Organizadores
Cynthia Greive Veiga
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Historiografia da educação

abordagens teóricas e metodológicas

FINO TRAÇO
EDITORA

Coleção

EDVCERE

Organizadores
Cynthia Greive Veiga
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Historiografia da educação

abordagens teóricas e metodológicas

gephe
Centro de Pesquisa em História da Educação
CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.
© Cynthia Greive Veiga e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer
meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores
e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

H58

Historiografia da educação : abordagens teóricas e metodológicas / organizadores Cynthia Greive Veiga, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. - 1. ed. - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2019.

296 p. ; 22 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 9788580544275

1. Educação - História. 2. Educação - Historiografia. I. Veiga, Cynthia Greive. II. Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de.

19-57718 CDD: 370.9 CDU: 37(09)

Conselho Editorial Coleção EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE
Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL
Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Diana Gonçalves Vidal | USP
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Luiz Fernandes Dourado | UFG
Wivian Weller | UNB

Fino Traço Editora ltda.

Rua Dom Braz Baltazar 209 | Cachoeirinha | CEP 30150-100
Belo Horizonte. MG. Brasil | Telefone: (31) 3212-9444
finotracoeditora.com.br

SUMÁRIO

Prefácio 7
Mirian Jorge Warde

Apresentação 15
Cynthia Greive Veiga e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Capítulo 1 21
Pesquisa sobre educação no Antigo Regime luso-americano: percursos metodológicos
Thäís Nívia de Lima e Fonseca

Capítulo 2 49
Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias
Cynthia Greive Veiga

Capítulo 3 101
Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Capítulo 4 149
Itinerários de saberes: compreendendo a circulação do conhecimento sobre ginástica .....
Andrea Moreno e Anderson da Cunha Baia

Capítulo 5 187
Adolescência/juventude como categoria de análise nas pesquisas em história da educação: contribuições teórico-metodológicas
Mônica Yumi Jinzenji e Eliezer Raimundo de Sousa Costa

Capítulo 6 223
Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação
Ana Maria de Oliveira Galvão e Juliana Ferreira de Melo

Capítulo 7 261
O Brasil para hispânico ler: percursos de uma investigação sobre as relações México-Brasil (1930-1960)
Luciano Mendes de Faria Filho

PREFÁCIO

Quando li a proposta desta coletânea, ocorreu-me uma imagem oposta daquela que Gramsci tinha de seus ex-colegas parlamentares; em uma nota do cárcere, ele diz algo como (os adjetivos são de minha livre autoria): isoladamente, até que eram bons, mas reunidos no parlamento eram péssimos, ou seja, quando agrupados lhes emergia o que tinham de pior. Talvez Gramsci não soubesse, mas li certa feita que os mandris também alteram muito o comportamento quando em bando, no mesmo sentido negativo.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE-UFMG, bem ao contrário, opera positivamente sobre os seus membros; potencializando suas competências intelectuais, aperfeiçoando e ampliando suas produções, auxiliando no trabalho de formação de novos pesquisadores... Aliás, rendeu tanto que o GEPHE-UFMG se tornou Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação, mantendo a mesma sigla.

Em circunstâncias diversas me foram dadas oportunidades de conhecer os seus pesquisadores. Já participei do concurso para titular de vários deles e de muitas – perdi a conta – bancas de seus orientandos. Leio seus trabalhos com alta frequência; adoto-os como leituras obrigatórias nos meus cursos de pós-graduação; assisto-os nos congressos.

Aos meus olhos, portanto, o GEPHE-UFMG parece ter escapado da sina de reproduzir as velhas cátedras, extintas por força da lei de 1968 em favor dos departamentos, sobre o que comentei em um texto já publicado. O Grupo não tem apenas um nome de destaque, um candeeiro em torno do qual voejam mariposinhas deslumbradas. São muitos e importantes nomes a compor o grupo e a liderar as pesquisas. Esta coletânea é prova do que estou a dizer. Não estão todos aqui, por certo; mas os que estão, são ótimos no que fazem.

Em contrapartida, aqui fica claramente registrado um movimento inverso por meio do qual o GEPHE mineiro atraiu e atrai para seu âmbito pesquisadores e grupos de pesquisa com trajetórias próprias sem lhes ferir a autonomia de origem. Assim me parece! Assim os textos aqui reunidos me sugerem!

Sobre estes textos, trata-se de uma coletânea bastante oportuna. É sabido que temos sido pressionados há um par de anos a canalizar os resultados das pesquisas para os periódicos especializados, com preferência aos "internacionais" ou aos "internacionalizados". Com isso, os espaços disponíveis são rígidos; por um lado, essas regras funcionam positivamente uma vez que constrangem tergiversações; por outro, obriga-nos a suprimir minúcias, detalhes, que poderiam alimentar outras pesquisas ou derivações das mesmas. Os constrangimentos de espaço também nos obrigam a certa sovinice na exposição dos conceitos e procedimentos analíticos adotados, de sorte a que nos sobre espaço para o relato das fontes coligidas nas quais, por outro lado, reside muitas vezes a originalidade do trabalho. Embora mais flexíveis, as coletâneas também impingem restrições à extensão dos textos reunidos, em função de acordos editoriais.

Com isso, os espaços mais alentados para a exposição mais completa das ferramentas utilizadas em uma pesquisa devem ocorrer em textos de coletâneas do mesmo autor ou, preferencialmente, em livros nos quais o conjunto ou os resultados principais de uma pesquisa podem ser expostos. Não por acaso, as publicações originárias de dissertações e teses costumam ser as mais completas nesse sentido.

Na ausência ou na excepcionalidade dessas modalidades, reduzem-se as oportunidades de exposição e debate sobre os conceitos, procedimentos e ferramentas de pesquisa efetivamente utilizados.

