode continuar tendo instrução*

¹²⁴ HERRERA y LOW, *Op. cit.*

religiosa e boas maneiras, precisa de ensino igual ao dos homens e dar-lhe entrada nas instituições superiores como a Universidade”¹²⁵.

Eis como, no ano de 1933, o decreto 227 fez extensiva a reforma do ensino primário e médio aos estabelecimentos de educação feminina, possibilitando a emissão de diplomas de ensino que permitiram o ingresso da mulher à universidade. No ensino normal fortaleceram-se as instituições femininas para proporcionar docentes para as escolas primárias femininas. No ano de 1935, fundaram-se as escolas normais rurais que acolheram no início pessoal só feminino. Das duas faculdades de educação criadas em Bogotá entre 1933 e 1934, uma delas abriu suas portas à mulher, já que, como se dizia na época, *"por nossa educação e nosso meio, a carreira pedagógica é a que menos obstáculos oferece para o aperfeiçoamento universitário de nossas mulheres"*¹²⁶. Estas faculdades e a criada na cidade de Tunja por estes mesmos anos deram lugar, em 1936, à *Escola Normal Superior*, onde deu-se ensino misto. A *Universidad Nacional* admitiu mulheres a partir de 1936 em carreiras como belas artes, farmácia, enfermagem, arquitetura e odontologia, qualificadas como compatíveis com a função de serviço social que devia desempenhar a mulher. Em 1937, profissionalizou-se a carreira de serviço ou trabalho social, de caráter basicamente feminino.

No entanto, apesar de que se pretendeu dar igualdade de condições à mulher no que diz respeito ao acesso à educação, a partir da década de 40 começaram a surgir algumas disposições que pretenderam reorientar a educação oferecida, tendo como alicerce a tradição conservadora e católica sobre o papel da mulher. Desse modo, para respeitar as disposições do Vaticano sobre a coeducação, no ano de 1941 e durante o ministério de Guillermo Nannetti, criou-se o ensino secundário feminino, como uma modalidade diferente do ensino clássico para varões, à qual se lhe acrescentaram disciplinas referidas às artes domésticas.

¹²⁵ TACHE, U..A. La educación de la mujer. In: *Educación*. Bogotá, Vol. 3, N° 18-19, ene.-feb., 1933.

¹²⁶ M.E.N. *Memorias de 1934, Op. cit.*

Por outro lado, no ano de 1945, sob o ministério de Germán Arciniegas, criou-se a *Seção de Educação Feminina*, destinada a supervisionar os estabelecimentos femininos do país, a qual ficou a cargo de Ana Restrepo del Corral. Neste mesmo ano foram introduzidas nas escolas urbanas e rurais, disciplinas consideradas próprias da formação feminina, onde se incluíam temáticas como relações da família, problemas de moradia, higiene e puericultura, preparação e serviço de alimentos, corte e costura¹²⁷.

No ano de 1945, o *Congresso* autorizou a criação dos Colégios Maiores, os quais foram considerados como colégios universitários femininos, cuja finalidade era oferecer à mulher carreiras universitárias em ciências, artes e estudos sociais, sem que, em todos os casos, se necessitasse ter terminado o ensino secundário. Algumas das especializações contempladas eram Filosofia e Letras, Secretariado, Bacteriologia, Desenho, Serviço Social, Jornalismo, Biblioteconomia e Cerâmica¹²⁸. Alguns grupos femininos protestaram ao considerar que a denominação destes estabelecimentos como colégios universitários desvirtuava o status universitário das profissões que ali se ofereciam. Na revista *Agitação Feminina*, se afirmava que:

se o senhor ministro quer subtrair a mulher do ambiente da coeducação, está bem que abra uma universidade formal, séria e barata, à altura da [Universidade] Nacional, onde a mulher possa se preparar para suportar a competição no que diz respeito a capacidade e a oportunidades (...) Nos surpreende que um sociólogo como o senhor Arciniegas, Ministro de Educação Nacional, tome o nome de Colégio Maior (...) para levar a mulher para "cursinhos", deslocando-a, assim, das carreiras ou profissões liberais para colocá-la na deprimente situação de modesto auxiliar do profissional competente¹²⁹.

A tendência a oferecer um tipo de educação claramente relacionado com as representações ancestrais da mulher como mãe, esposa e educadora não obteve maiores modificações no período, e pode se dizer inclusive que, simultaneamente com a ampliação da cobertura que caracterizou estas décadas, no plano institucional se fortaleceu a tendência tradicional sobre sua imagem e função social. Contra este fenômeno se manifestaram vários grupos de mulheres e setores da

¹²⁷ *El Espectador*, Bogotá, 13 de diciembre de 1945.

¹²⁸ M.E.N. *Memoria de 1945*. *Op. cit.*, p. 86; *Memoria de 1946*, *Op.cit.*, 1946, p. 195; *El Siglo*, 28 de marzo de 1944.

intelectualidade, que defenderam o princípio de igualdade de condições para ambos os sexos em todas as esferas sociais. *"A disparidade legal diminui, no sexo feminino, a possibilidade de alcançar independência econômica, posto que a educação que recebe e o conceito que dela tem se formado a maioria dos homens, tende a colocar a mulher dentro das atividades domésticas, limitando sua ação a um labor improdutivo". (...) "Considerar que os deveres sociais da mulher cabem só dentro do rotineiro programa do lar, é desconhecer a realidade contemporânea que a tem conduzido à ativa luta pela existência"*, asseguravam vários articulistas do período¹³⁰.

Em meados dos anos 40, perto de 400.000 mulheres estavam matriculadas nos estabelecimentos educativos do país, mas destas, mais de 300.000 achavam-se no ensino primário, e ainda que seja uma constante que o maior número de estudantes dos dois sexos estivesse concentrado neste nível (no ano de 1943, dos 789.617 alunos matriculados, 86% correspondia a ensino primário), assinalando a existência de uma pirâmide que se estreita quando se ascende nela, este fenômeno é maior no caso da mulher. Com efeito, ainda que no ensino primário representava 48%, e no ensino médio o 50% dos estudantes, já neste último nível podemos encontrar que sua distribuição era bastante desigual, segundo as modalidades de ensino. Assim, de 40.361 alunos matriculados na modalidade clássica, a participação feminina era de 36% e no ensino industrial, dos 4.858 inscritos, 37% eram mulheres. Ora, dentro das modalidades identificadas como femininas, sua participação alcançava percentagens altas, chegando a representar, por exemplo, na modalidade pedagógica, 73% dos 4.990 alunos existentes; assim como no ensino comercial, onde esta percentagem ascendeu a 61% dos 4.858 escolares. Finalmente, pode se apreciar a escassa presença no ensino universitário, onde só obteve 2% dos 5.113 estudantes inscritos nele.

Sem dúvida, o aumento da oferta de educação feminina e, com ela, o acesso da mulher à universidade, constituiu um dos fatos mais importantes do período, já que, ao finalizar a

¹²⁹ *Agitación Femenina*. Bogotá, No. 14, agosto de 1945.

¹³⁰ *Ibid.*

República Liberal, perto de meio milhão de mulheres recebiam educação¹³¹. Este avanço deve se relacionar também com as conquistas alcançadas no âmbito dos direitos civis e políticos, que consagraram no nível legislativo as lutas da mulher pelo acesso aos direitos de cidadania, em caráter de igualdade com o homem. Porém, como já se viu, este acesso teve características específicas, motivadas pelas resistências apresentadas no nível das mentalidades por parte dos grupos que se aferravam às concepções tradicionais no que diz respeito à mulher na sociedade.

7. O magistério

7.1. Aspectos gerais

A qualificação do magistério e a normalização dos diversos elementos que faziam referência a sua profissionalização foi considerada como uma prioridade, já que este era um elemento importantes para levar a cabo uma reforma educativa nacional. Nesta direção empreenderam-se distintas modificações, que visaram fortalecer as instituições formadoras de docentes e regular o exercício da profissão, enquanto o magistério começou a se organizar como associação profissional. Na verdade, dentro do projeto político de modernização do qual fazia parte a estruturação do sistema educativo, que incluía a centralização educativa e a racionalização administrativa, entre outras, também a reorganização do magistério era uma parte importante a ser regulada.

Apesar dos esforços para melhorar a imagem social do professor, o período não apresentou uma mudança significativa neste sentido. Sua deteriorada imagem pode-se explicar em parte pelo escasso salário, a sua origem social – provinha das camadas baixas e médias da população –, além do escasso grau de formação, que não o legitimava como intelectual (salvo no caso dos egressos

¹³¹ DANE, *Op. cit.*, p. 58.

da *Escola Normal Superior*, onde se apresentou uma mudança qualitativa na sua formação), e também devido à atitude contraditória dos governantes e dirigentes do Ministério, que por um lado o louvavam e por outro não modificavam as precárias condições nas que se dava o exercício profissional.

Sobre a função social do professor, é interessante retomar a fala do ministro Antonio Rocha, que o situa como um intermediário entre o Estado e a sociedade destinado a incutir nos alunos o ideal de cidadão que interessa ao governo, para o qual é preciso que se forme segundo este ideal e com os fundamentos da ciência pedagógica:

O Estado, ao nomear um professor, delega propriamente a ele a efetivação de sua política educativa, encomenda-lhe a preparação do futuro cultural pátrio (...). A pedagogia é uma arte e não qualquer, mas a maior de todas. É imprimir e desenvolver em uma pessoa as formas que convêm a uma sociedade em um determinado momento de sua história. Ensinar ao professor a ciência pedagógica, desenvolver suas aptidões e talentos, adequar sua personalidade às exigências de uma alta missão vital, instruí-lo em numerosos e difíceis princípios científicos que implicam os programas de estudo; educá-lo em hábitos e costumes correspondentes a um caráter e a uma moral esclarecidos; em suma, conformar a personalidade do professor segundo o tipo ideal de um perfeito cidadão, é a própria função das escolas normais¹³².

Da mesma forma, ao se referir à função cultural do *Ministério de Educação*, Rocha, utilizando a linguagem durkheimiana, entrelaça os conceitos de cultura e moralidade para salientar que a cultura implica uma ordem moral que garante a coesão social. Neste ponto, Rocha chega a comparar o papel dos professores com o do exército, o que nos faz lembrar das elaborações gramscianas sobre as duas esferas nas quais interage o Estado através de suas instituições, para garantir a coesão social: a repressão e o consenso¹³³. Assim para Rocha, tanto o exército quanto os professores, estariam garantindo, a partir de diferentes frentes, a ordem social estabelecida.

¹³² ME.N. *Educación Primaria. Administración López*, *Op. cit.*, p. 17.

¹³³ GRAMSCI, Antonio, *Op. cit.*

Cultura é o objetivo das atividades do ministério, mas sob o ponto de vista do Estado, a cultura aparece como uma ordem que tem sua base fundamental na moralidade. Politicamente falando, a ordem moral é a expressão exata da consistência social. A moral é a forma mesma da constituição orgânica da sociedade. Se se considera o magistério como o instrumento ou veículo de realização desse objetivo, então podemos afirmar a clara equivalência entre o corpo dos professores e o do exército. Deve haver um organismo altamente especializado dentro do mundo civil, como o há no militar. A função do professor é a formação de bons cidadãos, assim como a do militar é a de bons soldados. Pois assim como se definem as fronteiras da pátria e a ordem pública e o nome da nação mediante os exércitos, temos de manter a integridade, o vigor e a elevação moral da sociedade, quer dizer, a integridade e força da organização social, mediante o magistério¹³⁴.

Sob outro ângulo, um estudante da *Escola Normal de Varões* de Medellín, fez uma tese sobre os problemas educativos do departamento do Chocó, uma zona mineira bastante deprimida, social e economicamente. Nesta tese, o estudante referia-se com amargura à situação do professor, deixando escapar expressões como as seguintes:

Exige-se uma preparação dos professores porque se quer acabar com o professor típico de fundilhos esfarrapados, terno deslustrado, com os ombros e costas cheios de caspa, chapéu descolorido e sujo, sapatos vermelhos e sem brilho, sem meias, de cabeça em desordem (...). Quer-se que o professor adquira personalidade, mas não se lhe dão os meios. Só se pode ser professor tendo formado um complexo de inferioridade, e esta deve ser a razão pela qual o Ministério começa por humilhar os novos professores, colocando-os numa categoria inferior a seus conhecimentos e esforços (...). Isto sem considerar sequer a má remuneração e as desconsiderações, ódios e enfermidades a que está sujeito. Não se explica como há indivíduos que nos submetemos a tudo isto; ou temos alma de apóstolos, ou somos uma caterva de imbecis.

Finalmente, o autor termina sua crua descrição insistindo em que o professor merece ser colocado no lugar que lhe corresponde como forjador que é dos cidadãos e da pátria, para o que é preciso dar passos curtos, mas firmes, na aplicação dos princípios da Escola Nova¹³⁵.

¹³⁴ M.E.N. *IEducación Primaria. Administración López, Op. cit.*, p. 18.

¹³⁵ FERRIER, Marco Tulio. *Problemas educativos del Chocó*. Tesis, Escuela Normal de Varones, Medellín, 1938. p. 13, 15.

Na década de quarenta, ainda se falava da necessidade de melhorar as condições do magistério como garantia da obra educativa, tal como o testemunha um artigo aparecido na imprensa conservadora por motivo da celebração do dia do professor, no qual se evidencia, aliás, a divisão que se faz entre os pedagogos como teóricos e o professor como executor, enquanto se vislumbra a persistência, em alguns setores, da imagem do professor como missionário, como apóstolo sacrificado e incompreendido.

Quando se fala de renovação, de êxitos em matéria de educação, não se olvida que sem o professor não seria possível nenhum sistema, concebem-se as idéias, mas estas são postas em ação pelos 'operários do pensamento' que em certos meios agem no silêncio (...). O professor é o meio mais eficaz com que conta o pedagogo especulativo para obter o triunfo de suas obras. As teorias de Decroly, Claparède ou Cousinet não seriam mais que uma possibilidade de reforma se não fosse por aquele que fez de suas doutrinas um evangelho (...). As nações deveriam lembrar o herói desconhecido para lhe consagrar uma recordação que o tornaria mais consciente de sua missão e mais responsável; detrás de um ato cívico de reconhecimento está o ensino de um professor; a sociedade é produto do trabalho deste apóstolo enquanto dela só obtém rejeição e desprezo, o mérito não é reconhecido, sua consagração ou sacrificio é de baixa valorarão dentro de uma sociedade burguesa, mas a vocação do professor é mais forte que a ambição¹³⁶.

Apesar dos múltiplos esforços por ampliar o número de professores de ensino primário, este continua sendo escasso e sua preparação deficiente frente às grandes necessidades de um sistema escolar em crescimento. No ano de 1946, o número destes ascendia a 16.650, dos quais 63.3% careciam de estudos normais, porém, no que se refere aos dados do ano 43, pode-se observar um ascenso no nível de preparação, bem como se apresenta um maior número de professores com ensino secundário e de egressos da *Escola Normal Superior*, os quais, além disso, davam aula fundamentalmente na área urbana.

Os salários continuaram oscilando segundo os orçamentos de cada departamento, porém nos lugares onde são comparativamente altos, não alcançam o nível dos salários de outras profissões, situação que coloca o professor num status econômico e social que conduz a desvalorizar a profissão docente

¹³⁶ VALDERRAMA, Luis Edilberto. 7 de Marzo, día del profesor. In: *El Siglo*, Bogotá, 7 de marzo, 1941.

e à procura de outros empregos para complementar os rendimentos salariais. Os salários flutuavam entre \$30.00 e \$140.00 pesos mensais, sendo superiores os recebidos pelos professores urbanos. A média salarial foi calculada em \$124.09, mas não se pode esquecer os altos e baixos apresentados no plano regional, o que dá bastante relatividade à dita média¹³⁷.

O magistério, embora não constituísse um corpo organizado na época, representou uma força ativa e importante, envolvendo-se no debate pedagógico e na definição dos roteiros que deveriam guiar a reforma educativa. Como associação profissional, não contou com uma organização coerente e duradoura, nem autônoma em face dos interesses dos partidos tradicionais, mas durante estes anos se apresentaram protestos e greves em vários departamentos nos quais o móvel central foi obter um salário mais elevado, enquanto se propugnou pela dignificação social da profissão e o melhoramento de sua formação em nível pedagógico e cultural¹³⁸.

É importante destacar ainda alguns eventos nos quais o magistério expressou seu ponto de vista com respeito aos problemas da educação e a suas reivindicações como entidade profissional. É o caso, por exemplo, da *Conferência Nacional do Magistério*, que teve lugar no mês de junho de 1934, contando com a representação das federações e agremiações de professores do país, assim como de representantes da faculdade de educação. Ali se discutiram e se traçaram as diretrizes gerais sobre o movimento professoral, bem como se tomou posição sobre as reformas de que precisava a educação nacional.

Este evento teve independência do Estado, mas quase todas as suas conclusões expressaram plenamente o espírito da reforma que se respirava na época e que foi retomado durante os governos liberais¹³⁹. As temáticas que foram abordadas no evento pretenderam abranger o conjunto

¹³⁷ *El Siglo*, Bogotá, 18 de noviembre de 1939.

¹³⁸ *El Tiempo*, Bogotá, 1 de junio de 1939; *El Siglo*, Bogotá, 1, 5, 13, 15 de julio de 1939 y 12, 13, 28 de junio de 1944; *El Espectador*, Bogotá, 23 de marzo y 23 de agosto de 1940; 2 y 20 de febrero, 14 y 17 de junio de 1946.

¹³⁹ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los ideales del Magisterio Colombiano. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, N° 11, jun., 1934.

da problemática educativa, tocando em temas como a função social da escola, o aumento do orçamento educativo, o analfabetismo, a higiene, a proteção infantil.

Nas suas conclusões, falou-se que um dos eixos centrais do programa educativo deveria ser “*fazer do povo colombiano um núcleo humano forte por seu vigor corporal e por sua potência espiritual, capaz de constituir uma cultura própria à base de seus próprios recursos e apesar da hostilidade do meio geográfico e das possíveis inferioridades étnicas*”¹⁴⁰. Termos que deixam ver ainda a influência de certo determinismo racial e geográfico, porém, de outro lado, proclamaram-se os ideais do “*ensino primário, gratuito e obrigatório*”, e se falou de uma escola com caráter nacional que consultasse as peculiaridades da sociedade colombiana, resgatando seus valores culturais, denotando certa influência de um enfoque mais sócio-cultural.

Colocaram-se em primeiro plano as aspirações do corpo professoral, dentro das quais se incluía a criação de uma agremiação com caráter nacional e outras medidas atinentes à defesa de seus interesses, tais como melhores salários, estabilidade e formação. Falou-se, além disso, da necessidade de que o magistério procurasse vias para influir na orientação dos destinos nacionais. A respeito do melhoramento do magistério e da preparação dos futuros professores, concluiu-se que era preciso dar solução ao problema da qualidade e da quantidade na sua preparação, reformando as instituições de formação existentes e criando faculdades de educação para a formação universitária.