Para benefício de seus potenciais leitores, esta coletânea reúne textos nos quais aqueles elementos da pesquisa em história da educação ganham centralidade. Muito oportuna, portanto. Como os organizadores afirmam na apresentação os autores se propõem a pensar "percursos teórico-metodológicos da escrita da história da educação, de modo a contribuir para os debates no campo". Todos os textos aqui reunidos falam dos percursos

de pesquisa dos autores no âmbito do grupo ou dos subgrupos de pesquisa do GEPHE-MG. Entre eles, notam-se intersecções de diferente gênero; os capítulos mantêm entre si diálogos tácitos, porque se complementam ou porque se reforçam.

Mas, como eu já supunha, os autores cultivam a originalidade ao modo de novas questões, novos aportes conceituais ou ainda novas fontes. Em todos os capítulos estão claros os seus intentos de olhar em uma direção pouco ou nada antevista, ou focalizar de um ângulo pouco ou nada considerado. Numa chave abrangente, eles me parecem herdeiros de uma ampla e diversificada historiografia cultural interessada nos "de baixo", nos "excluídos", nos "silenciados", nos "desqualificados", no sentido social e epistemológico dos termos. Nesse mesmo sentido, alguns apontam para uma modalidade específica de leitura cuja posição epistemológica adotada conduz a deslocamentos de escala na direção do "pequeno", do "residual", do "detalhe".

Nessa direção aponta o primeiro texto da coletânea, de Thäís Nívia de Lima e Fonseca, que retoma os trabalhos que vem desenvolvendo individualmente ou em grupo sobre os processos e práticas educativos – escolares e não-escolares – na América portuguesa. Eu que sou leitora sistemática dos escritos de Thäís – uma vez que adoto os seus trabalhos nos cursos de História da educação para pós-graduandos – posso lhes afirmar com segurança que este pode se converter na primeira leitura a ser indicada, uma vez que tratando de questões historiográficas, conceituais e de método, a autora ilumina muitas das suas análises anteriores. Antes de tudo, Thäís esclarece ao leitor que se alinha a uma leitura do "Brasil" dos séculos XVII e XVIII do tipo desenvolvida por Laura de Mello e Souza que escapa aos extremismos dos leitores das estruturas – marxistas e não-marxistas – que acaba(va)m por privilegiar o papel do Estado ou da economia para explicar as relações entre a colônia americana e Portugal. Na perspectiva adotada no capítulo deste livro, Thäís consegue captar "as vozes que nos ajudam a compreender que não se tratava apenas, nem da recepção passiva do ordenamento imposto por Portugal, nem de rejeição e transgressão sistemáticas a ele". Há de se destacar que, assim como os demais autores

da coletânea, o que interessa a Thäís são os processos e principalmente as práticas; nessa direção, ela presta atenção a registros outros além dos legais – por exemplo, os cartoriais, o que lhe permite enxergar as práticas não-escolares como tão ou mais importantes na educação das crianças e jovens durante os séculos aos quais se dedica. Também a ela interessam as práticas de "produção e a circulação do pensamento pedagógico ilustrado"; curiosamente, no entanto, não se refere às práticas de apropriação cultural envolvidas nos processos por ela examinados. Minha suposição é que se estivesse mais atenta a esse momento do "circuito" – tão relevante a Chartier que lhe serve de referência – talvez minimizasse ou até criticasse as supostas "influências" a que tanto se refere ao longo texto. Por fim, a autora nos informa seus débitos com a micro-história, destacadamente com Giovanni Levi, e também E.P. Thompson, Roger Chartier e Serge Gruzinski, sendo que este está muito claramente presente em seus escritos anteriores.

Diferenciando-se nos pontos de partida, nas abordagens teóricas, nos procedimentos de pesquisa e mesmo nas fontes, Marcus Taborda e Cynthia Veiga mantêm um íntimo diálogo. Aos dois, está claríssimo: são os excluídos que os interessam, os "de baixo", os subordinados. Para trazê-los à cena, Cynthia mobiliza – como já tem feito há um tempo com muita competência – a leitura de Norbert Elias sobre a construção – desculpem-me a redundância – europeia da modernidade, cujo vetor civilizatório implicou a sua dialética inexorável dos opostos inclusão-exclusão. Como ferramenta desse processo, a Europa criou a escola para modelar os incluídos e para discriminar os excluídos, tornando-os estrangeiros em suas próprias terras ou em terras novas. Em diálogo com Elias, Cynthia aciona Aníbal Quijano e uma vertente que mais recentemente vem interrogando a epistemologia eurocêntrica com a qual nos acostumamos a pensar aos outros e a nós mesmos. Com essa associação, Cynthia nos põe a ponderar sobre as condições de possibilidade de nos entendermos "como nós mesmos" e não como espelhos invertidos do outro que nos despreza porque negros, árabes, latinos... Uma tragédia a discriminação sociorracial da qual, homens como Lima Barreto, foram testemunhas; não é casual que seja a epígrafe com a qual os organizadores abrem a Apresentação.

O capítulo de Marcus Taborda também focaliza os maltratados pela modernidade, especialmente os trabalhadores que vêm sendo explorados na medida em que conferem a ela – modernidade – seu substrato material. Marcus está na busca da educação dos sentidos e das sensibilidades. Para isso, chama em apoio, autores como Benjamin e Bakhtin, dentre outros, mas reitera seus débitos com Thompson e Williams, com os quais vem trabalhando, e bem, em seus escritos cada vez mais densos e intelectualmente refinados. Embora destaque como fontes a imprensa – particularmente revistas – e a iconografia, esta modalidade nova de estudos aponta para mil outras possibilidades. Até porque Marcus não está focado na escola em particular, mas nas múltiplas formas pelas quais sentidos e sensibilidades são educados. E aí, a meu mui modesto juízo, encontram-se as grandes potencialidade e os enormes desafios das pesquisas que aqui se acenam. Ao visar os processos e práticas pelos quais sentidos e as sensibilidades são (re)moldados, Marcus está se colocando a tarefa de pensar a inteira formação do homem moderno. As feições, os gestos, a compleição física, os ritos, os cacoetes verbais, as liturgias cotidianas, os feixes musculares treinados para atividades específicas, para não falar das diferentes capacidades visuais dos que moram no campo em relação aos citadinos, os prazeres e as repugnâncias... Tudo isso e muito mais compõe o horizonte das pesquisas sobre a educação dos sentidos e às sensibilidades. As histórias da Filosofia, da Arte, da Psicanálise e de alguns ramos da Psicologia, da Antropologia assim como a história da Anatomia e da Fisiologia devem lhe ser bastante úteis nesta trajetória. Vida longa ao Marcus!

Há de se destacar que como Marcus, outros autores da coletânea estão preocupados com questões relativas às sensibilidades. Cynthia é um deles, assim como Luciano Mendes de Faria Filho. Em comum também o interesse por impressos – jornais, revistas e livros didáticos em particular – como fontes e objetos; aqui se incluem, além de Cynthia e Marcus, Luciano, Andrea & Anderson, Ana Galvão & Juliana Melo. Vale antecipar a partilha pelo conceito de "rede de sociabilidade" ou equivalentes manejados por Luciano, Andrea & Anderson.

Andrea Moreno e Anderson da C. Baía trazem o tema da circulação internacional de saberes sobre a ginástica, para o que interconectam as disciplinas História da educação e História da educação física. A questão que os mobiliza é, a meu juízo, uma das mais interessantes da atualidade, uma vez que nos obriga a revisão substantiva de algumas crenças muito arraigadas por todos os campos, mas especialmente no campo da Educação. Refiro-me, dentre outras, à velha questão da "dependência" dos brasileiros das ideias educacionais estrangeiras e a incapacidade ou defeito assemelhado de lê-las corretamente. Não vou, obviamente, gastar o tempo do leitor reconstituindo o debate sobre "ideias dentro ou fora do lugar", mas é disso, embora não só, de que em última instância estamos falando. Andrea e Anderson adotam o ponto de vista querido na historiografia cultural mais recente, especialmente a francesa com Chartier, que põe acento nos processos e práticas de produção, circulação, (distribuição) e apropriação dos saberes. Derivam dessa chave de leitura questões relativas às traduções dos livros de ginástica, chamando em apoio Delisle e Woodsworth que trabalham com o tema dos tradutores na história, tema que, aliás, será incorporado, posteriormente, por Peter Burke e R. Po-Chia Hsia na coletânea *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*.

Como base empírica, propõem congressos, sujeitos e manuais o que os conduz tanto à História dos impressos quanto à chamada "nova" História política mobilizada, no caso, pelo conceito de "rede de sociabilidade" manejado originalmente, salvo engano, por Jean-François Sirinelli na sua obra de 1988 *Génération intellectuelle: Khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, lamentavelmente não traduzida para o português. Andrea e Anderson optaram por trabalhar com a muito competente apropriação do conceito por Ângela C. Gomes.

Impressos – livros e manuais – bem como rede(s) de sociabilidade(s) reaparecem no instigante capítulo assinado por Luciano Faria Filho, a respeito do olhar estrangeiro sobre o Brasil e os brasileiros. No México, Luciano explorou manuais de História destinados a escolas mexicanas e em alguns casos a escolas de outros países da América Latina, e constatou o que eu chamo aqui de "decalque" do que já diziam os brasileiros sobre si mesmos em manuais de uso escolar ou livros destinados a leitores adultos. Na segunda

parte do artigo, Luciano aborda a impressionante empreitada de criação da editora Fondo de Cultura Económica, nela focalizando os autores brasileiros.

Mônica Jinzenji e Eliezer Costa tomam um caminho relativamente distinto dos demais, na medida em que trabalham em uma direção mais próxima da História das disciplinas acadêmicas ou ainda da História das ciências, isto é, Psicologia em particular, numa direção mais recente, de base crítica. O ponto central que os ocupa são as categorias de adolescente e juventude. O alvo é a desnaturalização dessas categorias como há um tempo se tem procedido com o conceito de infância. Com esse fim, mobilizam os autores e as obras da Psicologia e da Sociologia que trabalharam no sentido de formatação daqueles "constructos teóricos", iniciando pelo indefectível Stanley Hall e sua obra de 1904, *Adolescence*, dado como marco inaugural. No caso do Brasil, embora destaquem nomes sem dúvida relevantes, deixam de lado a indelével obra de Marialice M. Foracchi relativa à sociologia da juventude, que praticamente inaugurou essa vertente de pesquisas, e que lamentavelmente não ganhou continuadores, sistematicamente dedicados ao tema. A pesquisa documental apresentada por Mônica e Eliezer é muito interessante e envolve exame de dicionários que circularam no Brasil durante o século XIX, a legislação pertinente, bem como jornais dirigidos à juventude e escritos por jovens no século XIX. Os autores apostam na fertilidade teórica e metodológica do trabalho que vêm desenvolvendo; comungo com eles essa expectativa. Sabemos pouco ou quase nada sobre esses seres que gravitam entre a infância e vida adulta. Como sugerem Mônica e Eliezer, é quase certo que tenhamos de ouvi-los e lê-los mais para sabermos algo sobre eles.