A conferência deixou clara a necessidade de vincular a escola aos problemas da sociedade, concebendo, desta maneira, uma educação a serviço das necessidades sociais e de uma sociedade em crescimento e orientada para o desenvolvimento industrial, o qual foi situado sob um conteúdo nacionalista e com alguns traços de determinismo racial, enquanto se destacou o papel da escola

¹⁴⁰ Conferencia Nacional del Magisterio. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, Nº 13-14, ago.-.sep., 1934.

como apaziguadora dos conflitos sociais. Assim, no ponto denominado *A escola e os problemas emergentes*, explicitava-se o seguinte:

Que no estado atual de coisas os problemas nacionais emergentes em relação com a reforma escolar podem ser reduzidos aos seguintes: de defesa nacional, econômicos, político-sociais, de decadência da raça e o grave problema do analfabetismo. Resolve: artigo 1. Na ordem econômica, a escola colombiana não poderá esquecer que os males de nossa economia nacional provêm da carência de indústrias claramente colombianas; da invasão de nossos mercados por produtos estrangeiros, a causa de nossa desídia; de nossa despreparação em quase todos os ramos da atividade humana. (...), [igualmente] deverá intensificar as práticas da escola ativa, concedendo aos trabalhos manuais toda a importância que eles têm. Artigo.2: Fará compreender aos alunos que o industrialismo crescente no qual se encontra interessado o mundo, nos obriga a fortalecer a potencialidade de nossa economia. Artigo.3: No campo político-social, a escola colombiana, em vista da exacerbação política que afeta o ritmo pacífico da nacionalidade, deverá assumir uma atitude de tolerância que contribua a apaziguar os rancores partidaristas. A escola colombiana, antes que comunista, liberal ou conservadora, deverá ser puramente colombiana. Artigo 4. No aspecto social: a escola terá de confrontar um cúmulo de teorias que estão socavando a tranqüilidade do Estado por falsa interpretação delas. Artigo.5: Restaurar o império dos bons costumes, dos princípios morais aplicados em todas as esferas de nossas sociedades¹⁴¹.

A Conferência também se pronunciou sobre a escola unificada, fazendo eco à idéia liberal escolanovista no que diz respeito à premissa de que um Estado democrático, como se presume existe nas sociedades capitalistas, deveria democratizar a escola através da criação de uma escola unificada que contribuísse ao desenvolvimento da cultura nacional.

Ela deverá ser um sistema igualitário para todas as crianças, seja qual for sua posição econômica e social, sua confissão religiosa e seu sexo, ainda que tendo em consideração suas aptidões e inclinações próprias. A escola unificada não é incompatível com a escola livre, nem tampouco é a escola uniforme. Exige abertura de matrículas em todos os estabelecimentos oficiais. Todos os estabelecimentos da República deverão adotar o programa oficial, e o governo não reconhecerá os diplomas outorgados pelos estabelecimentos privados, senão quando estes se submetam ao controle do Estado. Este tipo de organização exige a preparação uniforme de professores de ensino primário e secundário¹⁴².

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*, p. 503.

Como grêmio, o magistério não encontrou nestas décadas uma organização que lhe permitisse lutar sistematicamente por seus direitos, quase todas foram de existência efêmera e não obtinham respaldo global do corpo de docentes. Porém, apresentaram-se protestos e greves em diversos departamentos, nos quais o propósito central foi obter um salário de acordo com as necessidades dos professores. Simultaneamente à reivindicação salarial, propugnou-se pela dignificação social da profissão e elevação de seu nível pedagógico e cultural. Assim o expressava, no ano de 1939, a *Associação Nacional de professores de ensino secundário*, solicitando, além disso, a expedição de uma lei orgânica sobre os professores de ensino secundário. A *Federação Colombiana de Trabalhadores da Educação*, criada pelo *Congresso Nacional de Educadores*, celebrado em meados de 1945, solicitou a modificação e nacionalização da carreira de ensino primário e assistência social para os educadores de ensino secundário¹⁴³. Igualmente, no Congresso levado a cabo dois anos antes, falou-se da obrigação do Estado de velar pelo "*bem-estar econômico, melhoramento social, aperfeiçoamento técnico e cultural*", e também assegurar a dotação de materiais e implementos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica¹⁴⁴.

Além das preocupações com um salário aceitável e único, capacitação docente, dotação de material pedagógico e dignificação social, os professores reivindicaram por sua estabilidade e pressionaram pela regulamentação de sua profissão e criação de uma carreira docente. A criação da carreira do magistério foi, sem dúvida, um dos aspectos mais decisivos na consolidação do magistério como uma profissão, bem como evidenciou sua dependência direta do Estado. Por um lado, exigiram-se títulos conferidos por instituições normais para exercer a docência, com o qual se reconhecia a existência de um saber especializado e legitimado por uma instituição educativa, se regulou o exercício da profissão no que se refere a certo tipo de requisitos e se conferiu estabilidade aos docentes. Todos estes elementos permitiram o melhoramento do status social do magistério e sua legitimação como uma ocupação que tinha o caráter de profissão.

¹⁴³ *El Siglo*, Bogotá, 7 de agosto de 1945.

¹⁴⁴ *El Espectador*, Bogotá, 7 de octubre de 1943.

7.2. A formação dos professores

No que diz respeito à preparação profissional dos professores, as políticas educativas do período encaminharam-se para a regularização das instituições de formação e a capacitação dos professores em exercício. Em grandes linhas, pode-se dizer que pretendeu-se obter maior uniformidade no ensino, normalizar o acervo de conhecimentos que se considerava necessário para a preparação do professor e atualizar os planos de estudo. O discurso religioso, que até o momento caracterizava o discurso oficial sobre a formação, deslocou-se, em boa parte, para um discurso laico que incluiu noções de psicologia, antropologia e medicina. Este saber legitimou-se através de inúmeros cursos e conferências, assim como de provas de conhecimento aplicadas aos professores como requisito para o exercício da profissão, enquanto se generalizaram as práticas pedagógicas nas escolas anexas às normais durante os dois últimos anos de estudo, sendo consideradas como o eixo da formação pedagógica¹⁴⁵.

As escolas normais

Nas primeiras décadas do século, a situação das escolas normais era bastante deficiente, com algumas exceções, como é o caso da *Escola Normal Central*, regida pelos Irmãos Cristãos. Neste sentido, a formação dos professores, assim como seu estatuto profissional, não se alicerçava neste tipo de instituições, motivo pelo qual os professores eram reconhecidos mais por ter domínio de certos conhecimentos, que pelo fato de terem sido formados numa instituição onde se cultivassem estes conhecimentos¹⁴⁶. No período da *República Liberal*, as deficiências das escolas normais foram identificadas como as seguintes: o caráter teórico-especulativo do ensino, o isolamento intelectual do professor e o início prematuro da carreira.¹⁴⁷ O outro problema que enfrentavam as normais era

¹⁴⁵ HERRERA, Martha Cecilia y LOW Carlos. Historia de las Escuelas Normales. In: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, N° 20, jun., 1990, pp. 41-48.

¹⁴⁶ SANCHEZ, Guillermo. *El oficio del maestro en Colombia: 1903-1927*. Cali: Universidad del Valle, 1984. p. 29.

¹⁴⁷ ROJAS, Emigdio. *Op. cit.*

o da escassa vocação de seus estudantes, problema que nas palavras do reitor da *Escola Normal de Occidente*, Germán Peña Martínez, devia-se a que muitos dos alunos ingressavam motivados pelas bolsas que eram oferecidas pelo Estado e não propriamente por se sentirem inclinados à docência¹⁴⁸.

Quando o *Partido Liberal* chegou ao poder, decidiu reorganizar estas instituições, considerando as sugestões feitas por vários intelectuais e também pelos diagnósticos da *Missão Pedagógica Alemã*, que tinha visitado o país no ano de 1924¹⁴⁹. Nesta perspectiva, as normais foram fechadas no ano de 1930, deixando só seis delas, argumentando-se com suas precárias condições e com a necessidade de modificar sua orientação. Posteriormente, à medida que avança o período, criaram-se estabelecimentos deste tipo, em diversas partes do país.

O decreto 1605, de 1930, suprimiu a disposição do plano Zerda de 1903, no qual se conferia o título de professor de escola elementar e de escola superior (ao cursar quatro ou cinco anos de estudo respectivamente), dando agora o título geral de "*professor de escola*" após cinco anos.

A duração dos estudos de cinco anos procurava impedir ao estudante o ingresso à educação superior – para a qual se exigiam seis anos de ensino secundário –, tentando garantir através desta medida que não se desviasse de sua profissão. Posteriormente, o Decreto 1972, de 1933, elevou a duração dos estudos a seis anos e se unificaram os planos de estudos com os do ensino secundário clássico, acrescentando-se só as disciplinas próprias da formação pedagógica nos dois últimos anos. O Decreto 71, de 1939, retornou ao plano de cinco anos e diferenciou os estudos das normais dos de ensino secundário, mas o decreto 2979 restabeleceu as semelhanças.

¹⁴⁸ *Revista de las Indias*, Bogotá, Vol. 4, N° 6, pp. 63-68, Oct., 1937.

¹⁴⁹ CADAVID RESTREPO, Tomás. Las escuelas normales en el país deben limitarse a seis. In: *El Espectador*, Bogotá, 10 de agosto de 1931.

As diferenças entre o ensino normal e o secundário clássico se reduziam basicamente à introdução de três disciplinas: psicologia, metodologia do ensino e história da educação, as quais tinham uma intensidade semanal de três horas. Porém, o que marcou a maior diferença entre a formação secundária e a normal foi a iniciação na metodologia e nas práticas pedagógicas com base no disposto pelo decreto 1487, de 1932¹⁵⁰. Para obter este título era necessário, além de cursar todas as disciplinas, escrever uma tese sobre um tema pedagógico – acentuando a ênfase na observação e experimentação individual, e a preparação de três aulas escritas sobre um dos cursos de ensino primário.

Num artigo sobre a preparação técnica do professor, afirmava-se que o magistério carecia do manejo de uma técnica pedagógica adequada, definindo como técnica a aplicação de um conhecimento científico experimental a um trabalho determinado. *"O professor não conhece nem o material de sua obra nem o meio de levá-la a cabo, por isto é necessário prepará-lo com o fim de que enfrente seu labor de maneira adequada"*. Em continuação, o articulista sintetizava os aspectos que deviam ser abrangidos e as disciplinas nas quais se alicerçavam estes conhecimentos, deixando ver claramente a influência escolanovista e, neste caso, a insistência nas áreas biológicas, psicológicas e didáticas. Desta maneira, o professor deveria estar capacitado a levar a cabo *"um estudo sistemático das condições do desenvolvimento da criança (ciência da criança), da sua constituição e desenvolvimento orgânico (Anatomia, Fisiologia e Higiene), de seu desenvolvimento espiritual (Psicologia infantil), dos melhores meios com que temos de pretender sua educação (Pedagogia experimental) e dos métodos mais adequados para lhe proporcionar instrução (didática experimental)"*¹⁵¹.

¹⁵⁰ Revista Educación, Bogotá, Vol. 3, No. 18-19, ene.-feb, 1935, pp. 116-117.

¹⁵¹ ROJAS, Emígdio. La preparación técnica del profesor. *Op. cit.*

No ano de 1935, foram fundadas as normais rurais, através do projeto elaborado pelo ministro de educação Luis López de Mesa, assim como das sugestões dadas por Rafael Bernal e Julius Sieber. López de Mesa afirmava que esta era uma medida de emergência que devia formar, em curto tempo (dois anos), o pessoal docente de que se precisava na área rural, acrescentando que o plano de estudos devia fazer mais ênfase "*nas tarefas do campo e menos nos conhecimentos literários*"¹⁵², ao mesmo tempo em que mostrava os limites da proposta, no sentido de não querer mudar as condições sociais dos estudantes, nem criar expectativas acima de suas condições de existência. Assim, o ministro afirmava que as normais rurais deveriam adequar "*seus propósitos docentes à índole da vida camponesa, sem que excedesse a preparação requerida nem levasse ao setor rural elementos estranhos a seu ambiente moral e nível econômico, que conduza a uma desadaptação inconveniente, um apetite de vida urbana ou vícios e enfermidades que alterem esta sã raiz da estirpe*"¹⁵³.

Nestas instituições se formaram basicamente mulheres, já que se considerou que elas tinham "*dotes excelentes para esta missão social*", no dizer do ministro Echandía, ou como o expressava o ministro López de Mesa, já que "*a mulher é mais leal às normas do dever, do sentimento de proteção infantil, da disciplina do lar, dos cuidados da estética, e melhor dotada de simpatia, por ativa e por passiva, do coração das crianças, de melhor conduta social em seu ambiente, de dotes de adaptação exímios e de obediência menos precária que a dos homens*"¹⁵⁴.

No ano de 1938, criou-se a *Seção de Escolas Normais* no ministério e se expediram normas conducentes à unificação dos estabelecimentos no que se refere à organização dos planos de estudo, exames, funções do pessoal dirigente e docente. Esta foi a primeira vez que o ensino normal lograva autonomia sob o ponto de vista administrativo frente aos outros níveis de ensino, já que, durante o século XIX, fazia parte da legislação sobre ensino primário e, no ano de 1892, foi incluída na legislação sobre ensino secundário.

¹⁵² LOPEZ DE MESA, Luis. Las normales rurales. In: *Educación*, Bogotá, Vol. 2, N° 16, nov., 1934, pp. 660-664.

¹⁵³ MEN. Memorias, 1935 y 1936, p. 32, 64.

¹⁵⁴ *Revista de las Indias*, Bogota, Vol. 4, N° 6, pp. 50-80, oct., 1937

Apesar da vontade dos governantes por melhorar e colocar sob cuidado estatal a formação dos professores, é também certo que nestas medidas intervieram interesses partidários, querendo se deslocar os conservadores destas instituições e colocar, em seu lugar, pessoal pertencente ao *Partido Liberal*. Porém, também é claro que o redirecionamento das escolas normais não teve a ver exclusivamente com a disputa entre liberais e conservadores, mas com a necessidade de modernizar sua orientação segundo o ideário escolanovista, pois ainda que, desde finais da década de vinte se aplicassem algumas das metodologias escolanovistas, foi a partir dos governos liberais que esta orientação tornou-se hegemônica. Do mesmo modo aconteceu com o propósito estatal de centralizar os institutos de formação de professores. Também é preciso acrescentar que a estrutura das antigas escolas normais, além de muito precária no sentido material, era considerada como o baluarte da orientação da pedagogia tradicional e de maneira importante da influência da Igreja Católica.

Por outro lado, o esforço por organizar o exercício das práticas pedagógicas como aspecto chave da formação dos professores procurava um tipo de formação integral, que combinasse de maneira adequada, as dimensões teórica e prática. Concepção que pode-se vincular historicamente à idéia do professor como um artesão que deve aprender sua arte através da imitação, à maneira das antigas corporações medievais¹⁵⁵. Esta idéia é salientada pelo historiador social da educação, Antonio Santoni Rugiu, ao expor que as modalidades de produção artesanal permitiam aos trabalhadores ter controle sobre o conjunto do processo produtivo, motivo pelo qual esta característica permanece, como uma espécie de nostalgia, em inúmeros pensadores da idade moderna, que sem querer terminam evocando este tipo de formação quando tratam de conceber formas de aprendizagem que se afastem da atomização e desumanização que trouxe consigo o capitalismo¹⁵⁶.

Esta idéia ficou explicitada nas formulações legislativas do período no que se refere à prática pedagógica, onde se insistia na necessidade de que todas as escolas normais tivessem escolas anexas que possibilitassem dita prática. Dispôs-se que os diretores das anexas e os professores chefes de

¹⁵⁵ TEZANOS, Araceli de. *Maestros, artesanos, intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIID-UPN, 1986. p. 125.

¹⁵⁶ SANTONI RUGIU, Antonio. *Op. cit.*

grupo ditassem pelo menos uma *classe guia* semanal diante dos alunos praticantes e que depois os supervisionassem, avaliando suas aptidões e desempenho em aspectos como os seguintes: condições pessoais (apresentação pessoal, modo correto de se comportar, linguagem e cooperação); condições docentes (domínio de grupo, procedimentos adequados para o ensino, preparação de aulas e participação em outras atividades); condições administrativas (pontualidade, manejo de registros e organização do trabalho escolar). Nestas disposições, é preciso relevar a intenção de criar atitudes e habilidades, não só no que diz respeito à docência e à administração da instituição escolar, mas também ao manejo do corpo, já que a imagem projetada pelo professor gera condutas e hábitos de socialização que devem ser consideradas na sua formação.

No ano de 1946, o diretor da *Direção Nacional de Ensino Normal* informava ao ministro Germán Arciniegas o melhoramento das condições das escolas normais quanto a espaço físico, dotação de recursos materiais e orientação pedagógica. Neste informe, resume-se de maneira coerente o ideário escolanovista a partir do qual se tentava orientar este tipo de estabelecimentos. Salientava-se, entre outras coisas que, *"a evolução das ciências pedagógicas em outros países, especialmente nos europeus e nos Estados Unidos"* tinha ajudado a despertar no país a preocupação

por criar um ambiente de agitação e de inquietações propício a estas disciplinas. As profundas modificações dos métodos, sistemas e princípios pedagógicos gerais, os avanços muito notáveis no terreno da psicologia experimental, o reconhecimento dos chamados "direitos da infância", o novo conceito sobre a natureza e a personalidade da criança, o interesse pela sua defesa biológica, ao mesmo tempo que espiritual, a contribuição da medicina e todo aquele cúmulo de fatos que levaram Hellen Key a denominar a este como o Século da Criança, têm sido certamente forças positivas na transformação do ensino normal colombiano¹⁵⁷.

Assinalava-se também a existência de algumas resistências às novas teorias, mas se acrescentava que *"contornadas estas dificuldades, as normais puderam se converter em verdadeiras 'Escolas*

¹⁵⁷ M.E.N. *Memorias de 1946, Op. cit.*, pp. 15-17.

Novas', aproveitando as experiências e os avanços das ciências pedagógicas em outros países". Além disso, mencionava-se como parte dos ganhos obtidos, a "elaboração de programas de ciências pedagógicas com um sentido prático, de forma que recolhem as inovações científicas e tenham aplicação nas escolas públicas (...) o emprego de professores especializados nos diversos ensinamentos que se dão nas escolas normais, e a unificação do ensino normal no país, deixando margem a variações particulares segundo o meio"¹⁵⁸.

Ainda que não seja fácil saber o grau de penetração da nova orientação pedagógica no conjunto dos institutos de formação de professores, pode-se afirmar que os estabelecimentos mais importantes foram permeados pelo ideário escolanovista, o qual foi misturado com o ideário da pedagogia tradicional, dando lugar a apropriações particulares. Ao longo do período, a influência religiosa existente nas instituições de formação docente foi mudando aos poucos. Alguns sinais desta mudança podem-se apreciar, por exemplo, no relacionado com as exigências que eram solicitadas aos aspirantes às normais e faculdades de educação a partir da década de trinta, quando não se exigiu mais a certidão que atestasse o aspirante como católico, mas certidão médica que conferisse sua boa saúde. Igualmente, no que se refere aos conteúdos dos planos de estudo, a religião começa a ocupar um lugar secundário chegando, inclusive, a ser suprimida entre 1939 e 1945.

Como parte de todo este processo de laicização, pode-se situar também uma das conclusões extraídas da *Conferência do Magistério*, onde se afirmava que para a direção das escolas normais e faculdades de educação deveria se "*recomendar pessoas laicas e não comunidades religiosas, que por sua condição estão impedidas de dar a fisionomia que requerem estes estabelecimentos onde se formam os que irão ser condutores da sociedade*"¹⁵⁹.