Por fim, o capítulo assinado por Ana Galvão e Juliana de Melo sobre impressos e seus leitores. Já o considero leitura obrigatória para meus estudantes e orientandos de pós-graduação. Com muita propriedade teórica e treino nos procederes da investigação empírica/documental, as autoras nos elucidam conceitos centrais, nessa que se tornou uma das vertentes mais queridas pelos historiadores da educação, a pesquisa do impresso como objeto. Operando com um leque bibliográfico extraído da História Cultural e da Análise de Discurso, Ana e Juliana elucidam o conceito de "leitor visado" extraído de Chartier, esclarecem a relação entre o texto e a

sua materialidade, roteirizam as distinções e as potencialidades das análises pelo conteúdo e pelas estratégias discursivas. A leitura está franqueada à compreensão não só pela linguagem escorreita e o estilo elegantes, mas também as autoras associam aos seus esclarecimentos teóricos excelentes exemplos de pesquisas já desenvolvidas e outras em desenvolvimento. Reitero o que disse ao início: é leitura obrigatória.

Acho que me empolguei com a coletânea e me estendi mais do que devia. Ao invés de expressar minhas impressões sobre os capítulos, deveria ter de pronto franqueado ao leitor o acesso a esta coletânea que já nos tardava.

São Paulo, março de 2019.
Mirian Jorge Warde

APRESENTAÇÃO

A tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar, agiram sobre mim de modo curioso: deram-me anseios de inteligência. Meu pai, que era fortemente inteligente e ilustrado, em começo, na minha primeira infância, estimulou-me pela obscuridade de suas exortações. Eu não tinha ainda entrado para o colégio, quando uma vez me disse: Você sabe que nasceu quando Napoleão ganhou a batalha de Marengo? Arregalei os olhos e perguntei: quem era Napoleão? Um grande homem, um grande general... E não disse mais nada. Encostou-se à cadeira e continuou a ler o livro. Afastei-me sem entrar na significação de suas palavras; contudo, a entonação de voz, o gesto e o olhar ficaram-me eternamente. Um grande homem! ... O espetáculo do saber de meu pai, realçado pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela, surgiu aos meus olhos de criança, como um deslumbramento. Pareceu-me então que aquela sua faculdade de explicar tudo, aquele seu desembaraço de linguagem, a sua capacidade de ler línguas diversas e compreendê-las constituíam, não só uma razão de ser de felicidade, de abundância e riqueza, mas também um título para o superior respeito dos homens e para a superior consideração de toda a gente. Sabendo, ficávamos de alguma maneira sagrados, deificados.... Se minha mãe me parecia triste e humilde — pensava eu naquele tempo — era porque não sabia, como meu pai, dizer os nomes das estrelas do céu e explicar a natureza da chuva.... Foi com estes sentimentos que entrei para o curso primário... Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor. (Recordações do Escrivão Isaías Caminha, Lima Barreto, p. 1)[1]

1. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (http://www.bibvirt.futuro.usp.br)

O romance de Lima Barreto, publicado em 1909, anuncia as marcas profundas deixadas pelas desigualdades sociais e étnico-raciais, num contexto em que a educação escolar se consolidara e se apresentava como utopia de ascensão social e até mesmo, da possibilidade de respeitabilidade quanto às diferenças raciais. Embalado pelo sonho, o personagem Isaías Caminha, de Lima Barreto, segue para o Rio para ser doutor, e experimenta o processo de subalternização e humilhação, corriqueiro na história de vida de milhares de brasileiros, pobres, negros, mestiços. Contudo, a elaboração da educação como medida de diferenciação social, é parte de longo processo histórico, engendrado na Europa, e disseminado pelas suas colônias, a partir do século XVI. Desde então, dominar as ciências, explicar a chuva, conhecer um tal de Napoleão e suas proezas, falar muitas línguas, foram qualidades elaboradas na desautorização de outros saberes, e, portanto, na autorização dos sentidos da ignorância. Como problematizar, analisar e discutir as dinâmicas históricas de produção da educação, da escola, da leitura, do refinamento dos sentidos, da civilização dos corpos, como ilustração e espetáculo de saber?

É a isso que os autores deste livro se propõem, ou seja, pensar, por meio da problematização de diferentes objetos e abordagens, percursos teórico-metodológicos da escrita da história da educação, de modo a contribuir para os debates no campo. Todos os autores integram o Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE-UFMG, criado em 1998, e são parte de uma geração de historiadores da educação que vem se debruçando sobre os processos históricos do aprender e transmitir conhecimentos, nos mais diferenciados espaços e tempos. Assim, esse grupo aposta na diversidade de temas e abordagens que produzem a educação como objeto da história.

O texto de Thäís Nívia de Lima e Fonseca que abre o livro, "Pesquisa sobre educação no Antigo Regime luso-americano: percursos metodológicos", se propõe a problematizar a escrita da história da educação no período colonial, levando-se em consideração a peculiaridade do período, as concepções de educação e das práticas educativas em curso, num contexto em que a educação escolar ainda não estava disseminada. De acordo com Thäís, a análise das especificidades políticas e culturais desse período, demandam investimento conceitual nos campos filosófico, jurídico, político-administrativo e religioso. A autora privilegia articulações com a história cultural e história social, e

com os conceitos constituídos nessas abordagens, tais como, representação e apropriação, para dar visibilidade às dinâmicas educativas coloniais.

Em "Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias", Cynthia Greive Veiga trata centralmente da educação escolar como parte do processo civilizador em curso e da organização das nações. A autora discute as implicações do eurocentrismo na institucionalização das escolas nas américas, e os processos excludentes, sociais e raciais, constituidores das práticas escolares, por meio do diálogo com as proposições teóricas dos sociólogos Norbert Elias e Anibal Quijano.