No ano de 1945 existiam 24 escolas normais, das quais 15 eram rurais. A totalidade destes estabelecimentos compreendia 5.765 estudantes, dos quais 3.515 tinham bolsa do governo. O

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ *La Conferencia Nacional del Magisterio. Op. cit.*

orçamento destinado em 1930 para esta modalidade educativa foi de \$170.857, crescendo em 1946 até \$1.602.166. Anualmente se graduavam entre 450 e 600, alunos encontrando em muitos dos casos dificuldades para se inserir na docência, devido à competição com os professores leigos e aos escassos incentivos salariais. Para solucionar em parte este problema, um decreto emitido no ano de 1940 exigiu dos governadores que as vagas do magistério fossem preenchidas com pessoal egresso das escolas normais¹⁶⁰.

Cursos de Atualização Pedagógica

Os cursos dirigidos a capacitar os professores em exercício foram denominados *Cursos de Informação*, *Cursos Complementares*, *Cursos de Férias*, ou *Cursos por Correspondência*. Através deles procurava-se a atualização pedagógica dos docentes e dar informação sobre as disposições legislativas em matéria de educação. Desta maneira os cursos para professores em exercício se constituíram em cenários importantes para a difusão do ideário escolanovista e em alguns dos casos foram o ponto de partida para a criação das faculdades de educação.

Os primeiros cursos de atualização que se deram em Bogotá tiveram como sede o *Ginásio Moderno*, em 1932, e estiveram a cargo dos professores do Ginásio e de alguns professores estrangeiros, entre os quais se contavam Agustín Nieto Caballero (Orientação Pedagógica), Leo Walter (Psicologia), Rafael Bernal Jiménez (Historia da Filosofia), Raymond Buyse (Psicopedagogia e Didática Experimental). Igualmente na cidade de Tunja e Medellín, nas duas escolas normais masculinas, tiveram início este tipo de cursos destinados a difundir o ideário escolanovista entre os professores. Em Antioquia, por exemplo, no ano de 1933 as disciplinas incluídas no curso de informação foram Biologia, Fisiologia e Higiene, Psicologia experimental e racional, Metodologia do ensino primário e religião, Sociologia, Orientação pedagógica (que incluía Bibliografia e História moderna da Pedagogia), História da Colômbia. Com professores

¹⁶⁰ M.E.N. *Memorias de 1940, Op.cit*, Vol. 1, pp. 99-102, 159.

como George Lagach, discípulo de Decroly e Inspetor das escolas na Bélgica, Wladimiro Woyno, graduado na Universidade de Lovaina, e Alejandro Cano, diretor das escolas especiais em Medellín¹⁶¹.

O ensino universitário para professores

A formação universitária destinada à formação dos professores de ensino secundário foi oferecida através de três faculdades de educação, criadas entre 1932 e 1934, duas delas em Bogotá e outra em Tunja. Nestas faculdades e na instituição na qual foram fundidas em 1936, a *Escola Normal Superior*, formou-se uma elite intelectual que chegou a se destacar no desenvolvimento das ciências sociais, da pesquisa e da docência no país¹⁶². É importante sublinhar também que na década de 50 a quase totalidade de diretores das escolas normais eram egressos das faculdades de educação e da *Escola Normal Superior*¹⁶³. Porém, a nível quantitativo, estas faculdades não responderam às necessidades globais de formação de professores que tinha o país, pois como já foi dito no item referente a ensino secundário, este era um dos elos mais débeis da educação oficial no início do século, sendo coberto preferencialmente pelas comunidades religiosas, motivo pelo qual não existiam nem suficientes professores laicos, nem instituições de formação de professores para cobrir este campo de ensino.

A primeira faculdade de educação foi organizada em Bogotá pelo Decreto 1990, de 5 de dezembro de 1933, adscrita à *Universidade Nacional* e sob a direção de Rafael Bernal Jiménez. Os objetivos abrangiam a preparação do pessoal dirigente das escolas normais, dos professores para o ensino secundário e normal, dos inspetores escolares e dos professores das escolas-tipo (escolas-modelo). Um de seus principais propósitos foi “*propiciar o estudo e agitação das questões educativas, tendo em vista o estabelecimento dos problemas que afetam os destinos históricos do povo colombiano*”. A faculdade estaria composta por sete seções a saber:

¹⁶¹ Crónica universitaria. In: *Educación*, Bogotá, Vol.1, N° 3, oct., 1933 ; p. 191-192.

¹⁶² HERRERA y LOW. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo*, Op. cit.

¹⁶³ *Revista Interamericana de Educación*. Bogotá, Vol 5, N° 7-8, oct.-dic., 1946, p. 386.

Pedagogia, Ciências Histórico-Geográficas, Ciências Físico-Químicas, Biologia, Filosofia e Letras, Matemáticas e Idiomas. Com estas seções buscava-se abranger todas as disciplinas que compunham os conteúdos do ensino secundário e normal.

Os estudos tinham uma duração de três anos e se conferia o título de *Licenciado em Ciências da Educação*. Além disso, estabeleceu-se o *Doutorado em Ciências da Educação*, para quem, depois de ter praticado durante dois anos como professor, apresentasse uma tese que deveria ser sustentada ante uma banca qualificadora. Posteriormente, os anos de estudo foram elevados a quatro e se exigiu a elaboração de um trabalho de grau¹⁶⁴. Nesta instituição se editou a revista *Educación*, a qual, como já foi dito no capítulo três, constituiu um dos veículos mais importantes na difusão do ideário escolanovista, onde tiveram lugar as colaborações dos mais prestigiosos intelectuais da educação, bem como também os alunos da instituição publicavam seus próprios trabalhos.

De outro lado, o decreto 857, de 21 Abril de 1934, deu vida em Bogotá à *Faculdade de Ciências da Educação* para mulheres, no *Instituto Pedagógico Feminino*, adscrita também à *Universidad Nacional*, ficando sob a direção da pedagoga alemã Franziska Radke. Assim, a formação dos professores para o ensino secundário ficou garantida, na capital do país, tanto para homens como para mulheres.

Posteriormente, o Decreto 1379, de 5 julho de 1934, criou na cidade de Tunja – no departamento de Boyacá –, a *Faculdade de Ciências da Educação* para homens, dependente da *Escola Normal de Profesores* de Tunja, mas considerada, como a de Bogotá, parte integrante da *Universidad Nacional*, ficando sob a direção do pedagogo alemão Julius Sieber. O surgimento da faculdade de Tunja obedeceu em parte às pressões de caráter regional sob o presidente Enrique Olaya Herrera, que era de origem boyacense, pois, na realidade, com os escassos recursos existentes, não fazia muito sentido a criação de dois institutos desta índole em cidades tão próximas como Bogotá e Tunja. Mas é necessário salientar que a primeira destas cidades era dominada fundamentalmente pelo *Partido Liberal* e a segunda pelo *Partido Conservador*, motivo que explica, em parte, os

¹⁶⁴ BERNAL JIMENEZ, Rafael. *Informe al Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, 8 de mayo de 1934.

interesses partidários existentes nestas cidades por liderar o processo de formação universitária dos professores.

No entanto, ano e meio depois, o decreto 1917, de dezembro de 1935, criou uma entidade de caráter misto, a *Escola Normal Superior*, que levou a suprimir a faculdade masculina de Tunja e a feminina de Bogotá, deixando só a faculdade de educação criada dentro da *Universidad Nacional* e que serviu de base à nova *Escola Normal Superior*, de caráter misto¹⁶⁵. Desta maneira, a existência destas faculdades não passou de escassos meses de duração, mas é de se salientar sua importância, pois conseguiram permear alguns núcleos de professores, tendo ampla representação regional, já que nelas estudavam alunos dos departamentos do país, o que permite deduzir seu grau de influência nacional.

O deslocamento das faculdades de educação para a *Escola Normal Superior* suscitou muitas reações na cidade de Tunja, onde foi considerado uma veleidade centralista. Bernal Jiménez, diretor da faculdade de Bogotá, não apoiou a medida, já que considerou que o governo liberal não tinha considerado sua opinião como diretor da entidade, motivo pelo qual renunciou, sendo substituído pelo liberal Aurelio Tobón. Por outro lado, Julius Sieber e Franziska Radke, professores alemães que tinham vindo ao país no final da década de vinte para dirigir as normais de Bogotá e de Tunja, e que também estiveram a cargo das recém criadas faculdades de educação, voltaram a seu país de origem, por não encontrar ambiente propício na *República Liberal*¹⁶⁶. Com a *Escola Normal Superior* além da hegemonia liberal sobre o ensino universitário dos professores, também se mudou sua orientação pedagógica, passando a ter maior peso o enfoque social que o psicologista, neste caso encarnado na figura do médico psiquiatra José Francisco Socarrás. Esta instituição alcançou logo independência da *Universidad Nacional*, passando a depender diretamente do *Ministério de Educação*.

¹⁶⁵ La Universidad Pedagógica Nacional; un estudio sobre su evolución a través de las normas legales. In: *Documentación Educativa*, Bogotá, Vol., 12, Nº 3, 1982.

¹⁶⁶ Posteriormente, quando os conservadores retomaram o poder a partir do ano de 1947, voltaram ao país para dirigir as duas entidades nas que se dividiu a Normal Superior, a saber: a *Universidad Pedagógica Nacional* em Bogotá e a *Universidad Pedagógica e Tecnológica* em Tunja.

A disputa entre liberais e conservadores em torno do controle sobre a formação de professores ficou explícita em diferentes cenários. Assim, por exemplo, no ano de 1935, durante uma das sessões na *Câmara de Representantes*, onde se discutia a reforma educativa, o representante liberal Patricio Samper Surdo aludia ao fato de que 90% do corpo docente era conservador e tinha uma mentalidade reacionária, o que obrigava a fazer uma revisão das normas que inspiravam a *Faculdade de Educação*, já que ela se apoiava em princípios e professores conservadores. O representante acrescentava que Rafael Bernal Jiménez, nesse momento diretor da faculdade, fazia política conservadora e junto com ela “*uma surda resistência à ação do governo liberal*”. Com um ponto de vista bastante partidário Samper considerava que a reforma educativa só teria lugar se se mudasse “*a orientação que atualmente se dá ao magistério*”¹⁶⁷.

Além das discrepâncias partidárias, as faculdades de educação constituíram o paradigma escolanovista por excelência. Nas suas aulas pretendeu-se ensinar sob a metodologia e o espírito que animava a Escola Ativa, incentivando as excursões para que os estudantes conhecessem os problemas educativos e sócio-culturais das regiões do país. Na concepção dos planos de estudo destas faculdades influíram diretamente as idéias de Rafael Bernal Jiménez, Julius Sieber e Franziska Radke, prevalecendo o enfoque psicologista e a mistura entre o ideário escolanovista e certos traços da pedagogia católica. A formação pedagógica foi abrangida por disciplinas tais como clínica médico-pedagógica, antropologia pedagógica, fisiologia, práticas psicológicas, psicologia da criança, psicologia da adolescência e orientação profissional. Por outro lado, muitos praticantes aplicaram os testes de medida nas diversas escolas do distrito de Bogotá, bem como planejaram aulas baseadas nos centros de interesse referidos aos problemas e às características sócio-econômicas das diferentes regiões. Além disso, os trabalhos de curso e as teses também evidenciam a influência escolanovista nestas instituições.

Quanto à dotação de materiais pedagógicos, laboratórios e recursos bibliográficos, estas instituições contaram com bom número de recursos; é de se sublinhar, por exemplo, que a biblioteca da *Faculdade de Educação* de Bogotá chegou a ter 2.500 volumes no curto período de existência, e quando foi *Escola Normal Superior*, concentrou para o ano de 1944 27.000 volumes

¹⁶⁷ *El Tiempo*, Bogotá, 24 de enero de 1936.

e em 1947 50.000. Neles incluía-se a literatura mais moderna no campo da pedagogia e da psicologia, assim como informes regionais que constituíram uma base para a elaboração de trabalhos sobre a realidade nacional.

Por outro lado, no que se refere ao corpo docente, as faculdades reuniram os intelectuais mais notáveis que estavam agitando no período a idéia de uma reforma educativa de caráter nacional, além de pedagogos estrangeiros de grande renome. Alguns deles foram Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, Gabriel Anzola Gómez, Tomás Cadavid Restrepo, Tomás Rueda Vargas, Arcadio Dulcey, Luis López de Mesa, e no caso de estrangeiros pode-se mencionar Raymond Buysee, Henry Piéron, Luis de Zulueta, Julius Sieber e Franziska Radke, entre outros. A mudança de nome da Faculdade de Educação para o de *Escola Normal Superior* esteve alicerçada na idéia de que a instituição se regesse pelos eixos da *Escola Normal Superior de Paris*, assim como da *Faculdade de Ciências da Alemanha*, querendo se fundir a formação científica com a pedagógica.

Esta instituição foi, junto com a *Universidad Nacional*, um dos projetos-bandeira dos governos liberais ao qual foram destinados ingentes recursos e cujos frutos, em matéria de investigação, especialmente nas áreas sociais e humanas, foram destacadas. O pedagogo alemão Fritz Karsen, assessor do ministério, e um dos ideólogos do projeto da Normal, afirmava que a *Universidad Nacional* e a *Escola Normal Superior* deveriam estar no cimo de toda a estrutura educativa, considerada esta última como um todo orgânico¹⁶⁸.

A Normal Superior inculcava nos seus estudantes a idéia de que faziam parte de uma elite intelectual que contribuía na criação de um projeto cultural de índole nacional e do qual deveriam se orgulhar. No ano de 1946, seu reitor, Guillermo Nannetti, pronunciava um discurso por motivo da graduação de um grupo de alunos, no qual ficava expresso o dito projeto:

É a Colômbia unidade histórica diferenciada entre as nações da América? (...). Que somos os colombianos e por quê o somos? Através das instituições fundamentais da sociedade, o grupo familiar e escolar, a comunidade, a opinião pública, a herança

¹⁶⁸ KARSEN, Fritz. Proyecto para la reorganización de la Escuela Normal Superior. In: *El Maestro*, Bogotá, Vol. 1, Nº 4, 1937; p. 117.

social, acervo de tradições, de princípios e de ideais, se molda nossa personalidade e com ela a alma das gerações. Neste sentido podemos falar de um espírito nacional, de uma alma coletiva (...). Leis, línguas, ideais, ciências, produtos são das inteligências associadas através do espaço e do tempo. Que perfis históricos tem, diante destas premissas, nossa Escola Normal Superior? É ela a que investiga, depura e acendra nossa herança cultural, para entregá-la com amor, com o fim de que a difundais e a perpetueis por todo o âmbito da República. Por isso lhes corresponde viver e atuar, e morrer em função da pátria (...). Mas não se limita a Normal Superior à guarda e transmissão dessa herança cultural, mas que investiga as realidades colombianas para atualizar e vitalizar a cultura, segundo os imperativos de nosso tempo (...). A Normal Superior deve contribuir ao estudo do meio colombiano (...). Vós recebeis com este diploma um novo status social. Sabeis quais são as condições que requer este compromisso solene que acabais de contrair com a Colômbia e com a Escola Normal Superior. Vais a exercer o magistério espiritual da pátria. Nós lhes entregamos os supremos valores da nacionalidade. Haveis recebido o espírito normalista, equilíbrio entre o humanismo clássico e o sistema científico. Estais chamados a moldar à vossa imagem e semelhança a juventude colombiana. Sede, pois, bons colombianos¹⁶⁹.

As especialidades que funcionaram nesta instituição foram Ciências Sociais, Filologia e Idiomas, Ciências Biológicas e Químicas, Física e Matemáticas, Belas Artes e Industrial, e no ano de 1938, foi anexado o *Instituto de Educação Física*, que dependia da *Universidade Nacional*. A partir de 1937, a duração dos estudos na Normal passou de três anos a quatro, convertendo-se o primeiro deles num ano preparatório. Todos os estudantes recebiam uma formação pedagógica básica, na qual se contemplavam disciplinas como Pedagogia, Psicologia, Higiene Escolar, Antropologia Infantil, Lógica, Metodologia das Ciências e Sociologia da Educação. O número de estudantes oscilou de 127 em 1937 a 244 em 1944, o que deixa entrever, apesar da sua importância, a dimensão reduzida do estabelecimento.

No que diz respeito à metodologia que vigorou na *Escola Normal Superior*, pode-se dizer que se experimentaram as diversas modalidades coerentes com o espírito escolanovista, sob um enfoque mais sociológico que psicológico experimental. No ano em que José Francisco Socarrás foi nomeado reitor, tentou-se pôr em funcionamento, por sugestão do *Ministério de Educação*, o método de projetos de John Dewey. Desta maneira, em muitos dos seminários apresentados nas

¹⁶⁹ Nannetti, Guillermo. *La escuela Normal Superior de Colombia: Informe a la UNESCO*. Bogotá, Minerva, 1947, capítulo III: El espíritu de la Normal, pp., 59-63.

diferentes especialidades, tratou-se de articular as diferentes problemáticas à luz de um projeto de interesse específico, a maioria das vezes tendo como base algum problema econômico ou social do país.

A Normal Superior contava também com um colégio anexo de ensino secundário, o *Instituto Nicolás Esguerra*, para levar a cabo as práticas pedagógicas, as quais se realizavam nos dois últimos anos. O professor José Estiliano Acosta, asseverava como diretor de práticas no ano de 1938, que o ensino dado no instituto através dos praticantes da Normal Superior, tinha se alicerçado na metodologia e no ideário escolanovista¹⁷⁰. Igualmente, os normalistas também fizeram práticas noutras escolas de Bogotá, onde aplicaram alguns dos trabalhos exigidos nas suas aulas de Psicologia.

O acervo bibliográfico constituiu, sem dúvida nenhuma, uma ferramenta pedagógica de grande importância dentro da vida acadêmica da instituição. Além da abundante bibliografia pedagógica que abrangia a maioria dos autores escolanovistas, também se adquiriram textos de ensino provindos dos diferentes países com o propósito de “*orientar os estudos metodológicos e docentes dos professores, ilustrar a documentação e elaboração de programas e contribuir à preparação e melhoramento dos textos nacionais*”¹⁷¹.

Em relação à especialização em Pedagogia, ela passou por diversos momentos, conforme os reitores que teve o estabelecimento. No início, quando existia a Faculdade de Educação, esta especialização foi impulsionada por Rafael Bernal Jiménez e continuou existindo no primeiro ano de vida da Normal Superior, mas em 1937, sob a reitoria de Socarrás, foi suprimida, pois ele considerava que a Pedagogia não era uma ciência sólida, motivo pelo qual não devia existir como especialização. Posteriormente, sob a reitoria de Guillermo Nannetti, em 1947, reabriu-se a dita especialização.

¹⁷⁰ Archivo da Escola Normal Superior, 1938, folio 356.

¹⁷¹ NANNETTI, Guillermo, *Op. cit.*, p. 19.

Socarrás compartilhava com o pedagogo alemão Fritz Karsen a idéia de que a Pedagogia deveria estar em conexão direta com o contexto social no que se desenvolvia, (como tivemos oportunidade de expor no capítulo três, no item referente ao ideário dos escolanovistas colombianos), motivo pelo qual a formação pedagógica deveria ter, segundo sua opinião, maior ênfase sociológica que psicológica, idéia que constituiu um matiz importante na direção dada à formação pedagógica na Normal Superior:

Eu me defrontei com as concepções que impôs Rafael Bernal Jiménez nas Faculdades de Educação de Bogotá e Tunja, que considerava que a pedagogia se justificava como uma especialização em si fundamentada numa base psicológica; eu considero que a Psicologia é uma ciência nova que está sondando terreno, portanto é melhor tomar uma ciência básica: a matemática, a química, a história, a geografia, os idiomas estudados cientificamente. Além disso, consideramos que à Pedagogia devia-se-lhe dar uma base sociológica e por isso na Escola Normal Superior ensinávamos uma matéria denominada Sociologia Pedagógica que situava a Pedagogia no contexto social¹⁷².

A *Escola Normal Superior* viu-se favorecida pela chegada ao país de alguns intelectuais destacados nas áreas de geografia, lingüística, etnologia, história, matemáticas, idiomas, que migraram da Europa devido ao avanço de regimes autoritários nesse continente. Este núcleo de intelectuais, juntamente com um grupo de intelectuais nacionais, imprimiram à instituição grande qualidade acadêmica e investigativa, difundindo as teorias modernas do pensamento científico nas áreas das ciências exatas e humanas. Alguns destes professores foram: Paul Rivet, Ernesto Gulh, Pablo Vila, Fritz Karsen, Pedro Urbano González de la Calle, Mercedes Rodrigo, José Francisco Socarrás, Guillermo Nannetti, Jaime Jaramillo Uribe, José María Ots Capdequí, José Prat García, Wolfram Schottelius, Gabriel Anzola Gómez e Luis Eduardo Nieto Arteta.

¹⁷² HERRERA y LOW. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo...*, Op. cit., p. 69.

Outro dos aspectos importantes a relevar da experiência da Normal Superior foi a criação de institutos anexos de investigação que constituíram as matrizes nas quais iriam se formar os primeiros cientistas sociais no país. Assim, em 1941 criou-se o *Instituto Etnológico Nacional*, que esteve sob a direção do etnólogo francês Paul Rivet. Ali formou-se um núcleo de importantes docentes e pesquisadores que contribuíram ao desenvolvimento das investigações sobre as características étnicas e culturais das diferentes regiões do país, experiência que esteve em consonância com a criação de outros institutos etnológicos em outras cidades do país.

No ano de 1937 criou-se o *Instituto de Psicologia Experimental*, que se propôs à caracterização do desenvolvimento e peculiaridades da população escolar, assim como assentar as bases para criar um centro de Orientação profissional. O trabalho do instituto esteve muito marcado pela Psicometria, sob a orientação da catalã Mercedes Rodrigo, discípula de Claparède. A Normal teve ainda relação direta com outros institutos, como foi o caso do *Instituto Caro e Cuervo*, através de professores e alunos da Normal. Este estabelecimento foi criado em 1940 e dedicado ao estudo da filologia e da lingüística, não só do espanhol e suas aceções regionais, mas também do estudo das línguas indígenas, com a influência direta do catalão Urbano González de la Calle e do sacerdote jesuíta Félix Restrepo Mejía.

Porém, este projeto acadêmico, apesar de sua importância e de suas projeções, só contou com 15 anos de duração (1936-1951). No final do período da *República Liberal*, a instituição entrou em crise, a qual se agudizou uma vez iniciados os governos conservadores. O estabelecimento começou a contar com pouco orçamento e durante os governos conservadores se apresentou um ambiente de hostilidade que atingiu a vários dos professores e alunos e questionou alguns dos conteúdos ensinados nas áreas das ciências sociais e humanas, assim como sua orientação pedagógica.

Finalmente, em setembro de 1951, sob a presidência de Laureano Gómez, a Escola Normal foi dividida em dois estabelecimentos, um feminino, com sede em Bogotá e outro masculino, com sede em Tunja, decisão para a qual se argumentou com razões de ordem moral frente ao ensino misto. Porém, verdade é que, por trás deste argumento, estavam diferenças políticas e ideológicas, além

das querelas regionais entre Tunja e Bogotá – que como já foi dito, coincidiam, aliás, com disputas entre conservadores e liberais – no tocante ao controle da formação docente e do modelo pedagógico que a deveria orientar.

7.3. A carreira do magistério

A ausência de uma carreira nacional do magistério constituía um dos maiores problemas para conseguir a normalização dos aspectos atinentes ao corpo professoral. No ano de 1936, durante o ministério de Darío Echandía, ditaram-se algumas disposições que procuraram dar solução a este problema. Os decretos 1692 e 2263 legislaram sobre o salário mínimo, a estabilidade profissional e a apresentação de provas que avaliassem o conhecimento dos professores. Finalmente, o decreto 537, de 1937, instituiu quatro categorias para a classificação dentro da carreira, nas quais se consideraram os anos de estudo, os títulos adquiridos, os anos de serviço e a boa conduta, assim como a prova sobre conhecimentos gerais e pedagógicos. Aos professores que se diplomassem depois da data de aplicação destas primeiras disposições, se lhes situaria na categoria correspondente segundo a ficha elaborada pelo reitor do estabelecimento educativo no qual se tivessem formado. Aos egressos da *Escuela Normal Superior* que exercitavam a profissão no ensino primário, situou-se-lhes dentro da primeira categoria¹⁷³.

A realização da prova de conhecimentos foi marcada para o dia 21 de dezembro de 1936, porém, um bom número de professores manifestou seu desacordo, argumentando que não era justo pôr em questão sua idoneidade, já que ela ficava demonstrada com os anos de experiência e os estudos realizados. Outra parte do magistério considerou que nesta medida existia um mecanismo para deslocar os professores que não comungavam com o partido de governo, ao mesmo tempo em que se legitimava o exercício profissional de professores inexperientes que deviam seus empregos a interesses clientelistas mais que às suas capacidades. Deste modo, em algumas regiões do país, os professores, representados por federações, opuseram-se aos critérios estabelecidos pelo ministério,

¹⁷³ *El Espectador*, Bogotá, 22 de diciembre de 1936; *El Tiempo*, Bogotá, 6 de junio de 1936 y 6 de marzo de 1937.

rejeitando de maneira especial a prova de conhecimentos específicos. Esta oposição foi maior nos departamentos de Antioquia, Atlántico e Santander do Norte.

Frente a este problema, o ministério mostrou-se inflexível, ameaçando excluir da carreira os professores que não apresentassem o exame, o que equivalia à desqualificação para o exercício da docência. O descontentamento dos professores "antiexaministas", como foram chamados, foi utilizado pelos opositores do regime liberal. A imprensa conservadora afirmava que os professores não se dobrariam ante o "ministrilho mação". Em departamentos como Antioquia e Santander do Norte, alguns sindicatos respaldaram a greve dos professores¹⁷⁴. Nos quinze primeiros dias do mês de dezembro de 1936 o movimento continuava, mas aos poucos começou a ceder devido à atitude intransigente do ministério. Por cima das múltiplas resistências, os exames realizaram-se em 21 de dezembro e a eles se apresentaram 9.200 professores de ensino primário rural e urbano. O conteúdo das provas versou sobre conhecimentos específicos de disciplinas que se ofereciam nos planos de estudo do ensino primário, assim como alguns aspectos pedagógicos alicerçados no ideário escolanovista e em especial nos centros de interesse¹⁷⁵.

Em 19 de janeiro de 1937, o governador de Antioquia assinou um decreto pelo qual se destituíam 536 professores que não se apresentaram às provas¹⁷⁶. Ante o tratamento inflexível dado ao movimento, a *Confederação Nacional do Magistério Antioquenho* reconsiderou sua posição e convocou os professores para que comparecessem a uma segunda prova programada para 28 de fevereiro. A Confederação reconheceu a derrota do movimento e afirmou que ela era só momentânea, acrescentando que a organização continuaria defendendo os interesses do magistério. No mês de julho, o ministério programou novas provas para dar uma última chance, afirmando, posteriormente, que a ela tinham se apresentado quase a totalidade dos professores de Antioquia¹⁷⁷.

¹⁷⁴ *El Espectador*, Bogotá, 28 de agosto de 1936.

¹⁷⁵ *El Siglo*, Bogotá, 1 y 19 de diciembre de 1936; *El Espectador*, Bogotá, 5., 12, 15, 16, 21 y 22 de diciembre de 1936

¹⁷⁶ Más de un millón costará a Antioquia la destitución de maestros rebeldes. In: *El Diario*, Medellín, 21 de enero de 1937.

¹⁷⁷ *El Tiempo*, Bogotá, 23 de diciembre de 1936 y 23 de febrero de 1937; *El Diario*, Medellín, 23 de febrero de 1937.

Depois das provas, o ministério passou à etapa de classificação, o que trouxe profundo descontentamento e inúmeros protestos em Cundinamarca, Nariño e Antioquia, onde se assegurava que haviam faltado critérios equitativos, tendo só como móvel o clientelismo partidário, que conduzia, entre outras coisas, a que se colocasse nas categorias mais altas "*professores improvisados, sem título legal, sem mérito no serviço*", dando como exemplo o caso de uma professora que foi dispensada "*para ser substituída por uma das senhoritas da Escola Nova, da Escola Ativa*"¹⁷⁸.

A resolução 1047, de 1940, estabeleceu uma nova classificação, depois de submeter a revisão às disposições de 1937. Nela, de um total de 11.624 professores, duas terças partes ficaram classificados nas categorias três e quatro. O maior número de professores classificados apresentou-se em Cundinamarca, Antioquia, Valle e Caldas. Em 1943, existiam 13.290 professores nas escolas de ensino primário oficiais, dos quais estavam classificados perto de 10.586. Destes, 7.622 tinham instrução primária e dentro deles, 5.514 contavam com alguns anos de educação secundária, enquanto só 2.964 eram graduados nas escolas normais. Os professores não classificados não tinham nenhum diploma. Deste modo, escassamente 22% dos professores oficiais possuíam título de normalistas¹⁷⁹.

Durante esta década, a classificação do magistério continuou provocando querelas e descontentamentos. Segundo o pedagogo conservador Luis Antonio Bohórquez, a carreira do magistério foi algo que se prestou a abusos e injustiças dos inspetores escolares, que dentre suas funções tinham a responsabilidade de elaborar as fichas para a classificação, determinando a ascensão ou não do pessoal de ensino. Isto provocou, a seu modo de ver, que a lei 97, de dezembro de 1945, mudasse como critério de avaliação os conceitos dos inspetores, passando a se considerar só os diplomas ou certidões de estudo no referente ao ingresso à carreira e para ascender dentro dela, os anos de serviço.

¹⁷⁸ *El Siglo*, Bogotá, 5 de febrero y 28 de agosto de 1936, y 31 de agosto de 1937.

¹⁷⁹ M.E.N. *Memoria de 1944, Op. cit.*, p. 17.

A mesma lei criou uma *Junta Central Nacional* e juntas locais em cada departamento para avaliar a documentação apresentada pelos professores. Para Bohórquez, a intervenção nas juntas de "*alguns elementos comunistas como representantes do magistério*", especialmente no departamento do Valle, ocasionou inúmeros problemas e demandas ao *Conselho de Estado*, devido ao descontentamento ocasionado pelas suas decisões. Estes fatos desacreditaram estes organismos os quais foram suprimidos no ano de 1951 através do decreto 2242¹⁸⁰.

Ainda que as afirmações de Bohórquez sejam bastante parciais, elas são um indicador das tensões ideológicas ao redor da organização e orientação do magistério, sobre os critérios da sua formação e sobre a luta partidária que registrou o período. Sem dúvida nenhuma, os motivos da remoção e deslocamento de funcionários no sistema educativo, representa um tema sobre o qual é preciso refletir, procurando esclarecer as manifestações da violência partidária no aparelho escolar, as quais se iniciam durante o interregno da *República Liberal* cobrando suas maiores dimensões na década de 50.

8. Debate sobre a reforma educativa

Como tem sido expresso de diferentes maneiras ao longo deste trabalho, a implantação do projeto político de modernização acerca da educação não foi um processo linear e carente de tensões devido, em parte, às tentativas estatais por controlar esferas nas quais tanto a Igreja Católica como os interesses regionais e partidários, tinham exercido o domínio e, em parte, devido à imposição do modelo escolanovista sobre o modelo da pedagogia tradicional. Estas tensões refletiram-se no debate sobre a reforma educativa, deixando ver as diferentes concepções e interesses em torno das coordenadas que deveriam reger a educação.

¹⁸⁰ BOHÓRQUEZ, Luis Antonio, *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana, 1956. p. 460.

Como já dito no início deste capítulo, no item 1 (O projeto político de modernização), a Igreja rejeitou o projeto de reforma constitucional apresentado pelo governo em 1936, através do qual se consagraram as novas funções estatais. Diversos setores do clero, em especial a hierarquia eclesiástica, exerceram pressões para bloquear os aspectos considerados como lesivos a seus interesses, tais como o estabelecimento do matrimônio civil e o divórcio, a liberdade de cultos, a reforma educativa, a derrogação do monopólio eclesiástico sobre a administração dos cemitérios e o convênio de Missões nos territórios nacionais¹⁸¹.

Esta oposição só obteve êxito parcial, pois ainda que as propostas sobre o matrimônio civil e o divórcio, a escola oficial, laica, gratuita e obrigatória, não se lograram concretizar na reforma constitucional, admitiu-se a liberdade de cultos e de ensino, bem como se suprimiram os artigos que consagravam privilégios explícitos à Igreja Católica. Estas modificações simbolizaram a conquista de maior autonomia estatal no controle e orientação da educação e assinalaram o enfraquecimento da concepção do Estado identificado com a Igreja, para avançar na idéia do Estado laico apoiado em valores civis. Contudo, esta última concepção não se configurou com total independência em relação à Igreja e, inclusive, na atualidade, ainda persistem estreitos laços de legitimação entre estas duas esferas, onde o estatal e o religioso se reforçam mutuamente e, em alguns dos casos, manejam o mesmo discurso ideológico. Neste sentido, a Igreja, como acontece em vários países da América Latina, constitui um dos elementos-chave para entender a conformação dos Estados-nação, pois o elemento religioso passou a ser parte da identidade nacional e instrumento de legitimação das relações sociais de dominação.

Era óbvio que a Igreja não protegia só interesses de ordem ideológica, pois sua influência era tanto política, como econômica e cultural e, por este motivo, canalizou os esforços na defesa de seus interesses espirituais e materiais exigindo que se lhe reconhecesse seu lugar preferencial na

¹⁸¹*El Obrero Católico*. Medellín, 25 de agosto de 1935; *Anales del Senado*, Serie 3, N° 126-127, noviembre de 1935.

sociedade e na educação e fortalecendo sua estrutura institucional. Para a década de trinta, surgiram diversas organizações religiosas que visavam reforçar a influência católica. Instituíram-se sindicatos, cooperativas, escolas noturnas, colégios, universidades e associações de leigos, como a *Juventude Operária Católica* (JOC), criada em 1932, e a *Ação Católica* (AC), surgida em 1933. Em 1938, criou-se a *Confederação de Colégios Católicos*, convertida em 1942 em uma organização de caráter latino-americano.

A isso acrescentou-se um trabalho de intensa difusão ideológica, através de publicações periódicas. Em 1936, a imprensa católica contava com 44 folhetins, que imprimiam 100.000 exemplares semanais, 60 revistas mensais e 13 quinzenais. Estas organizações e a infra-estrutura que desenvolveram tiveram como denominador a batalha contra o comunismo, qualificado como a principal ameaça do mundo que tinha se infiltrado no liberalismo, nos sindicatos oficiais e nas instâncias educativas. Este combate ideológico converteu algumas destas instituições em instrumento político utilizado pelo *Partido Conservador* para contribuir para a derrubada da hegemonia liberal¹⁸².

No que diz respeito à reforma educativa, ainda que em muitos dos espaços nos quais os intelectuais católicos interagiram, se propagaram e puseram em prática vários dos princípios metodológicos do escolanovismo, em especial no que se refere aos conhecimentos psicológicos sobre a criança, assim como diferentes estratégias metodológicas e didáticas, para fazer mais dinâmico o ensino-aprendizagem, também é certo que muitos destes intelectuais divergiram, ou pelo menos tomaram distância, dos princípios filosóficos nos quais se apoiava o escolanovismo, o que fez com que a recepção destas idéias tivesse aplicações parciais.

Ao que foi dito, haveria que se acrescentar o monopólio que tradicionalmente tinha sobre a orientação do ensino e também sobre a administração de muitos estabelecimentos educativos,

¹⁸² BIDEGAIN DE URAN, Ana María. *Iglesia, pueblo y política. Un estudio de conflictos de intereses, Colombia, 1930-1955*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1984; DE ROUX, Rodolfo, *Op.cit.*

incluídos os de propriedade estatal, fato que levou a que, quando a *República Liberal* formulou seu projeto educativo, alicerçado no ideário da escola laica e nos princípios escolanovistas, a Igreja sentiu-se atacada e tentou, como noutros terrenos do social, defender seus interesses. Esta série de fatores levou à rejeição, por parte da hierarquia eclesiástica, do projeto educativo liberal e de muitos dos princípios filosóficos escolanovistas.

A oposição à reforma educativa contrapôs dois modelos de formação com finalidades diferentes: o modelo de formação do homem cristão e o modelo de formação do cidadão. Este segundo modelo foi apresentado pelos grupos opositores como materialista e ateu, mas ele representava, mais que tudo, a tentativa de elaborar um discurso pedagógico de corte civilista sob a esfera oficial; um discurso diferente do instaurado pela pedagogia católica desde 1886.

A Igreja levantou a defesa do princípio de "*liberdade de ensino*" contra o que considerava o monopólio estatal na educação, que era, nas palavras do alto clero, um "*caminho seguro para implantar o laicismo*" como tinham-no feito "*os descristianizados*" em países como a França, o México, a Espanha e a Rússia. Em uma das Conferências Episcopais do ano de 1934, afirmava-se que "*anulada pela competição particular, submetidos ao controle do governo até em seus menores detalhes a escola, o colégio e as universidades, nada se opõe, de modo forte e decidido, aos planos ateizantes do Estado na educação colombiana*"¹⁸³.

Contra a educação laica, considerada como correlativa ao monopólio estatal, tinha se pronunciado em várias ocasiões a cúpula da Igreja. Na Pastoral Coletiva de 1933, qualificou-se-lhe como digna de reprovação, pois sob o argumento de respeitar a consciência individual, prescindia do ensino religioso, "*como se a criatura racional fosse livre de aceitar ou não sua dependência de Deus*"¹⁸⁴. Igualmente, no Congresso Eucarístico de 1935, denunciava-se a tendência universal de impor, por iniciativa estatal, a escola laica, única, gratuita e obrigatória, adjetivos que expressavam um espírito contrário à religião, o que era sinal de "*sua mais eloqüente reprovação*".

¹⁸³ *El Obrero Católico*, Medellín, 18 de agosto de 1934.

¹⁸⁴ Conferencias Episcopales, *Op. cit.*, pp. 440-441.

Ali se fez uma descrição do significado de cada um destes conceitos e suas implicações para a escola:

Laico era sinônimo de secular: dizia-se do que não é propriamente eclesiástico. Hoje a citada frase equivale a irreligião (...). Única, quer dizer que não se permitirá o estabelecimento de outras escolas que não estejam enquadradas nesse molde (...). Gratuita é um equívoco, vale tanto como dizer que com as contribuições que pagam os cidadãos católicos se lhes arrebataria a seus filhos a fé e se lhes mataria a alma, cobrindo-a com forte banho de impiedade e com um verniz superficial, apenas de instrução elementar, sem verdadeira educação (...). Obrigatória, enfim, significa que nem sequer se concederá aos católicos a liberdade de evitar a seus filhos a perversão que os espera em tais estabelecimentos¹⁸⁵.