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira em "Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas", analisa a ocorrência dessa temática na história da educação, onde autores, de diferentes épocas e contextos, vêm analisando os processos de educar os sentidos, como percurso para entendimento histórico dos modos de produção e expressão das sensibilidades, traduzindo experiências políticas e sociais distintas. Essa discussão é feita por meio do diálogo com Edward Thompson, Raymond Williams e Mikhail Bakhtin, no propósito de contribuir para a sedimentação de uma história social da educação no Brasil e na América Latina, o qual tem a política como um fulcro necessário.

Em "Itinerários de saberes: rastreando a circulação do conhecimento sobre ginástica (viajando da Europa ao Brasil entre fins do séc. XIX e primeiras décadas do XX) ", Andrea Moreno e Anderson da Cunha Baia, discutem a circulação do conhecimento/saberes sobre a ginástica e seus métodos. Tendo como foco de estudo a escrita da história da educação física, os autores se propõe a desenvolver discussões teóricas e metodológicas relativas à problematização da circulação de saberes da ginástica, especificamente, o Método Sueco de Ginástica e as ideias sobre educação do corpo. Andrea e Anderson discute a temática por meio de análise teórica implicada na investigação, quanto ao deslocamento de sujeitos, a escrita de manuais e aos espaços de encontro.-

Os autores Mônica Yumi Jinzenji e Eliezer Raimundo de Sousa Costa em "Adolescência/juventude como categoria de análise nas pesquisas em

história da educação: contribuições teórico-metodológicas", discutem a produção histórica da categoria geracional adolescência/juventude como contribuição para as pesquisas em história da educação. O objetivo de Mônica e Eliezer é fazer uma análise teórico-conceitual a partir do estudo de diferentes autores, de modo a subsidiar o entendimento das relações geracionais como construção social, cultural e histórica. Problematizam, em seguida, algumas fontes correntemente utilizadas nas pesquisas em História da Educação, como a legislação, os dicionários e jornais, do período pós-independência ao final do século XIX, atrelando-as à temática central do capítulo.

No texto "Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação", Ana Maria de Oliveira Galvão e Juliana Ferreira de Melo apresentam proposição conceitual e teórica de análise de impressos de natureza diversa, tomando como foco o estudo do leitor visado. Partindo da distinção entre texto e impresso, tal qual proposto por Roger Chartier, Ana e Juliana indicam para possibilidades teóricas e conceituais de entendimento do leitor visado, por meio dos estudos sobre materialidade dos impressos, análise do discurso e análise de conteúdo, no diálogo com a história cultural.

Luciano Mendes de Faria Filho, em "O Brasil para estrangeiro ler", aborda a questão sob três aspectos. Num primeiro realiza análise sobre as representações do Brasil em livros didáticos usados nas escolas púbicas mexicanas, problematizando a construção das imagens sobre o Brasil; em seguida aborda as redes de sociabilidades intelectuais configuradas a partir da proposta da editora mexicana *Fondo de Cultura Económica* de publicar autores brasileiros nas décadas de 1940 e 1950; e, finalmente, analisa dois casos exemplares de mobilização de lugares e redes de sociabilidades intelectuais na experiência de dois autores brasileiros – Fernando Azevedo e Gilberto Freyre – com a editora FCE. O principal objetivo do autor é explicitar perspectivas de pesquisa e procedimentos metodológicos que contribuam para o fortalecimento das investigações que buscam compreender a construção do lugar do Brasil no continente americano, a partir do entendimento de como o país foi dado a ler pelo público não brasileiro.

Ressaltamos que, este livro expressa as aprendizagens de um grupo de historiadores, com diferentes trajetórias de formação, e que operam com temas, bases teóricas e suportes documentais distintos, mas, tem feito do

diálogo sistemático, um caminho fecundo para a qualificação acadêmica, mas também pessoal. Essas relações, construídas nos últimos vinte anos, têm produzido resultados que transcendem os estreitos limites da produtividade acadêmica. Desse modo, como integrantes do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação GEPHE, os autores desse livro, por meio de seus textos, apresentam questões para a escrita da história da educação brasileira, aprendidas com alunos, orientandos, colegas professores de outras instituições, em eventos, enfim, na comunidade cientifica extensa da qual fazemos parte.

Acresce-se que, tais questões têm sido sistematicamente debatidas na nossa rotina interna, como é o caso dos capítulos aqui apresentados, em que cada um deles foi discutido em um ciclo de seminários destinados ao seu refinamento. Assim, o propósito da escrita desse livro se fez na direção de pensarmos juntos temas, teorias, métodos, documentos, que sintetizam anos de formação e produção, mas também tem como intenção enfatizar as possibilidades e potencialidades da História da Educação para refletir sobre os problemas do nosso tempo presente. Isso porque as questões aqui trazidas, apresentadas e enfrentadas, antes de tudo, foram constituídas no âmbito da triste realidade educacional brasileira, na insistência histórica do prolongamento das desigualdades de toda ordem, mas também de sonhos que não envelhecem e não deixam de nos impelir a novos desafios. Individuais, mas comuns. Singulares, mas compartilhados. Como tem que ser a vida em comum, seja de um grupo de pesquisa ou de um país que teima em negar o seu passado.

Voltando ao negro Isaías,

> Oh! Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-intanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!... (Recordações do Escrivão Isaías Caminha, Lima Barreto, p. 6)

Aos leitores, deixamos nossas palavras e sonhos!