Contrariamente a esta idéia, um jornal de tendência liberal asseverava que a escola laica não atacava “a religião nem as crenças” já que elas deveriam ser forjadas no lar, sublinhando, aliás, que ela difundia um tipo de religião que ia além de toda religião, no sentido de que propagava a crença num ser infinito que promove a solidariedade entre os homens:

a escola laica tem sido caluniada e perseguida pelas distintas religiões, mas ela fortalece a fé em um ser infinito, sábio e justo que não permite a discórdia entre os irmãos de diversos credos. Respeita a mentalidade da criança como direito natural, a crença religiosa estará de acordo com a família (...). Mas a escola do Estado, a escola pública, que representa a soma de todas as crenças, deve ser absolutamente neutra, laica, respeitosa, numa palavra, liberal (...). E conclui assim: Os verdadeiros crentes de qualquer religião, os homens respeitosos da liberdade, lutarão pela conquista da civilização, pela escola laica, gratuita e obrigatória, desde o ensino primário até a Universidade¹⁸⁶.

No discurso pronunciado pelo Arcebispo de Bogotá, Juan Manuel González, por ocasião do Primeiro Congresso de Educação Católica, levado a cabo em Bogotá no ano de 1938, fazia-se ênfase nos princípios da educação católica e nas normas que deveriam ser acatadas pelos educadores, falando dos direitos da Igreja, da família e do Estado na educação, assim como dos sistemas ideológicos que deviam ser rejeitados. Neste último ponto, o arcebispo sublinhava como

¹⁸⁵ *El Tiempo*, Bogotá, 20 de julio de 1935.

¹⁸⁶ La escuela laica. Editorial. In: *El Diario*, Medellín, 12 de noviembre de 1937.

abusos contra o direito da Igreja e da criança o monopólio estatal na educação, a escola única, neutra e laica, a escola soviética, entre outros. Ao falar da metodologia moderna que utilizava a Igreja, dizia que nem todo o velho era venerável; nem todo o novo significava um descobrimento, passando, então, a reconhecer que algumas das “*metodologias pedagógicas têm obtido conquistas no campo técnico, como as de Herbart, Claparède, Dewey, James, Decroly e Montessori*”; porém, insistia, “*há, em todos estes autores, exagero e rigidez extrema frente à escola tradicional*”¹⁸⁷.

Segundo os setores oposicionistas, o método que utilizava o governo e do qual a Igreja dissentia, adotava o modelo do “*naturalismo pedagógico*”, que excluía ou minorava “*a formação sobrenatural cristã*”, colocação que evidencia uma idéia sobre a natureza humana alicerçada na desconfiança, na incapacidade do homem para agir através do livre arbítrio segundo sua própria natureza. Assim, fazendo alusão à introdução da educação sexual no ensino secundário, falava-se que o modelo pedagógico do naturalismo acreditava na conveniência desta mudança, pois achava que deste modo se prevenia o erro na juventude, “*esquecendo a nativa fragilidade da natureza humana*”¹⁸⁸.

Criticava-se, também, a coeducação e, nesta ocasião, o argumento do “natural” era utilizado de maneira diferente. Já não se falava mais da natureza humana como sinônimo de fragilidade, mas da natureza como elemento imaterial e sobrenatural, cujas normas deveriam ser acatadas. Questionava-se, então, a idéia da coeducação, pois ela não obedecia ao mandato da natureza, que tem feito diferentes homens e mulheres “dispondo” que sua educação seja diferenciada, quer dizer, “*como se a natureza que os tem feito diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, tivesse algum motivo que autorizasse semelhante promiscuidade e igualdade de formação*”¹⁸⁹.

¹⁸⁷ GONZÁLEZ, Juan Manuel. Discurso del Excmo. Sr. González sobre doctrina pedagógica. In: *Boletín del Instituto de la Salle*, Bogotá, Nº 157-158, 1938.

¹⁸⁸ M.E.N. *La Iglesia y el Estado en la educación pública*, Op. cit., p. 10, 12, 13, 16.

¹⁸⁹ *Ibid.*

O educador José Joaquim Casas, sacerdote jesuíta, questionou, na seção pedagógica da *Revista Javeriana*, o conceito de escola ativa e o método naturalista que o acompanhava, argumentando que neles se substituíam todo o abstrato e transcendental pelo concreto e material. Nas suas palavras, *à filosofia substitui a fisiologia; à causalidade e à Providência, a evolução; à história sagrada, a história natural; à caridade e benevolência cristãs, o altruísmo e a simpatia biológica associante das abelhas e das formigas, cuja vida e costumes, junto com a dos castores e outras industriosas espécies, constituem a hagiografia dos novíssimos reformadores da nacionalidade colombiana*"¹⁹⁰.

Desta maneira, a juízo da hierarquia eclesiástica, os erros que invadiam "o campo da pedagogia" anulavam seu "respeitável labor", cujo fim último era a formação do homem cristão. Falou-se que o triângulo escola, família e Igreja teria que constituir "um só santuário consagrado à educação cristã". Este ponto de vista contrapunha dois modelos pedagógicos à luz dos quais se formavam dois protótipos de homem diferentes, considerando que uma escola cimentada nos princípios laicos e naturalistas só formava homens permeáveis ao mais "lamentável e precoce dos naufrágios em matéria de costumes". Considerou-se, então, que, enquanto a escola laica é "a gangrena da sociedade atual", a escola cristã, pelo contrário, é "o sementeiro de homens conspícuos em virtude e ciência; o escritório dos bons cidadãos e o canteiro de onde se extraem as mais valiosas pedras para edificar o templo da verdadeira pátria"¹⁹¹.

Por estas razões, proibiu-se aos fiéis que deixassem seus filhos freqüentar as escolas oficiais, onde reinava um espírito contrário aos dogmas católicos, já que, "nesta hora de perigosíssimos transtornos intelectuais e morais é muito fácil cair num doloroso equívoco". Organizaram-se manifestações e se recolheram assinaturas de católicos em várias regiões e localidades do país repudiando a educação oficial. No ano de 1938, o clero fez um novo chamado aos pais de família para que acatassem as orientações eclesiásticas, organizando "a defesa do ensino segundo as

¹⁹⁰ CASAS, José Joaquim. Pedagogia de Bolsillo. In: *Revista Javeriana*. Bogotá, Vol. 4, No. 16, 1935, p. 409.

¹⁹¹ Conferencias Episcopales, *Op. cit.*, pp. 440- 441.

*normas cristãs", pois à "escola atéia, deveis opor, amados filhos, a escola presidida por Deus e embalsamada do aroma que exala a doutrina cristã. Catecismo é a antítese da escola laicista"*¹⁹².

O ministério de educação e seus funcionários foram acusados de ser executores das concepções "equivocas" que o Estado pretendia impor, tal como se podia apreciar nas conclusões das conferências e assembléias pedagógicas, onde ficava expresso "o desvio religioso do pessoal docente oficial"¹⁹³. Este desvio tinha como causa a orientação de inspetores e professores que "têm acreditado receber do ministério, através dos Diretores de Educação e na remessa de obras de maus principios e propósitos editadas pelo ministério e que têm ido formar as bibliotecas escolares"¹⁹⁴.

Como contraponto, um representante liberal denunciava no *Senado* a campanha desatada pelo clero, identificando-a como inimiga das mudanças ideológicas promovidas pelo governo liberal, argumentando que os cidadãos católicos tinham que acolher, prioritariamente, as prescrições governamentais pois, antes que católicos, eram cidadãos colombianos¹⁹⁵.

À oposição ao governo aderiram vários dos setores tradicionais da sociedade que, além de defender interesses particulares nos estabelecimentos educativos, também lutavam por ingressar na rede burocrática gerada no período, como produto do crescimento das funções estatais na educação. Com efeito, como já foi assinalado, se durante a presidência de Olaya Herrera nenhum ministro de educação pertencia ao *Partido Liberal*, devido ao caráter de transição deste período, nas administrações seguintes, a maioria dos funcionários e a totalidade dos ministros de educação foram liberais, fenômeno que conduz a um lento deslocamento (não isento de conflitos) dos funcionários conservadores. Neste sentido, um jornal liberal asseverava que a oposição dos

¹⁹² *El Siglo*, Bogotá, 28 de enero de 1938.

¹⁹³ *El Siglo*, Bogotá, 27 de febrero de 1936 y 15 de enero de 1938; *El Obrero Católico*, Medellín, 18 de agosto de 1934; *Conferencias Episcopales*, *Op.cit.*, pp. 440-441; M.E.N. *La Iglesia y el Estado en la educación pública*. Bogotá: Imprenta Nacional, p. 8, 10, 12.

¹⁹⁴ *El Obrero Católico*, Medellín, 8 de octubre de 1934; *El Siglo*, Bogotá, 4 de enero de 1936.

¹⁹⁵ *Anales del Senado*. Bogotá, Serie 5, N° 210, enero de 1936.

conservadores obedecia não a fins católicos, mas mercantis, que os levavam a promover o fanatismo no povo¹⁹⁶.

Deste modo, as objeções do clero foram geralmente apoiadas pela direção do partido conservador, que identificou a reforma educativa como uma expressão do monopólio estatal, que subtraía à Igreja e à família os direitos naturais que lhes conferia o sagrado dever da educação das novas gerações, direitos que eram anteriores aos do Estado¹⁹⁷. Frente à medida de retirar dos planos de estudo a obrigatoriedade das aulas de religião, Esteban Jaramillo, dirigente do *Partido Conservador*, referiu-se às graves conseqüências de suprimir a religião como uma maneira de desconstrair os "*vínculos da nacionalidade e o escurecimento e míngua da idéia de pátria, ambas as coisas vinculadas estreitamente ao sentimento religioso*", afirmando que era necessário fazer entrar a Deus nas escolas "*pela porta principal*"¹⁹⁸.

No ano de 1937, Jorge Zalamea referia-se, na *Câmara de Representantes*, na qualidade de secretário do ministério de educação, às resistências à obra educativa do governo, afirmando que na verdade, o que incomodava a oposição era a presença de uma política educativa que não existia antes de 1930. Além disso, frente à inculpação da suposta orientação materialista desta política, Zalamea sublinhava que esse qualificativo se originava, seguramente, "*no interesse posto pelo atual governo em elevar a capacidade técnica do trabalhador colombiano e dar-lhe em consequência, melhores armas de defesa em sua luta econômica*"¹⁹⁹.

O debate sobre a tendência ideológica dada à educação foi se recrudescendo nos últimos anos da *República Liberal*, devido à oposição de setores do clero, do *Partido Conservador* e de alguns dos setores mais tradicionais do *Partido Liberal*, que a qualificaram como marxista, anti-cristã, comunista e imoral. Esta rejeição apoiava-se no argumento de que esta tendência se afastava da

¹⁹⁶ *El Diario*, Medellín, 12 de noviembre de 1937.

¹⁹⁷ *El Tiempo*, Bogotá, 28 de octubre de 1935; *El Siglo*, Bogotá, 27 de febrero, 12 de junio, 27 de julio, 10 de agosto de 1936.

¹⁹⁸ *El Tiempo*, Bogotá, 30 de enero de 1936.

¹⁹⁹ M.E.N. *Exposición del encargado del Ministerio de Educación Nacional, Sr. Jorge Zalamea, a la sesión de la Cámara de Representantes del 6 de abril de 1937*. Bogotá, 1937, p. 27.

tradição histórica do país, que se alicerçava não em ideologias "forâneas" e revestidas de "a pele moscovita", mas nas fontes do cristianismo. Os epítetos com os quais se atacava a modernização do sistema educativo e, de passagem, o deslocamento burocrático de funcionários conservadores, utilizaram com reiteração as palavras *mações*, *judios*, *vermelhos espanhóis* e posteriormente *comunistas* e *marxistas* com maior freqüência, com o que se chegou a identificar, de maneira equívoca, a polêmica sobre a orientação educativa, como se fosse um problema de alinhamento ideológico entre o catolicismo, o comunismo e o marxismo²⁰⁰. Mas o que se evidencia nestes debates, é a dificuldade de adequar as estruturas mentais às materiais, e as resistências feitas por parte de certos núcleos de intelectuais, que continuam representando as formas de pensamento tradicional e, de certa maneira, as posições mais radicais no debate, que foram canalizadas segundo os interesses políticos do momento.

Finalmente uma vez instaurada a presidência do conservador Mariano Ospina Pérez e iniciado o período conhecido como *A Reação Conservadora* (1946-1953), levou-se a cabo o desmonte do aparelho burocrático construído pelo liberalismo na educação, assim como sua orientação ideológica, retomando-se firmemente o espírito cristão e a tradição hispânica²⁰¹. Esta mudança era defendida num dos editoriais do jornal conservador *El Siglo*, afirmando-se que não se devia sentir nenhum temor por querer resgatar a escola confessional, ainda sob risco de serem chamados "reacionários", pois quem no momento objetava a orientação confessional não se lembrava que na *República Liberal* "a mal chamada apoliticidade do ensino estava tingida de visíveis cores sectárias"²⁰².

Nesta mesma ordem de idéias situaram-se múltiplas falas, a maioria das quais aludia à necessidade de dar continuidade à tradição fundamentada na religião católica, que era o patrimônio moral da sociedade colombiana, tarefa que deveria ser feita, preferencialmente, através das instituições educativas:

²⁰⁰ *El Siglo*, Bogotá, 22 de mayo de 1939, 8 de octubre de 1941, 14 de enero de 1942.

²⁰¹ *El Siglo*, Bogotá, 10 de junio y 6 de septiembre de 1945 y 10 de septiembre de 1947.

²⁰² *El Siglo*, Bogotá, 3 de febrero de 1948.

E quando os conservadores afirmamos que se pode não só revisar mas retificar muitas orientações falsas do ensino público, estamos assentando uma tese católica e não política, para que a universidade e a escola colombianas sejam fieis à tradição religiosa de nosso povo, não traiam a família, traduzam com lealdade a vontade dos progenitores e custodiem o patrimônio moral temperado por uma cadeia contínua de gerações nacionais²⁰³.

Este propósito de retificação do ensino, cimentado na égide do catolicismo, esteve atravessado tanto pelo aguçamento das disputas partidárias, como pelo aumento da violência política e da crise social que registrou o país neste lapso de tempo. Esta situação mostrou um de seus momentos mais agudos no mês de abril de 1948, com o assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, ministro de educação no ano de 1940. Gaitán, fundador do *Movimento de Esquerda Revolucionária – UNIR* – no ano de 1928, aderiu posteriormente ao *Partido Liberal* e desempenhou cargos na burocracia. Ele era uma figura contraditória: considerado como um grande líder populista, canalizou o descontentamento das massas populares, cujas expectativas econômicas e sociais tinham sido despertadas em vão pelo liberalismo oficial. Porém, o ideário de Gaitán nunca foi muito ortodoxo; grande admirador do fascismo italiano, cuja capacidade de concitar as massas invejava, proclamava-se ao mesmo tempo como um líder esquerdista, mas que finalmente se alinhou no *Partido Liberal*. Gaitán acaudilhou um movimento que denunciou de maneira sistemática a corrupção da classe política, apoiado numa convocatória de massas importante, pois sua linguagem descarnada para com a oligarquia pegava forte na sensibilidade popular.

Para o ano de 1948, com vistas às eleições presidenciais de 1950, Gaitán começou a disputar com Darío Echandía a representação pelo *Partido Liberal*, com uma chance alta de obter a vitória sobre o *Partido Conservador*, fato que permitiria ao partido liberal recuperar o poder perdido em 1946. Mas, em 9 de abril de 1948, Gaitán foi assassinado por um personagem obscuro, Róa, cujos nexos com interesses políticos nunca puderam ser demonstrados, embora se suspeitasse que ele estava a serviço dos opositores de Gaitán, e especificamente das facções mais extremistas do *Partido Conservador*. Desta maneira, a presidência foi garantida para os conservadores, passando

²⁰³ *El Siglo*, Bogotá, 22 de marzo de 1948.

a ser ministrada por Laureano Gómez, figura com a qual o imaginário coletivo identificou, posteriormente, o desemboçamento da violência política.

Esta conjuntura retratou de maneira descarnada a crise política e social que sacudia o país, agudizando-se a violência, de maneira vertiginosa, na década de 50. As classes dominantes não se interessaram em ir ao fundo dos acontecimentos e sondar as causas econômicas, políticas e sociais que os ocasionaram, preferindo falar de "*forças obscuras*", "*interesses forâneos*", "*complôs comunistas*", "*forças estranhas*", às quais tinham feito jogo o liberalismo colombiano.

O Episcopado, numa Pastoral Coletiva, referia-se ao nove de abril manifestando sua preocupação frente, ao "*vasto campo de destruição que deixaram os recentes acontecimentos trágicos em toda nossa amada pátria colombiana*", acusando sem hesitação o ateísmo e o comunismo como os responsáveis pela revolta. Ao mesmo tempo, o texto asseverava que a tendência educativa da *República Liberal* tinha contribuído para propiciar o caos e a desordem social ocorridos²⁰⁴.

Além do Episcopado, outros setores quiseram atribuir a desordem do nove de abril à orientação educativa liberal. Por exemplo, o pedagogo conservador Luis A. Bohórquez coincidia com a apreciação da conferência episcopal, assinalando o surgimento de uma geração confusa e indisciplinada que tinha sido educada durante a *República Liberal*, formada sob as teorias da escola ativa e dos centros de interesse, e cujos frutos foram recolhidos o nove de abril²⁰⁵. Igual opinião teve o parlamentar Joaquim Estrada Monsalve, que também foi ministro de educação em duas ocasiões – 1947 e 1953 –, ao afirmar que o nove de abril "*foi lentamente elaborado, desde 1936, no ministério de educação. Dali se decompôs a alma das gerações que irromperam na noite vermelha*"²⁰⁶.

²⁰⁴ *Conferencias Episcopales, Op. cit.*, p. 467.

²⁰⁵ *Bohórquez. Op. cit.*, p. 465.

²⁰⁶ ESTRADA MONSALVE, Joaquín. *Así fue la Revolución*. Apud in: DE ROUX, Rodolfo, *Op. cit.*

O tom sectário que tomou a hierarquia no período posterior à *República Liberal* e que foi compartilhado pelos conservadores evidencia-se em boa parte da documentação e, nesse sentido, em quase todos os exemplos estão presentes os mesmos elementos. Como uma amostra, pode-se citar um artigo aprovado pela *IX Conferência Pan-americana* realizada em Bogotá por essa época, onde se consagraram algumas disposições sobre as bases do direito interamericano. Neste artigo, depois de mencionar mais uma vez os casos de luta contra o catolicismo que se davam na Espanha e na França, asseverava-se que na Colômbia tinha sucedido algo similar "*na louca revolta do 9 de abril*", falando-se que os governos liberais tinham nomeado professores "*inimigos dissimulados da religião*" e obstaculizado os educadores católicos, enquanto que, em algumas escolas normais e na *Universidade Nacional*, a juventude tinha sido entregue às mãos de homens sem religião e até inimigos dela. Além disso, afirmava-se que se tinha arrebatado à Igreja a direção dos colégios oficiais, retirando-se, aliás, o orçamento oficial que fazia possível educar nos plantéis religiosos. Referindo-se ao 9 de abril e aos desmandos cometidos pela população, o artigo afirmava que, "*ao saltar uma faísca por obra do comunismo internacional, o povo convidado por vandálica rádio, arrasou grande parte da capital, e nos povoados mais afastados o lançou contra todo indivíduo que pertencesse à direita*"²⁰⁷.

Finalmente, o artigo dirigia-se aos intelectuais católicos, pedindo que tomassem uma atitude frente a estes problemas, com as seguintes colocações:

As mentes elevadas que contemplan os problemas da organização futura do mundo atual desequilibrado e caótico por falta de moral, de justiça, de caridade social, de benevolência humana, vêem que a salvação do mundo está no cristianismo do ocidente, que formou as nacionalidades atuais e criou a cultura moderna e o direito, contra esse outro mundo totalitário (...). O ódio destrutor bolchevique que enfrenta as classes sociais numa luta de morte, arruinará a sociedade humana (...). A América tem dado um passo firme para a verdadeira organização de um mundo melhor: educar essencialmente na religião cristã, é educar a sociedade e o indivíduo segundo o ideal humano que habita na mente de Deus. (...) Educadores católicos: eis aí a consigna do dia: educar cristãmente. Até agora o temos feito contra vento e maré: agora nos respalda a política profana de toda a América! Sairmos das catacumbas por um edito semelhante ao

²⁰⁷ La educación americana debe ser esencialmente cristiana y democrática. In: *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá, Vol.7, N° 15, 1948; pp. 186-188

de Milão, arrancado aos condutores destes povos, não pelo signo brilhante da cruz que se ostentou no sol, mas pela teia incendiária e o punhal com seus fatídicos fulgores da revolta infernal do 9 de abril em Bogotá 208.

A *Escola Normal Superior* e seu reitor, José Francisco Socarrás, também foram objeto de duras críticas pois, do mesmo modo que a *Universidad Nacional*, esta instituição era considerada como o cimo do sistema educativo na *República Liberal*, constituindo um paradigma na formação de elites intelectuais. A isto há que se acrescentar a rejeição de alguns setores do conservantismo ao professorado estrangeiro que ministrava aulas na Normal Superior, devido a que suas posições no terreno ideológico e científico não se restringiam à ortodoxia católica, mas que propugnavam pela pluralidade e a tolerância. Desta maneira, quando mudaram as circunstâncias propícias ao desenvolvimento desta instituição, apresentou-se um clima desfavorável que conduziu a seu declínio intelectual. Assim é que, no ano de 1951, a Normal Superior foi praticamente destruída, aduzindo-se argumentos de tipo moral que vetavam o ensino misto e decretando-se sua divisão em duas seções, uma masculina, que foi situada na cidade de Tunja, e outra feminina, que permaneceu em Bogotá. Esta medida conduz ao desmantelamento de uma instituição que teve um dos papéis mais destacados no âmbito da formação de docentes e de pesquisadores no país, assim como na institucionalização das ciências sociais.

Alguns fatos indicam que a hostilidade ao projeto que tinha dado vida à Normal não se devia apenas a razões de tipo moral, podendo-se entrever motivos ideológicos, políticos e até querelas regionais. É o caso, por exemplo, das declarações feitas pelo pedagogo alemão, Julius Sieber, ante a *Assembléia de Educadores* no ano de 1952, na qualidade de reitor da seção masculina, agora denominada *Escola Normal Universitária*. Ali, Sieber defendia o deslocamento da instituição à cidade de Tunja, aduzindo que não se devia a uma decisão de tipo neutro mas, pelo contrário, à prioridade de criar um ambiente diferente de Bogotá para a formação universitária dos professores. Sieber enfatizava que o educador deveria ser um apóstolo preparado para o combate e especialmente para intervir nas lutas ideológicas contra o comunismo, sublinhando que

a Colômbia deveria se preparar nesta luta, já que *"não é possível se afastar do debate ideológico, porque ou se é lutador ou se está vencido"*²⁰⁹.

Nesta mesma assembléia se reiterava a mudança operada na educação durante os novos governos conservadores, e a importância de fortalecer as relações Estado-Igreja nesta esfera social. O ministro de educação, Rafael Azula, dizia, no ato de encerramento, que o governo se propunha a *"reconstruir"* a educação nacional, convertida desde a década de trinta num inferno organizado *"sob o império de uma orientação materialista e sectária que não deu ao país senão confusão nas idéias, anarquia nos programas de estudo, grosseria nas maneiras (...) e amargo cepticismo frente aos problemas da vida"*. Azula identificava esta reconstrução como uma volta à normalidade histórica, qualitativamente diferente *"dessa coisa monstruosa que fez crise o 9 de abril"*, e acrescentava que:

*a normalidade histórica a que aspiramos está nos lineamentos da nacionalidade, traçados primeiro pelos conquistadores, conseguida pelos homens que afiançaram a República e depois pelos pensadores que em 1886 organizaram a Carta Fundamental da Nação. Essa normalidade terá que ser a base de uma campanha de educação consciente e cristã, encaminhada a resolver os múltiplos problemas da cultura e a saldar o déficit que oferece atualmente o país em matéria de alfabetismo, de preparação adequada de todos os colombianos para participar ativa e eficazmente na vida do Estado colombiano*²¹⁰.

Por outro lado, José Maria Peláez, diretor nacional de ensino primário, dirigiu uma circular aos diretores de educação pública alertando-os sobre a existência de professores que *"tergiversavam os ensinamentos da história nacional"* em benefício de interesses sectários e partidários, *"que esquivam a veneração às efigies dos Santos da Igreja Católica e dos patrícios da nacionalidade, que fazem alarde de idéias subversivas, que murmuram acremente contra as autoridades legitimamente constituídas"*²¹¹. Também afirmou-se que a tendência equivocada que alimentava o magistério obedecia à implantação do ensino marxista nas escolas normais do país, tendência que subtraiu *"o sentido apostólico à profissão do magistério"* e acentuou nos alunos *"um conceito materialista da*

²⁰⁹ *El Siglo*, Bogotá, 26 de enero de 1952.

²¹⁰ *El Siglo*, Bogotá, 29 de febrero de 1952.

²¹¹ *El Siglo*, Bogotá, 4 de octubre de 1952.

vida". Por isto, afirmava Manuel Mosquera Garcés, como ministro de educação no ano de 1952, o governo tinha a pretensão de deter os danos infringidos à educação lutando "*por implantar nos centros de formação de professores de ensino primário e secundário uma concepção espiritual da vida, uma alta dignidade de seu papel e de sua missão de educador*"²¹².

Foi desse modo que o debate político e ideológico, a rivalidade partidária e a influência da Igreja Católica tiveram incidência nos delineamentos dados aos projetos pedagógicos e educacionais formulados pelos setores modernizantes da sociedade, que não só enfrentaram resistências no terreno das idéias, mas também interesses que desbordavam o marco puramente conceitual. Intervenção do Estado, monopólio sobre a educação, liberdade de ensino, finalidades e conteúdos da educação foram os eixos fundamentais que traçaram o rumo à polêmica pedagógica e que marcaram o fustigamento às propostas impulsionadas pelo *Ministério de Educação*.

Mas não se deve atribuir a mudança na orientação educativa somente à influência dos conservadores e sua "posição anti-modernista" pois, neste caso, como já indicado no item 1 deste capítulo, à medida que transcorreu o período começou-se a apresentar uma espécie de consenso entre boa parte das elites (não isenta de contradições e disputas, é claro) no que diz respeito à orientação da economia, da sociedade e da educação. Isto fica evidenciado nos últimos anos da *República Liberal*, quando, sob a direção dos mesmos liberais, se tomaram algumas medidas que assinalaram a direção das novas mudanças, talvez não com a virulência que foi defendida pelos conservadores no período posterior, mas que deixa ver, sem dúvida, certo tipo de acordo entre as elites.

É o caso, por exemplo, das palavras pronunciadas pelo último presidente do período liberal – Alberto Lleras Camargo, que substituiu López Pumarejo em seu último ano de governo –, por ocasião da inauguração do *Hospital Santo Ignacio*, anexo à *Faculdade de Medicina* da *Universidade Javeriana* (dos jesuítas), que indicavam que o ensino ultrapassava o limite das

²¹² *El Siglo*, Bogotá, 6 de marzo y 24 de abril de 1952.

escolas para abarcar as fábricas, as aldeias, os campos, e que neste âmbito o compromisso não era só do Estado, pois este já mostrava suas próprias limitações:

Se pretendêssemos guardar para o Estado o monopólio de qualquer atividade, este seria incapaz por si só de abarcá-la totalmente e desempenhá-la com eficácia. Já que o que mais estreito, insuficiente e escasso está-nos resultando é o Estado colombiano; pressionado por todos os problemas de crescimento de uma república viva, jovem, febrilmente disposta a recuperar todo o tempo que perdeu em guerras, lutas, desordens, crises e agitações. Quando se fala de abrir mais campo à iniciativa particular, não se está na Colômbia fazendo retroceder o Estado a funções primitivas e clássicas, nem retirando-o de parte nenhuma ²¹³.

Finalmente, o presidente reiterava a função de coesão ideológica que tinha a Igreja Católica e a necessidade de contribuir para o fortalecimento de suas obras, já que ela era o mais "*vigoroso vínculo de nossa nacionalidade*", e do mesmo modo como foi afirmado por outros dirigentes noutras oportunidades, Lleras indicava a capacidade que tinha a Igreja de ajudar a matizar os abismos sociais "*onde se incuba a rebelião, o protesto, a desesperança (...)*", pois "*há muito que curar, que remediar, que apaziguar*"²¹⁴.

Como se pode apreciar, ainda que a polémica sobre a orientação dada à educação se apresentasse como a polarização de duas posições aparentemente irreconciliáveis, a realidade era mais complexa e contraditória. Desta maneira, se consideramos que a posição defendida pela hierarquia eclesiástica representava com clareza um modelo pedagógico alicerçado na pedagogia tradicional e, neste sentido, afastado das expectativas de modernização formuladas pelo projeto político que foi imposto pelas classes no poder, na verdade, ao longo do período, pode-se ver que tal projeto foi-se apropriando de alguns dos elementos desta pedagogia, na medida em que ele era um projeto que se caracterizava pela hibridação, por uma mistura entre o moderno e o tradicional.

²¹³ *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá, Vol. 5, Nº 4, ene.-mar., 1946, pp. 4-7.

²¹⁴ *Ibid.*

Neste sentido, o debate com a hierarquia eclesiástica e com os setores mais tradicionais marcou uma dinâmica de intolerância frente às possibilidades existentes no modelo escolanovista em relação às novas funções estatais e com a constituição de uma cultura nacional fundamentada em valores laicos. No fim do período era claro que o Estado não era tão forte, nem estava interessado em prescindir totalmente das funções da Igreja no campo da educação, nem do papel ideológico desempenhado respeito às representações existentes ao redor de uma identidade cultural enraizada numa profunda tradição católica. Era evidente, sim, que o que se queria era uma acomodação das forças, de maior controle estatal como parte do propósito de lograr maior organicidade na educação, mas, tudo isto, sem mexer profundamente nas estruturas estabelecidas.

Por isto, a polarização na polêmica serviu para aglutinar as forças em prol de uma ideologia resistente a transformações que pudessem alterar o *status quo* da sociedade. Deste modo, qualquer possibilidade de identificar mudanças educacionais com modelos de sociedades socialistas ou comunistas entrou a ser questionada com dureza. O anterior também representou um elemento de defesa por parte do *Partido Conservador* e dos grupos das elites mais tradicionais, quando quiseram reverter o quadro social e político e impor um projeto diferente ao que se tentou pôr em prática a partir da década de trinta. Poder-se-ia afirmar, então, que o qualificativo dado à orientação da reforma educativa liberal como comunista e materialista pelos setores mais radicais, era um argumento que permitia o alinhamento ideológico dentro das polêmicas mais abrangentes que se davam no plano internacional. Evidentemente, este era o tipo de argumento que mais ecoava no imaginário coletivo como algo potencialmente perigoso, e que apresentava, pelo tanto, melhores possibilidades de ser usado como argumento. Assim, as revoltas populares do 9 de abril foram identificadas tanto como vandalismo, comunismo, ou marxismo, como produto de gerações indisciplinadas formadas à luz de modelos escolanovistas.

Simultaneamente, núcleos de intelectuais modernos lograram se apropriar e impor as formulações escolanovistas no que diz respeito ao espírito geral da reforma educativa, sob a idéia do acesso à

educação da maioria da população dentro do marco de uma sociedade harmônica. Igualmente, no âmbito das inovações metodológicas e didáticas no interior da escola, pode-se dizer que se obteve um relativo consenso entre os intelectuais, incluídos setores pertencentes a comunidades religiosas. Ou seja, enquanto no nível macro a polêmica mostrava as tensões entre o papel da Igreja e o Estado, entre os modelos de sociedade capitalista e socialista, ou entre a teoria educativa liberal e suas contradições para levar a cabo seu próprio ideário, no nível micro foram-se dando condições para a renovação das metodologias tradicionais.

De nenhuma maneira poder-se-ia dizer que os conteúdos que foram introduzidos nas escolas, ou nas normais e faculdades de educação, alicerçadas no ideário escolanovista, tivessem alguma relação com a propagação do marxismo. Na verdade, os núcleos de intelectuais que promoveram a reforma educativa nunca expressaram a idéia de transformar a sociedade colombiana sob o ponto de vista estrutural. A partir de suas diversas posições, todos coincidiam com a idéia de melhorar as precárias condições que caracterizava a educação no período, mas não com transformar radicalmente as bases sócio-económicas que lhes davam origem.

CONCLUSÃO

O processo de fortalecimento das sociedades industriais caracterizou-se por modificações que abrangeram várias dimensões da cultura, a partir de dinâmicas complexas e contraditórias e, dentro delas, a educação esteve sujeita a mudanças significativas, desempenhando um papel importante na elaboração de novas representações culturais e na legitimação das relações sociais estabelecidas. O ideário pedagógico que alimentou as reflexões em torno das reformas educativas acontecidas na Colômbia durante o período da *República Liberal (1930-1946)* esteve fundamentado no movimento escolanovista. Este movimento surgiu dentro da dinâmica das sociedades industriais e seus novos desafios científicos, tecnológicos e culturais, e contribuiu à elaboração dos fundamentos teóricos e ideológicos que possibilitaram a construção de um novo modelo de homem e de novas finalidades educativas.

O novo modelo de homem que se configurou como paradigma, alicerçou-se numa moral fundada na imagem do cidadão, em que se combinava a idéia do desenvolvimento pessoal com a procura do bem-estar da sociedade. A idéia do desenvolvimento pessoal estava apoiada nas capacidades e aptidões individuais, enquanto o bem-estar da sociedade baseava-se na inculcação de valores morais de solidariedade social. Esta dupla dimensão vai caracterizar as contradições nas quais se debate o pensamento educacional moderno e, com ele, o escolanovismo, pois enquanto se reforça a idéia do desenvolvimento dos indivíduos e do respeito a seus próprios ritmos e diferenças, simultaneamente se molda neles atitudes que permitem o controle social e o disciplinamento para o trabalho. Desta maneira o trabalho se converte num eixo da formação, não necessariamente, como preparação técnica profissional, mas de estruturação de valores éticos e morais, e de configuração de um novo padrão cultural. Como chegou a ser dito pelos intelectuais do período, pretendia-se incutir um novo conceito de cultura em que o trabalho já não se considerava como *redenção, resgate, escravidão*, mas uma *realização, uma justificação da vida*.

O escolanovismo cumpriu funções tanto no âmbito conceitual como ideológico. No conceitual, deu ferramentas teóricas para a compreensão dos processos cognitivos e suas repercussões na aprendizagem. Para isto, retomou os saberes modernos nos campos da Psicologia, Biologia,

Antropologia e Pedagogia, onde preponderava o experimentalismo e o organicismo biológico, assim como um enfoque individual sobre as relações educação e sociedade. No âmbito ideológico, construiu uma rede de representações mentais que reforçou a imagem de uma sociedade harmônica, desconsiderando a existência das classes sociais. Para construir esta rede, não deixou a descoberto a lógica da estrutura social do capitalismo, cimentada nas diferenças econômicas e no acesso desigual aos bens de consumo, mas sublinhou o ideário democrático formulado pelo pensamento liberal. Deste modo, se a sociedade era harmônica e concedia igualdade de oportunidades a todos seus integrantes, as desigualdades existentes foram explicadas por uma questão de ordem individual, de talentos e aptidões.

Neste domínio, as reflexões teóricas serviram de suporte ideológico, pois, ao proporcionar uma explicação das diferenças entre os indivíduos, cimentada no problema da capacidade individual, deslocou as explicações da ordem do social para a lógica do individual. Assim, as possibilidades de transformação dentro dessa imagem de sociedade estariam dadas, não por movimentos sociais que apontariam para a destruição das condições sociais que originavam as desigualdades, mas para a ação individual, que permitiria que os membros da sociedade, a título pessoal, se colocassem em condições de progredir.

Na Colômbia, o escolanovismo se articulou com o projeto político de modernização que se configurou nas primeiras décadas do século XX, convertendo-se no discurso oficialmente hegemônico durante o período da *República Liberal (1930-1946)*. Este projeto dimensionou a educação como uma esfera capaz de atingir a população visando seu controle social e incutindo formas de vida, hábitos de consumo e representações mentais coerentes com o modelo das sociedades industriais. Isto dentro de uma concepção que considerava os setores mais pobres da população como empecilhos ao projeto civilizador, que se tinha convertido no paradigma das sociedades ocidentais desde o século XIX.

Três foram as variantes do escolanovismo que neste período disputaram com a pedagogia católica, a hegemonia no panorama educativo nacional. Duas delas poderiam ser identificadas

como variantes de corte psicologista; uma, cimentada em valores próprios do ideário escolanovista, misturados com os fundamentos doutrinários da pedagogia católica, e outra, mais próxima ao ideário laico liberal. A terceira deu maior ênfase à dimensão sociológica e política da educação. Nas duas primeiras variantes, a influência da psicologia experimental é muito forte, sendo considerada como responsável pelo estatuto científico atribuído à pedagogia, articulando-se, além disso, com alguns conceitos originários do determinismo biológico e geográfico. Com base nestes pressupostos, elaboraram-se representações mentais segundo às quais a sociedade atravessava um processo de degeneração racial que conduzia a formular a idéia de uma escola defensiva, escola esta que, sob a ótica da medicina e da higiene, deveria contribuir à solução desta problemática. Esta nuance é mais forte na variante psicologista católica que na psicologista liberal; esta última, ainda que continuasse presa de certo determinismo, aproximou-se mais aos enfoques culturalistas. A terceira variante, composta não propriamente por pedagogos, mas por intelectuais vindos de outras áreas, enfocou a reforma educativa sob um ângulo mais social e político, dando, em muitos casos, explicações de ordem sócio-cultural aos problemas da população e da escola.