Os organizadores,
Cynthia Greive Veiga
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Março de 2019

CAPÍTULO 1

Processos educativos na América portuguesa: percursos historiográficos e metodológicos[2]

Thäís Nívia de Lima e Fonseca

Educação na América portuguesa: uma questão historiográfica

O período a que, no Brasil, chamamos de *colonial*, situado entre os séculos XVI e primeiras décadas do século XIX, é ainda pouco conhecido para a historiografia da educação, e até certo ponto resistente às abordagens predominantes em um campo cujos pés são mais firmes no terreno da história da escolarização no contexto do Estado independente e soberano. Por isso, e também devido a algumas características que marcam as condições de pesquisa, o período colonial é o menos estudado pelos pesquisadores brasileiros.

Falar de Brasil naquele período significa referir-se a território e condição, porção da América ocupada pelos portugueses e integrante de um império que incluía, ainda, partes de África e Ásia, e que era posta em comunicação

2. Esse artigo deriva de pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, no âmbito do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos – CEIbero, integrante do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE-UFMG).

com todas elas. É também temporalidade, uma vez que o *colonial* não se refere somente à posição na relação com a *metrópole*, mas também ao período que antecedeu a independência. O termo *colônia*, na verdade, não é dominante nas fontes da época, mais fartas do termo *domínios*, ou simplesmente *Brasil*. O aprofundamento da atenção a essas características levou a historiografia luso-brasileira a discutir, não sem controvérsias, a natureza do estatuto do então *Brasil*, nos quadros de conformação de um império português de Antigo Regime. Fernando Novais apontou o anacronismo da expressão *Brasil Colônia*, afirmando que não se pode "fazer a história desse período como se os protagonistas que a viveram soubessem que a Colônia iria se constituir, no século XIX, num Estado nacional" (NOVAIS, 1997, p. 17), o que não inviabilizaria o uso da expressão sem o *Brasil*, como o autor o faz em seu texto. Considerando-se essa perspectiva, a expressão *América portuguesa* seria mais adequada.

Há várias frentes de debates na historiografia colonial acerca da natureza das relações entre Portugal e seus domínios americanos: a discussão sobre a polarização metrópole-colônia numa relação mecânica de dependência; a visão mais tradicional sobre o Brasil Colônia apenas como fase antecedente à independência política; o entendimento daquela sociedade como parte das estruturas de Antigo Regime na América. Esses debates implicam na definição de qual teria sido o lugar do Brasil naquele contexto e a natureza e características de suas relações com Portugal.[3]

Essas relações foram analisadas por uma importante tradição historiográfica iniciada com a obra de Caio Prado Júnior, *Formação do Brasil Contemporâneo*, publicada em 1942, primeira análise consistente sobre a colonização portuguesa no Brasil a partir do referencial marxista. Nela, o autor defendia a tese de um *sentido* para a colonização, fundado na dependência econômica e na produção voltada para o mercado externo.[4] Toda a organização da sociedade colonial se faria em função desse sentido, e determinaria a formação histórica do Brasil até o século XX, quando o livro foi escrito e publicado. Essa tese apontava para a quase inexistência

3. Sobre essas questões, ver: Novais, 1979; Souza, 2006; Fragoso; Bicalho & Gouvêa, 2001; Bicalho & Ferlini, 2005; Souza; Furtado & Bicalho, 2009; Motta, 2017.
4. *Sentido da Colonização* é o título do primeiro capítulo da obra.

de uma economia interna com dinâmicas próprias, e ajudou a consolidar a concepção de economia exportadora, monocultora, latifundiária, escravista e dependente. A influência de Caio Prado Júnior foi considerável e teve no estudo de Fernando Novais, *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial,* publicado em 1979, a sua mais célebre herança. Suas teses praticamente fundaram uma corrente historiográfica baseada na concepção de *sistema colonial*, no qual o Brasil estaria inserido antes de sua independência política. Essa inserção, explicada pela teoria do *pacto colonial*, colocaria os domínios portugueses na América sob estrita dependência e submetido à exploração econômica e ao domínio político. Tal perspectiva favoreceu, na historiografia colonial, o entendimento sobre as divergências e transgressões como desequilíbrios no sistema que, quando captados pela metrópole, resultavam em ações de confronto e repressão.

Uma outra corrente interpretativa vem se consolidando na historiografia colonial desde o final dos anos 1990, não consecutivamente a esta que acabo de mencionar mas muito influente desde então.[5] Ela defende a presença das dinâmicas do Antigo Regime na América por meio da conhecida ideia do *Antigo Regime nos Trópicos*, título do polêmico livro que desencadeou intenso debate entre os mentores e seguidores dessa proposta e os historiadores mais próximos da interpretação sobre o Antigo Sistema Colonial (FRAGOSO; BICALHO; GOUVEIA, 2001). Marcada pela influência das teorias desenvolvidas pelo historiador do direito português, António Manuel Hespanha[6], essa corrente relativiza o caráter absoluto e centralizador da monarquia portuguesa na era moderna, procurando demonstrar a existência de uma fragmentação dos poderes no Império, e a força e a relativa autonomia das elites locais em relação ao poder central da Coroa. Segundo essa abordagem, as dinâmicas que regiam esses poderes

5. Os desdobramentos historiográficos sob a influência da teoria do sistema colonial foram diversos e complexos, e não caberia discuti-los aqui. Indico apenas que, constituindo-se em contraponto a uma visão focada na relação mais fechada de exploração e dependência entre colônia e metrópole, nos quadros de uma economia voltada para o mercado externo, desenvolveu-se nas décadas de 1970 e 1980 a tese conhecida por *brecha camponesa*, por meio de estudos que procuraram voltar-se para a colônia e explorar suas dinâmicas internas. Essa vertente tem na obra de Ciro Flamarion Cardoso a sua principal referência (CARDOSO, 1979).
6. A sua obra mais influente: Hespanha, 1994.

fragmentados replicavam na colônia as características da monarquia corporativa, própria do Antigo Regime, daí a possibilidade de verificarem sua presença na América. Nesta perspectiva, evidenciam-se mais as relações de mútua dependência entre as diversas partes constituintes do Império, e fica enfraquecida a relação dicotômica e fundada na exploração unilateral da colônia pela metrópole.