Ainda que se possa ver com clareza a existência das variantes anteriormente descritas, estas tiveram muitas imbricações entre si, explicadas pelo ecletismo que caracterizou os intelectuais e as teorias psicológicas e pedagógicas no período. Poder-se-ia dizer que existiu consenso entre estes intelectuais sobre a idéia de que a educação deveria contribuir ao progresso social e à formação de indivíduos social e economicamente úteis, para o que era preciso desenvolver neles habilidades práticas, criar hábitos de trabalho, formar valores éticos e morais, assim como sentido de solidariedade social, de forma que o país estivesse equiparado aos países industrializados. Mas nas reflexões feitas sobre o problema educativo e suas distintas dimensões, as três variantes evitaram a análise das causas que estavam por trás das precárias condições da educação e do que consideravam como o abismo social existente entre as elites e a maioria da população. Se, para uns, os problemas apareciam associados a causas biológicas de origem racial, patológica, ou ambiental, para outros, as dificuldades estavam dadas pela falta de oportunidades para acessar à cultura e à educação, concebidas como o cimento da estrutura democrática da nação. Mas, em

todos os casos, o problema que originava as iniquidades, o acesso desigual aos bens de produção e consumo, era eludido. Assim, o problema se situava no plano da natureza ou da cultura, e não no da economia, ou melhor, das relações sociais de produção.

Estes núcleos de intelectuais comprometeram-se, desde o início do século, com o propósito de uma reforma educativa de caráter nacional e, a partir de diferentes cenários institucionais, foram difusores do ideário escolanovista, buscando sua aplicação tanto através de experiências educacionais de caráter privado e regional, quanto através do governo central. Quando se iniciou o período da *República Liberal*, boa parte destes intelectuais ingressaram na rede burocrática do Estado e impulsionaram uma reforma nacional. Assim, pode-se afirmar com clareza que as políticas educativas traçadas durante este período alicerçaram-se no ideário escolanovista, que se constituiu no discurso hegemônico oficial.

Dentro desse contexto, formulou-se a idéia de uma sociedade democrática que requeria, para seu funcionamento, o acesso generalizado da população à educação e à cultura, empresa que foi destinada ao Estado como parte das funções definidas na reforma constitucional de 1936. Segundo estas funções, ele deixava de ser um *Estado liberal de direito*, para se constituir como um *Estado social de direito*, com maiores atribuições para intervir na sociedade. As conquistas obtidas pela reforma educativa e pelo ideário escolanovista que a alimentou, não foram homogêneas e, em mais de um caso, foram contraditórias, aspecto que pode ser explicado por algumas das seguintes considerações:

O projeto político de modernização em que estava inserida a reforma foi caracterizado pela inconsistência, no que diz respeito à construção de um modelo de desenvolvimento nacional, apoiado na industrialização e nos valores próprios da modernização, configurando-se, em seu lugar, um modelo dependente que encontrou formas híbridas de convivência com as classes tradicionais e com os valores culturais que lhes eram próprios. Desta maneira, o Estado ficou com sérias limitações para assumir as funções consagradas na reforma constitucional, não só no

campo da economia, mas também noutros campos sociais, dentro dos quais se incluía a educação.

Deste modo, as referências à construção de uma sociedade fundada em valores laicos, de uma sociedade que já não se identificava com a Igreja como um dos pilares centrais para a construção de uma cultura nacional, formuladas no início das administrações liberais, foram minimizadas no transcurso do período. Assim, também, aconteceu com o escolanovismo e seu ideário fundamentado no laicismo, que foi misturado com a pedagogia católica sendo, em muitos dos casos, assimilado mais em seus aspectos técnicos que nos filosóficos. Isto deve ser obviamente matizado, no sentido de que existiram instituições nas quais o ideário foi mais abrangente, como é o caso das faculdades de educação e várias das escolas normais, ao mesmo tempo em que é preciso considerar as tentativas de aplicar a pedagogia de Decroly no ensino primário.

Necessário acrescentar, também, que o próprio modelo de modernização do liberalismo e do pensamento educacional criado por ele está marcado por contradições que se fundamentam, por um lado, no problema da estrutura econômica da sociedade capitalista e na apropriação desigual dos bens de consumo e, por outro, no ideário liberal que se apoia no conceito de democracia e de igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade. Esta contradição fica em evidência quando se comparam as políticas educacionais do período, com as realizações práticas, pois ainda que as primeiras falassem de dar acesso à educação e à cultura à população marginalizada, este ideário foi escassamente atingido, já que embora se apresentassem progressos quantitativos importantes, eles tiveram características particulares de crescimento.

Assim, por exemplo, ainda que se falasse de dar prioridade à educação popular, a maior parte do orçamento destinado à educação foi investida na reforma educativa do ensino superior. Além disso, a oferta de serviços no campo da educação popular só abrangeu as grandes cidades, ou as sedes municipais. À semelhança, no que se relaciona com a formação técnico-profissional, não se ultrapassou o estágio da criação de escolas de artes e ofícios e de escolas industriais, que estiveram mais próximas aos ofícios artesanais que aos industriais, e mais destinadas à formação

de valores éticos e morais que à formação técnica, procurando, em boa parte, captar a população marginal que constituía um perigo potencial.

Assim aconteceu, também, com o lema de educação única, laica, gratuita e obrigatória, tão caro ao ideário escolanovista e tão propagado pelos intelectuais colombianos. Na medida em que um bom número de estabelecimentos continuou fora do controle estatal, o ideal de uma escola única só encontrou progressos parciais. Ainda que se tenha avançado na unificação dos planos de estudo e no controle estatal dos diplomas, o Estado não tinha os mecanismos para lograr que estas disposições fossem acatadas em todo o território nacional. Por exemplo, no caso do ensino secundário, a reforma só alcançou os estabelecimentos oficiais, que eram quantitativamente menores que os administrados pelas comunidades religiosas.

A tentativa de estabelecer a escola laica enfrentou a resistência das mentalidades da população que, sob a influência secular da Igreja católica, tinha assimilado a idéia de educação sob fundamentos religiosos. Neste sentido, o trabalho feito pelos párocos, através da pregação, nos povoados menores e de maior influência religiosa, conseguiu, em muitos dos casos neutralizar as orientações do ministério de educação, tendentes a laicizar os conteúdos escolares e a deixar o ensino da religião como algo opcional. O ideal da escola obrigatória, como um dever do Estado, foi mais uma vez postergado na reforma constitucional, ao se consagrar a idéia de que a educação seria obrigatória no grau que assinalasse a lei, e gratuita só nos estabelecimentos estatais.

Mas, em que aspectos concretos o movimento escolanovista permeou a reforma educativa? E porque falamos de sua hegemonia? Consideramos que foi hegemônico na medida em que logrou articular a lógica do discurso oficial sob o ideário escolanovista, revestindo, além disso, com a linguagem do “moderno” o complexo e contraditório processo de reacomodação das quatro forças sociais mais representativas que intervieram na educação. Nesta medida, os setores tradicionais tiveram que adotar boa parte desta linguagem para continuar impondo suas representações sobre a sociedade, a cultura e a educação. Por outro lado, alguns dos intelectuais modernos fizeram apropriações particulares do ideário escolanovista, graças às quais puderam

fazer sincretismos com ele e com os valores tradicionais da sociedade, aí incluídas as percepções deterministas sobre a população. Simultaneamente, as forças mais progressistas encontraram neste discurso a legitimação a seus ideais de reforma educativa e de construção de modelos, que se apoiavam em análises sócio-culturais e apontavam para a construção de uma sociedade democrática, dentro de um imaginário que representava a sociedade como harmônica e acima dos conflitos de classe. Por outro lado, este discurso hegemônico fez com que a oposição à reforma educativa, por parte dos setores mais reacionários da sociedade, interessados em reverter o quadro político estabelecido pelo projeto de modernização, assimilasse a orientação educativa liberal como escolanovista, quando a rotulava de comunista ou a culpava das revoltas sociais acontecidas a nove de abril de 1948, ao ter formado “uma geração indisciplinada”. Desta maneira, todas as tentativas de reformular os eixos sobre os quais vinha funcionando a educação tiveram de passar, necessariamente, pela lógica do discurso escolanovista.

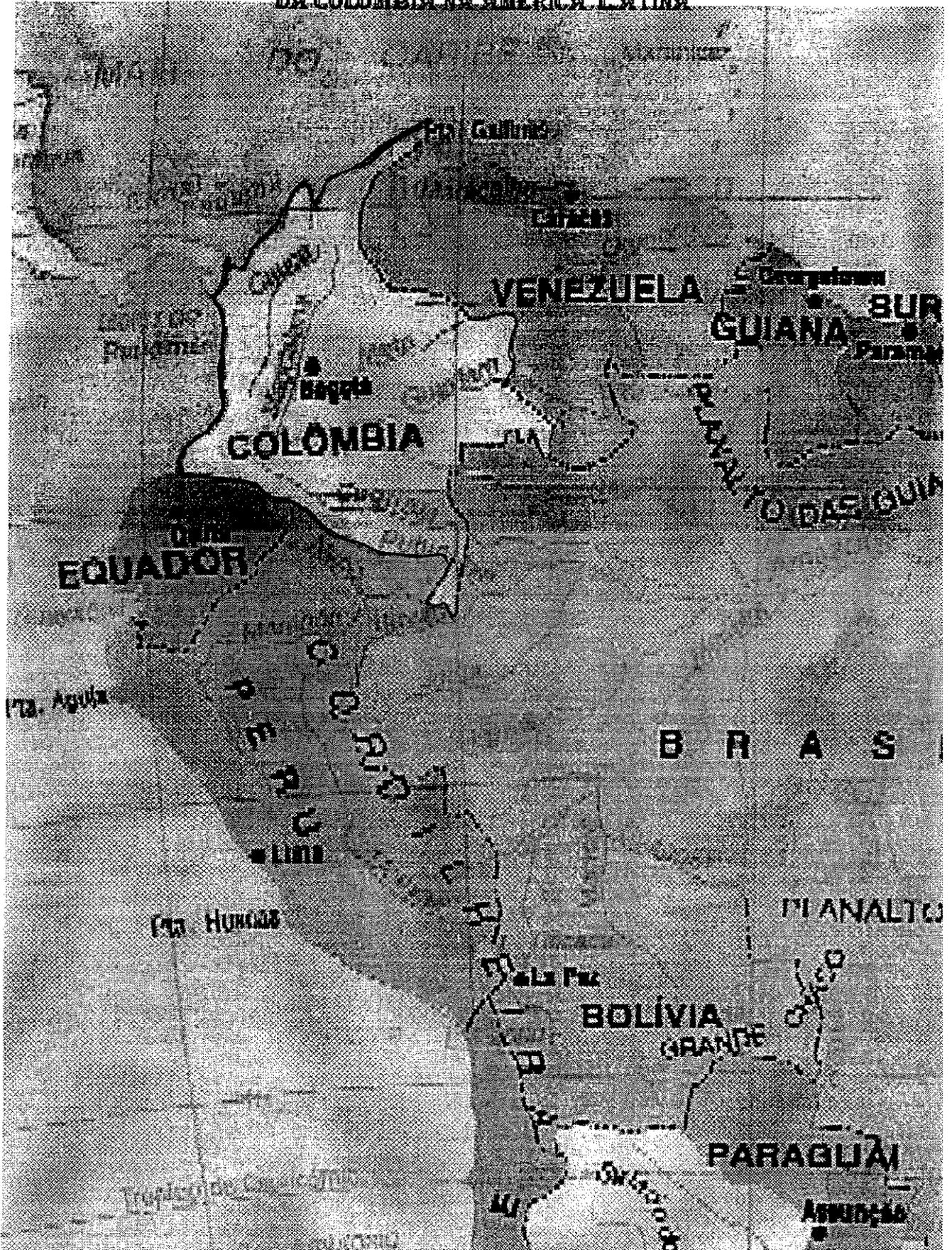
O caso da Colômbia tem alguns pontos em comum e outros de divergência com as experiências de outros países latino-americanos, no que diz respeito à influência escolanovista. Com a Argentina, compartilha os ensaios feitos a partir da iniciativa privada em transformar as práticas pedagógicas tradicionais, mas se diferencia no sentido que, na Argentina, o escolanovismo não teve apoio por parte dos governos autoritários implantados no período. No caso do Uruguai, distancia-se na medida em que o escolanovismo contou, desde o começo, com o respaldo do Estado mais que da iniciativa privada. Com o Brasil, a experiência é bastante similar, já que nos dois países o escolanovismo inicia seu percurso através de experiências privadas e locais, para se converter, a partir da década de trinta, no discurso pedagógico oficial, logrando articular os outros discursos existentes.

Na verdade, não é válido continuar afirmando que o ideário escolanovista não encontrou um espaço adequado na sociedade colombiana na medida em que este era um modelo europeu, e que as elites se enganaram ao tratar de importar modelos afastados da realidade latino-americana. Não se pode ignorar que este ideário ajudou a questionar as precárias condições em que se ministrava a educação na maior parte do território nacional, propiciando a reflexão sobre os

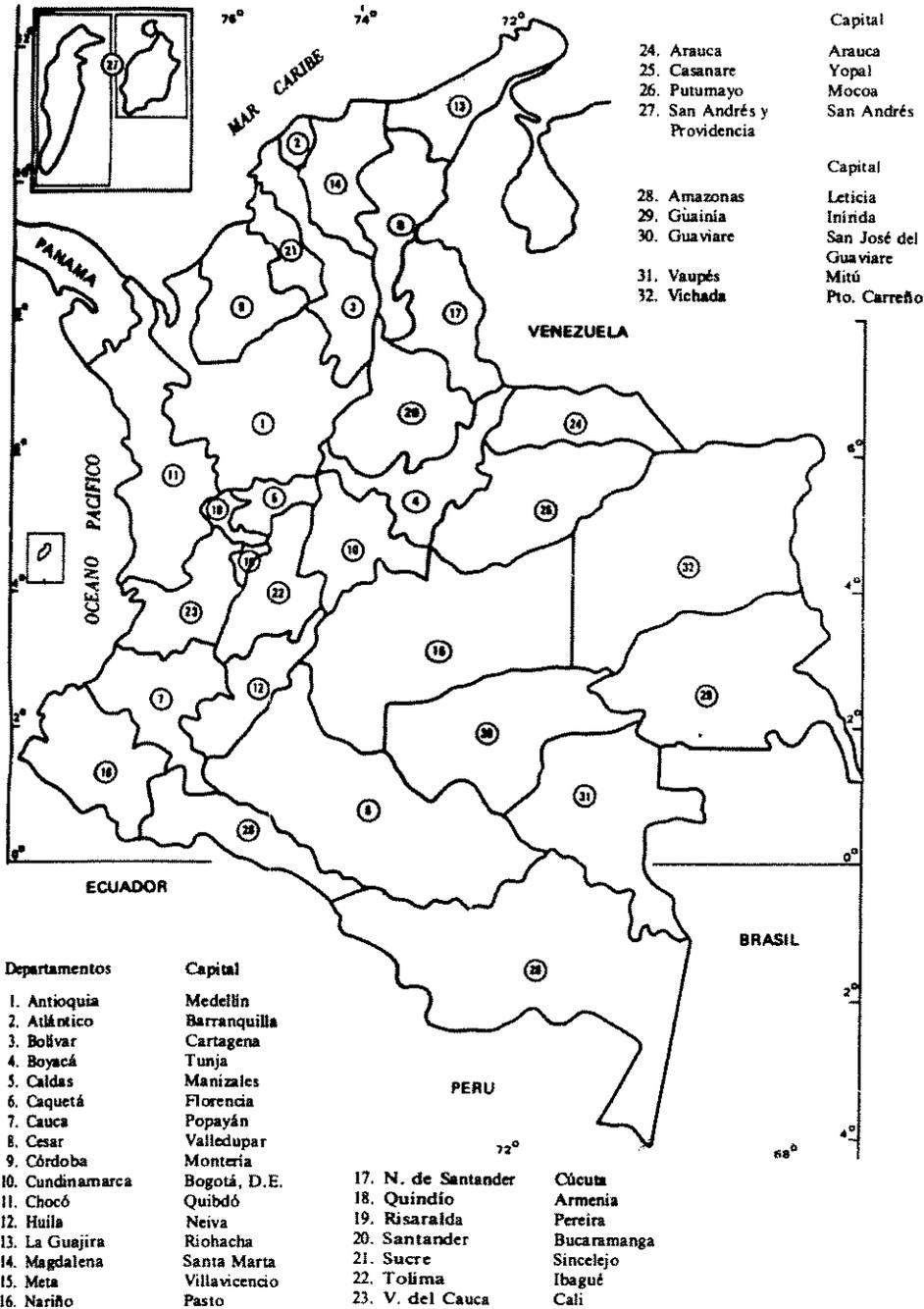
processos de ensino e aprendizagem e a modernização dos procedimentos metodológicos e didáticos. Ora, o problema está no fato de que este processo modernizador defrontou-se, entre outros aspectos, com forças sociais que tinham interesses diferentes, com poucos recursos financeiros, com escassa preparação dos professores e, enfim, com a complexidade de uma “sociedade viva” e que tinha uma estrutura de poder alicerçada na desigualdade. Talvez seja mais pertinente afirmar que o ideário escolanovista cumpriu bem as funções que lhe foram determinadas pelo projeto político de modernização, isto é, a legitimação das novas relações sociais, disseminando a idéia de uma sociedade harmônica, que oferecia igualdade de oportunidades, sem diferenças de raça, sexo ou classe social, e contribuindo para regular, através do canal educacional, às diferenças sociais e ocupacionais.

MAPAS E ANEXOS

**MAPA 1. SITUAÇÃO GEOGRÁFICA
DA COLÔMBIA NA AMÉRICA LATINA**



Mapa No. 2
 COLOMBIA, DIVISION POLITICA.



Anexo 1

MINISTROS DE EDUCAÇÃO NACIONAL NA REPUBLICA LIBERAL, 1930-1946

Presidentes	Ministro de Educação	Partido	Data Nomeação
E. Olaya Herrera 1930-1934	A Carbonell	Conservador	07.08.1930
	J. Carrizosa Valenzuela	Conservador	28.07.1931
	P. M. Carreño	Conservador	21.09.1933
	J. Jaramillo Arango	Conservador	29.05.1934
A López Pumarejo 1934-1938	C. Lozano y Lozano	Liberal	07.08.1934
	L. López de Mesa	Liberal	13.08.1934
	D. Echandía	Liberal	10.08.1935
	A Lleras Camargo	Liberal	28.01.1937
	T. E. Tascón	Liberal	27.02.1937
	J. Zalamea	Liberal	01.03.1937
	A López	Liberal	27.03.1937
J.J. Castro Martínez	Liberal	04.06.1937	
Eduardo Santos 1938-1942	A Araújo Gaviria	Liberal	07.08.1938
	J. Eliécer Gaitán	Liberal	01.02.1940
	G. Nannetti	Liberal	15.02.1941
	J. Lozano y Lozano	Liberal	21.10.1941
	G. Arciniegas	Liberal	13.01.1942
A López Pumarejo 1942-1945	J. Zalamea	Liberal	07.08.1942
	A Fernández de Soto	Liberal	05.09.1942
	A Londoño Palacio	Liberal	08.01.1943
	R. Parga Cortes	Liberal	12.03.1943
	J. Lozano y Lozano	Liberal	23.08.1943
	R. Ancizar Sordo	Liberal	24.09.1943
	C. Arango Vélez	Liberal	08.10.1943
A Rocha	Liberal	19.11.1943	
A Lleras Camargo 1945-1946	G. Arciniegas	Liberal	09.09.1945

Fonte: HELG, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política.* Bogotá: Cerec, 1987. pp. 307-308.