A maior parte das críticas a essa abordagem aponta o problema de se atribuir à Colônia um grau exagerado de autonomia e de transpor para a realidade portuguesa características do Antigo Regime francês. Mas ainda que pudessem ser comuns às duas realidades, não significa que a sociedade colonial funcionasse integralmente segundo seus pressupostos, e que fossem vastos os limites da autoridade da Coroa. Isso sem considerar a importante questão da mudança nos rumos da administração promovida pela política pombalina, no sentido da maior centralização e fortalecimento do poder régio.

Procurando matizar esse debate, Laura de Mello e Souza desenvolveu uma reflexão crítica sobre essas correntes e seus pressupostos (SOUZA, 2006). Enfatizando a crítica à tendência de transplantação de estruturas de Antigo Regime para a América, a autora discute a complexidade desse "mundo" colonial e suas diferenciações, onde era possível verificar as práticas vigentes em Portugal e talvez mais afinadas com as caraterísticas gerais do Antigo Regime europeu, mas onde também se manifestavam as lógicas próprias, inerentes a uma sociedade escravista, elemento que condicionava toda a sua organização. Laura de Mello e Souza entende que

> o que houve nos nossos trópicos, sem dúvida, foi uma *expressão* muito peculiar da sociedade de Antigo Regime europeia, que se combinou (...) com o escravismo, e capitalismo comercial, a produção em larga escala de gêneros coloniais – que nunca excluiu a de outros, obviamente –, com a existência de uma condição colonial que, em muitos aspectos e contextos, opunha-se à reinol e que, durante o século XVIII, teve ainda de se ver com mecanismos de controle econômico nem sempre eficaz e efetivo, mas que integravam, qualificavam e definiam as relações entre um e outro lado do Atlântico: o exclusivo comercial. Em suma, *o entendimento da sociedade de Antigo Regime nos trópicos beneficia-*

se quando considerada nas suas relações com o antigo sistema colonial (SOUZA, 2006, p. 67. Grifos meus).

Assim como para outros campos de pesquisa sobre o período colonial, essas questões historiográficas são de grande importância para a história das práticas e dos processos educativos. Seja nas revisões interpretativas de temas tradicionais, seja na proposição de novos temas e abordagens, os lugares da educação escolar e não escolar na Colônia precisam ser também entendidos a partir de uma perspectiva que defina o lugar da própria Colônia na estrutura dos domínios portugueses da época moderna. Se visto a partir de uma abordagem focada na relação de dependência e submissão absolutas, esse lugar poderá ser analisado ou como passivo ou como insurgente; se visto pela perspectiva das estruturas de Antigo Regime, ele sugerirá autonomia; e se a perspectiva for uma visão renovada do antigo sistema colonial, será um lugar ainda dependente e submisso, mas movendo-se entre as possibilidades de negociação e a transgressão. A forma como os sujeitos históricos, protagonistas de uma história da educação colonial e suas práticas serão descobertos e interpretados, será resultante dessas maneiras de se colocar o problema das relações entre a América portuguesa e Portugal.

Ao desenvolver a seguir a reflexão sobre os impactos dessa correntes historiográficas sobre os problemas da pesquisa histórica sobre a educação entre o século XVII e o início do XIX, usarei expressões que traduzem, a meu ver, as condições dos processos históricos em estudo: *sociedade colonial* para me referir à estrutura organizativa e de funcionamento, no plano da vida social; e *América portuguesa* ou *Brasil* para me referir à porção de território e seus vínculos políticos e administrativos nos quadros do Império português. A ênfase será dada, nesta parte, à problematização feita a partir de documentos disponíveis em arquivos brasileiros e portugueses, referentes à educação e à instrução, escolar e não escolar, em diferentes segmentos da sociedade colonial, sem discorrer, contudo, sobre a historiografia da educação colonial, já desenvolvida em outros trabalhos.[7]

7. Ver: Fonseca, 2009a; 2009b; 2009c; 2010; 2015. Importante esclarecer que as reflexões elaboradas neste texto têm relação direta com as investigações desenvolvidas por mim e pelos integrantes do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos - CEIbero, grupo sob minha liderança e de Antonio Cesar de Almeida Santos desde 2010 (https://ceibero.

A legislação e os documentos produzidos no âmbito da administração central e local tem sido a base de um dos temas de estudos mais consolidados sobre a educação no período colonial no Brasil: as reformas pombalinas e o processo de implantação do ensino régio, entre a segunda metade do século XVIII e as duas primeiras décadas do século XIX. Até bem recentemente, a maioria dos estudos compartilharam a visão disseminada por Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*, de que as reformas representaram um revés num suposto processo de escolarização comandado na Colônia pelas ordens religiosas, especialmente pela Companhia de Jesus. Logo, sua expulsão dos territórios portugueses em 1759 e as tentativas desorientadas da Coroa de implantar um "sistema" de ensino régio desenharam o quadro de atraso educacional, só superado com o advento da República, no final do século XIX. A obra de Fernando de Azevedo, inspiração para essa interpretação, tem sido identificada ao movimento intelectual – e também político – da primeira metade do século XX, que buscava entender as bases de nossa formação histórica e cultural para explicar os problemas brasileiros daquele momento, particularmente a situação de atraso econômico e suas consequências. Azevedo tem sido associado a esse movimento, juntamente com Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior[8], o que coloca o interessante problema de sua proximidade com a primeira corrente historiográfica comentada neste texto, isto é, aquela preocupada em demonstrar que o Brasil, enquanto território colonial explorado e submisso, ficou à mercê das intempéries administrativas da Coroa portuguesa, e somente sua condição de soberania permitiu o início de um processo decente de escolarização. E soberania republicana, já que a monarquia não teria conseguido superar significativamente os entraves herdados da colonização, especialmente o patriarcalismo e a escravidão.