ANEXO 2

EXEMPLO DE CENTRO DE INTERESSE

El siguiente programa empleado en la escuela número 2 de Caserta (Chapinero), en Bogotá, indica el proceso que debe seguirse en un centro de interés. Aunque no parece aplicable en todas sus partes, especialmente con niños de cursos elementales, conviene su publicación completa, como guía que puede sugerir a los maestros el desarrollo de otros temas relacionados con el plan de enseñanza. Este procedimiento impone trabajo al maestro para la preparación y ordenación del material apropiado; pero la animación que proporciona la observación le ahorra esfuerzos en su labor. No consiste el asunto en desarrollar oralmente los puntos enumerados; lo importante es el empleo ordenado de materiales que, además de la curiosidad e interés que despiertan en los educandos, hacen la enseñanza activa, práctica y concreta.

LOS VESTIDOS

Observación. Los vestidos de mi muñeca. Primeros vestidos del niño. Los vestidos de papá y mamá. Vestidos del rico y del pobre. Vestidos diferentes según las actividades del individuo. La lana. El cordero. Visita al matadero. Los oficios de costura. Las pieles. Los animales que proporcionan esos elementos. Qué nos dan los vegetales para el vestido (algodón, cáñamo, lino, fique, tintas, etac.). Qué nos dan los minerales para el vestido (Partes metálicas del vestido, tinturas, minerales, etc.)

Asociación: A propósito de la aparición de la lana en la época pastoril de los pueblos primitivos, véase como ha venido progresando ese elemento y cómo ha contribuido a la satisfacción de las necesidades del abrigo para la defensa de las intemperies. Vestidos de otras partes del mundo.

Asociación en el espacio. Países que dan la moda masculina y la moda femenina. Los vestidos de invierno y verano en los países europeos. Los vestidos de nuestros climas cálidos y fríos. La China como productor de seda. Los Estados Unidos como productor de algodón. La moda actual. Muestréense los grabados de los conquistadores para que observen como eran sus vestidos.

Asociación en el tiempo. Muestréense los grabados de los hombres y mujeres de la colonia. El vestido de hoy ligeramente distinto al de la época anterior. La moda en tiempos de las mamás y las abuelas. El vestido de nuestras tribus indígenas. Historia del vestido.

Noción de medida: Mas grande y mas pequeño. Cómo se miden las telas de los vestidos. Valor comparativo de los vestidos. Precios en venta. Relación de pesos entre la lana bruta y lavada.

Expresión abstracta. Construcción de frases. Agrupación de palabras en carteles y en cuadernos. Color diferente para la sílaba importante. Lenguaje.

Expresión concreta. Confección de un vestido.

Religión y moral. El vestido del sacerdote, del Papa. Cuidado que requieren. Niños pobres sin vestido.

Fonte: *Educación de Cundinamarca.* Organo de la dirección de educación pública. Bogotá, Vol. 3, No. 19, nov., 1930, pp. 132-134.

IDENTIFICACÃO DE ARQUIVOS E DE FONTES

1. ARQUIVOS

Arquivo Histórico Nacional
Hemeroteca Luis López de Mesa
Fundação Antioquenha para os Estudos Sociais (FAES)
Arquivo Histórico de Antioquia
Arquivo Histórico de Boyacá
Arquivo da Escola Normal Superior
Arquivo do Gimnásio Moderno
Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Nacional
Biblioteca da Escola Normal de Varões de Tunja
Biblioteca da Escola Normal de Varões de Medellín

2. JORNAIS, REVISTAS E TESES

2.1. Jornais

El Colombiano (Medellín) 1930-1946
El Crisol (Cali) 1934-1938
El Diario (Medellín) 1934-1938
El Espectador (Bogotá) 1925-1950
El Obrero Católico (Medellín) 1934-1938
El País (Cali) 1934-1938
El Siglo (Bogotá) 1930-1950
El Tiempo (Bogotá) 1925-1950

2.2. Revistas

Agitación Femenina (Bogotá) 1940-1945
Alma Nacional (Medellín) 1932-1938
Boletín del Instituto de la Salle (Bogotá) 1930-1940

Cultura (Tunja) 1927-1949
Educación (Bogotá) 1933-1938
Educación (Cúcuta) 1930-1936
Educación Antioqueña (Medellín) 1936-1938
Educación de Cundinamarca (Bogotá) 1930-1936
El Maestro (Bogotá) 1936-1938
Revista Cultural (Tolima) 1934-1936
Revista de Higiene (Bogotá) 1920-1934
Revista de las Indias (Bogotá) 1936-1953
Revista Interamericana de Educación (Bogotá) 1942-1950
Revista Javeriana (Bogotá) 1933-1946
Revista Pedagógica (Bogotá) 1938-1942
Rin Rin (Bogotá) 1936-1938
Universidad (Bogotá) 1927-1929

2.3. TESES

Teses dos egresados da Faculdade de Educação de Bogotá, 1934-1936.

Teses dos egresados da Escola Normal Superior de Bogotá, 1936-1944.

Teses dos egresados da Escola Normal de Varones de Antioquia, 1936-1944.

3. FONTES ORAIS

Entrevistas com professores e egressados da Faculdade de Educação de Bogotá e da Escola Normal Superior

Carlos Trujillo (Ciencias Sociales) +
 Eliécer Silva Celis (Etnología)
 Ernesto Gulh (geografía)
 Flavio Valderrama (Filología e Idiomas) +
 Guillermo Pinzón (Matemáticas)
 Jaime Jaramillo Uribe (Ciencias Sociales)
 José de Recasens (etnología, arqueología, historia) +
 José Francisco Socarrás (rector y profesor de psicología)
 Julia Guzmán (Biología)
 Leonardo Carvajal (Ciencias Sociales)
 Lucía Tobón de Castro (Filología e Idiomas)
 Luis Duque Gómez (Etnología)
 Milciades Chaves (Etnología) +
 Rafael Cabanillas (lingüística e idiomas) +
 Raymond Cristh (geografía)

Roberto Pineda Giraldo (Etnología)
Virginia Gutiérrez de Pineda (Etnología)

4. DOCUMENTOS OFICIAIS (ordem cronológica)

4.1. Vários

Anales del Senado y la Cámara 1934-1936.

Diario oficial 1920-1946.

Ministerio de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, Ed. *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos.* Bogotá, 1919.

Ministerio de Educación Nacional (M.E.N). *Disposiciones orgánicas e reglamentarias de la Educación colombiana, 1903-1958.* Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.

M.E.N. *El doctor Decroly en Colombia.* Bogotá, Imprenta Nacional, 1932.

M.E.N. Comisión de Cultura Aldeana. *El departamento del Huila, estudio de la comisión de cultura aldeana.* Bogotá, 1935.

M.E.N. Comisión de Cultura Aldeana. *El departamento de Nariño, estudio de la comisión de cultura aldeana.* Bogotá, 1935.

M.E.N. *La Iglesia y el Estado en la educación pública.* Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.

M.E.N. *Exposición del encargado del Ministerio de Educación Nacional, Sr. Jorge Zalamea, a la sesión de la Cámara de Representantes del 6 de abril de 1937.* Bogotá, 1937

M.E.N. *Disposiciones vigentes sobre instrucción pública de 1927 a 1933.* Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.

M.E.N. *Escuelas normales regulares, plan de estudios, programas, reglamentos.* Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.

M.E.N. *La planeación educativa en Colombia.* 1950-1986. Bogotá, 1986, 2 vol.

M.E.N. *Ley General de Educación.* Santafé de Bogotá, 1994.

Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES). *Compilación de normas sobre educación superior*. Bogotá, 1974. 5 vol.

Departamento Nacional de Planeación Educativa (DANE). *50 años de estadísticas educativas*. Bogotá, 1985.

CURRIE, Lauchin. *Bases para un programa de fomento para Colombia. Informe de la Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento*. Bogotá, Banco de la República, 1951. 2 v.

Misión de Economía y Humanismo (Lois Leuret, director). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Bogotá, 1958.

4.2. RELATÓRIO DOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO (ordem cronológica)

M.E.N. *Memoria del Ministro de educación nacional al Congreso de 1930*. Eliseo Arango. Bogotá, 1930.

M.E.N. *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931*. Julio Carrisoza Valenzuela.

M.E.N. *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931*. P. M. Carreño. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1931. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1931.

M.E.N. *Memoria del ministro de Educación nacional al Congreso de 1934*. Jaime Jaramillo Arango. Bogotá, 1934, 2 vol.

M.E.N. *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación, 1935*. Luis López de Mesa. Bogotá, 1935

M.E.N. *Memorias que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Darío Echandía. Bogotá, 1936. 3 vol.

M.E.N. *Memorias de ministros de educación, 1938*. José Joaquín Castro Martínez. Bogotá, 1938.

M.E.N. *Educación Nacional. Informe al Congreso*. Bogotá, 1939.

M.E.N. *Memorias del ministro de educación de 1940 por Jorge Eliécer Gaitán. La extensión cultural en Colombia*. Bogotá, 1940, 3 vol.

M.E.N. *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el ministro de educación, Gustavo Nannetti*. Bogotá, 1941.

M.E.N. *Memoria, 1942; Germán Arciniegas, Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, 1942, 2 vol.

M.E.N. *Memoria de 1942-1943. Ministro Rafael Parga Cortés*. Bogotá, 1943. 2 vol.

M.E.N. *Memoria de 1943-1944. Ministro Antonio Rocha*. Bogotá, 1944.

M.E.N. *Educación Primaria. Administración López*. Bogotá, 1944.

M.E.N. *Memoria de 1945. Antonio Rocha*. Bogotá, 1945.

M.E.N. *Memoria del señor ministro de educación nacional, Germán Arciniegas, al Congreso de 1946*. Bogotá, 1946.

5. ESTUDOS

5.1. ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCRITOS NO PERÍODO.

ANZOLA GÓMEZ, Gabriel. *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva-Casa Editorial, 1936.

BALLESTEROS, Antonio. *Las escuelas nuevas francesas y belgas*. Madrid, 1930.

BERNAL JIMENEZ, Rafael. *La Educación he ahí el problema*. Bogotá: Ministerio de Educação Nacional, 1949.

BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana, 1956.

BUYSE Raymond. *Conferencias de Psicopedagogía*. Bogotá: Facultad de Educación. Universidad Nacional, 1935.

CAMELO, Julio y BERNAL, Juan. *Centros de interés y preocupaciones escolares*. Bogotá: Editorial Camacho Roldán, 1933.

CHÁVES, Luis Alfredo. *Rumbos de pedagogía contemporánea*. Bogotá: Ed.Pax: Pontificia Universidad Católica Javeriana, 1946.

Conferencias Episcopales de Colombia. Bogotá: El Catolicismo, 1956. 2 vol.

FERREIRE, Adolfo. *La Escuela Activa*. Madrid: Librería Beltrán, 1ª ed., 1927.

JAMES, William. *Charlas Pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional, Biblioteca del Maestro, 1941.

JIMÉNEZ LOPEZ, Miguel. *La Escuela y la vida*. París: Lausanne, 1928.

Los problemas de la raza en Colombia. Compilación de ocho conferencias llevadas a cabo en el Teatro Municipal. Bogotá, 1920.

LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. *Obras Selectas*. Bogotá: Cámara de Representantes, 1979. 2 vol.

MEUMANN, Ernesto. *Pedagogía Experimental*. Buenos Aires: Losada, 1951.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NANNETTI, Guillermo. *La escuela Normal Superior de Colombia: Informe a la UNESCO*. Bogotá: Minerva, 1947.

NIETO CABALLERO, Agustín. *El problema de la Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación, Editorial Minerva. 1942.

NIETO CABALLERO, Agustín. *La segunda enseñanza y las reformas de la educación*. Bogotá: Antares, 1964.

NIETO CABALLERO, Agustín. *Una escola*. Bogotá: Editorial Antares, 1966.

OSORIO LIZARAZO, J.A. *Novelas y crónicas*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1978.

PIERON, Henri. *Conferencias de Psicología*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.

RODRIGO, Mercedes. *Introducción al estudio de la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional, 1949.

SAINZ, Fernando. *El método de proyectos*. Madrid, 1931.

ZULUETA, Luis. *El ideal en la Educación: Ensayos pedagógicos*. Madrid: La Lectura, Colección Ciencia y Educación, 1932.

5.2. ESTUDOS SOCIAIS E EDUCATIVOS SOBRE A COLÔMBIA

ARDILA, Rubén. *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México:Trillas, 1974.

AROCHA, Jaime y Nina de Friedermann, editores. *Un siglo de investigación social en Colombia: Antropología en Colombia*. Bogotá, 1984.

ARRUBLA, Mario y otros. *Colombia Hoy*. Bogotá: Siglo XXI.

Aspectos polémicos de la historia de Colombia en el siglo XIX. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1984.

BIDEGAIN DE URAN, Ana María. *Iglesia, pueblo y política. Un estudio de conflictos de intereses, Colombia, 1930-1955*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1984.

CARDENAS, Luis A. *Memorias de un maestro*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1989.

CATAÑO, Gonzalo. *Educación y estructura social*. Bogotá: Planeta, 1986.

CEPEDA ESPINOSA. *La reforma de 1936 y las libertades públicas: Qué ha hecho la corte suprema?*. In: TIRADO MEJIA. *Estado y economía. 50 años de la reforma de 1936*. Bogotá: Contraloría General de la República, 1986.

CHAVES CHAMORRO, Milciades. *La trayectoria de la antropología colombiana: de la Revolución en Marcha al Frente Nacional*. Bogotá, Colciencias, 1984.

DE ROUX, Rodolfo. *Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980*. Bogotá: SCCS, 1983.

HELG, Aline. *La educación en Colombia: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC, 1987.

HERRERA, Martha Cecilia. "La Educación en la Historia de Colombia". In: *Gran Enciclopedia de Colombia.Tenática. Vol.5: Cultura*. Santafe de Bogotá, Círculo de Lectores, pp. 61-80. 1992.

HERRERA Martha Cacilia e LOW Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una Historia reciente y olvidada*. Santafe de Bogotá:Universidad Pedagógica Nacional, 1994. 150p.

HERRERA, Martha Cecilia y LOW Carlos. *Historia de las Escuelas Normales*. In: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, N° 20, jun., 1990.

- HOLGUIN, Henry. *Descripción y análisis de la polémica de la raza en 1920, en Colombia*. Tesis de grado en Sociología, Cali: Universidad del Valle, 1984.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá: Colcultura, 1977.
- LEAL, Francisco. *Estado y política en Colombia*. CEREC-SIGLO XXI, Bogotá, 1984.
- LEBOT, Ivon. *Educación e ideología en Colombia*. Medellín, 1979.
- MALLARINO BOTERO, Gonzalo. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana: 1914-1989*. Bogotá: Villegas Editores, 1990.
- MESA, Darío. *Ensayos sobre historia contemporánea de Colombia*. Bogotá, 1977.
- MONCAYO y ROJAS. *Luchas obreras y política laboral en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1978.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier. *Julius Sieber, un educador*. Tunja: Imprenta Tipográfica, 1990.
- PECAUT, Daniel. *Orden e violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: CEREC-Siglo XXI, 1987.
- RAMA, Germán. *El sistema universitario en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, 1970.
- REPIZO CABRERA, Carlos Ramón. *Julius Sieber: meritorio pedagogo*. Tunja: 1982.
- ROSELLI, Humberto. *Historia de la Psiquiatría en Colombia*. Bogotá, 1968.
- SANCHEZ, Guillermo. *El oficio del maestro en Colombia: 1903-1927*. Cali: Universidad del Valle, 1984.
- SAENZ, Javier. *Psicología y Escuela Activa en Colombia*. In: *Pedagogía y Saberes*. Bogotá, Facultad de Educación, U.P.N., No.1, junio 1990.
- SAENZ, SALDARRIAGA y OSPINA. *Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1900-1946. Informe de investigación presentado a Colciencias*. Bogotá, 1992.
- SANCHEZ, Gonzalo y MEERTENS, Danny. *Bandoleros, gamonales y campesinos*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

SOCARRAS, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: La Rana y el Aguila, 1987.

TEZANOS, Araceli de. *Maestros, artesanos, intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIID-UPN, 1986.

TIRADO, Alvaro. *Aspectos políticos y sociales de las reformas de Alfonso López Pumarejo (1934-38)*. Bogotá, 1988, Procultura.

----- (comp.). *Estado y economía. 50 años de la reforma de 1936*. Bogotá, Contraloría General de la República, 1986.

TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1984.

URIBE CELIS, Carlos. *Los años veinte en Colombia. Ideología y cultura*. Bogotá, Alborada, 1991.

VELASQUEZ, Francisco; URIBE Celis, Carlos e SANTA, Eduardo. *Vida y obra del profesor Luis López de Mesa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1988.

5.3. ESTUDOS SOBRE CULTURA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO

ARROYO, Francisco. *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa, 1986.

BERGERON, Lois (comp.). *Niveis de cultura e grupos sociais*. México: Século XX, 1977.

BOWEN, James. *Historia de la Educación occidental*. Barcelona: Herder, 1986.

BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México: Nueva Imagen, 1979.

BRUNNER, Jose Joaquín e FLISFISH, Angel. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO, 1983.

CARLI, Sandra. *Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia entrerriana (1883-1930)*. In: PUIGROS, Adriana (Dirección). *La Educación en las*

provincias y territorios nacionales. Historia de la Educación en Argentina, tomo IV. Buenos Aires: Galerna, 1993.

CHARTIER, Robert. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSER, Lewis. *Hombres de ideas: el punto de vista de un sociólogo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DEBESSE y MIALARET. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikus-tau, 1979.

DEBESSE Y MIALARET. *Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Oikus-Tau, 1987.

DUBY, George. "Historia social e ideologías de las sociedades". In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *Hacer la Historia*. Barcelona, Aia, 1974. Vol II.

DUMAR, Diana. Análisis de la gravitación de la Escuela Nueva en Uruguay. In: *Memorias del I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica, 1989. Publicado en 1994.

FONTANA, Josep. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1982.

FORNACA, Remo. *La investigación histórico-pedagógica*. Barcelona: OIKUS-TAU, 1977.

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

GHIRALDELLI, Paulo. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. São Paulo: Humanidades, 1991.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel. *Historia de la Educación*. Madrid: Narcea, 1972.

HALPERIN, Donghi. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza, 1981.

HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. *Historia de la cultura en la América Hispánica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. 172p.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das revoluções. Europa, 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LEONEL, Zelia. *Contribuição à história da escola pública. Elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1994.

LOURENÇO FILHO, Manuel. *Introdução ao estudo da Escola Nova. Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Lozada, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça. Médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Unicamp, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Historia da educação. Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortés Associados, 1989.

MORA, Christiane. La difusión de la cultura en la juventud de las clases populares en Francia desde hace un siglo: La acción de la Liga de la Enseñanza. In: *Niveles de cultura y grupos sociales*. Comp. Louis Bergeron. México: Siglo XXI.

NUÑEZ, Iván. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1987.

PALACIOS, Jesús. *La cuetión escolar*. Barcelona: Laia, 1985.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos vinte. In: *Trajetos*. Campinas, No. 4 (5), Vol. 2, ago. 1995. pp.17-30.

SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. México: UNAM, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso común à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

----- . *Educação brasileira. Estrutura e sistema*. São Paulo: Cortez editora, 1987. 6 ed.

----- . *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992. 3ª edição.

SCHWARCS, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHULTZ, Duane e SHULTZ, Sydney. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1981.

SOLARI, Manuel Horacio. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1980.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: *Trabalho, educação e prática social. Por uma teoria da formação humana*. Org. Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. pp.440-464.

VILAR, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, 1981.

WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la Historia de América Latina*. Argentina: Kapelusz, 1984.