Sob esse ponto de vista, interessam aos pesquisadores sobretudo os documentos legais – alvarás, ordens régias, decretos – que, a partir de 1759, integram o processo de eliminação formal do ensino jesuítico, de criação do

---

wordpress.com/). Em função disso não considerei analisar as questões metodológicas e historiográficas de um importante campo de pesquisa sobre a educação colonial vinculada às ordens religiosas, especialmente a Companhia de Jesus, mais frequentemente estudada.
8. Ver Mota, 1980 e também Carvalho, 2010.

ensino régio e da administração desse ensino nas décadas que se seguiram, até o reinado de D. João VI. Essa legislação, sendo no geral válida para todos os domínios portugueses, pode ter levado à consideração de alguma uniformidade de sua aplicação, reforçando a perspectiva da primeira corrente historiográfica colonial analisada neste texto, que tende a valorizar o poder centralizado da Coroa, sempre a impor sua presença, e a entender as ações que se dirigiam aos territórios ultramarinos como meros atos de exploração e controle. Ao comentar as medidas tomadas pela administração pombalina logo após a expulsão dos jesuítas, Fernando de Azevedo deixa clara essa percepção das relações entre Portugal e seus domínios americanos. Para ele,

> o que nos veio, não foram propriamente reformas (...) mas uma série incoerente de medidas, tardias e fragmentárias, com que em 1759 e 1772 *o governo da Metrópole se pôs a talhar, na massa inerte da sociedade colonial*, uma obra que desse a ilusão de substituir o organismo desmantelado (AZEVEDO, 1963, p. 541. Grifos meus)

Essa visão pouco atenta às especificidades locais e às diferentes possibilidades de apreensão do ordenamento que emanava de Lisboa, tendeu a tratar o Brasil como um todo homogêneo, quase como já a unidade nacional construída no pós-independência, e sobretudo no período republicano. Seria, na verdade, uma elaboração historiográfica com esse viés político, o que é claramente perceptível na obra de Fernando de Azevedo, que fala de um *sentido da educação colonial*[9] – na verdade, título de seu capítulo sobre o período – atribuindo aos jesuítas o mérito de terem chegado próximos de construírem uma "unidade cultural", uma "cultura homogênea", ao conterem as manifestações "heterogêneas" das culturas indígena e africana por meio de sua ação catequética e pedagógica (AZEVEDO, 1963, p. 516).

Essa chave de leitura da história colonial, e da educação colonial, orientou a produção historiográfica tributária não apenas de Fernando de Azevedo, mas

9. Tentador pensar na proximidade dessa ideia de *sentido* em Caio Prado Júnior e Fernando de Azevedo, cujas obras foram publicadas com um ano de diferença uma da outra, em 1942 e 1943, respectivamente. Além de Prado Júnior, Azevedo se apoiava em outros autores brasileiros da época preocupados com a questão da formação histórica do Brasil e de seu lugar no contexto econômico e político mundial, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Roberto Simonsen.

da primeira corrente analisada neste texto, defensora da tese do antigo sistema colonial, mas geralmente por meio de análises monolíticas e superficiais baseadas numa perspectiva modelar do materialismo histórico. Com isso, procurou-se construir uma periodização da história da educação no Brasil a partir dos modelos explicativos de uma história política e econômica que teria nas relações de dependência o seu ponto privilegiado de observação, e nos documentos legais e administrativos suas principais fontes. Dessa forma, o Estado seria, quase sempre, o principal agente histórico e sua ação, impositiva. Ao dar essa posição privilegiada ao Estado, a concepção de educação presente na maior parte dos estudos que trataram do período colonial foi a da educação escolar, vista pelo viés polarizador como um privilégio das elites, e confinada a um pequeno universo de instituições, como as escolas das ordens religiosas, os seminários e a Universidade de Coimbra.[10] Essa perspectiva coloca a história da educação colonial como um momento quase "pré-histórico" na "evolução" do processo de escolarização no Brasil, que caminharia, resoluto, para a universalização da educação escolar no século XX.

Se essa perspectiva historiográfica e metodológica privilegiou as fontes legais e administrativas, não significa que estas levem, necessariamente, a uma interpretação limitada. O problema está, como sabemos os historiadores, no risco de as fontes serem tomadas como representativas da realidade histórica e produzirem uma narrativa a partir delas, e não com elas. Mas, como já indiquei, é sintomático de uma visão cujo viés político coloca no Estado e/ou nas estruturas econômicas o protagonismo da ação histórica. Com isso quero dizer que essas mesmas fontes são fundamentais se analisadas à luz da segunda corrente historiográfica colonial comentada neste texto, ou seja, a que defende a presença das estruturas de Antigo Regime no Brasil, tanto na sua vertente mais combativa quanto naquela que pondera essa presença mesmo que não a rejeite por completo.

Do ponto de vista de uma historiografia da educação colonial, essa é uma perspectiva bastante recente, e orienta uma importante produção, com a qual

10. Entre muitos, alguns trabalhos influentes nesta perspectiva historiográfica: Ribeiro, 1978; Romanelli, 1978, e mais recentemente, Saviani, 2007.

vem contribuindo o CEIbero. Ainda que estejamos discutindo a questão da propriedade ou não da presença de um *Antigo Regime nos Trópicos*, admitimos a presença de muitos de seus elementos constituidores na América portuguesa, de alguma forma transplantados mas certamente modificados pelas dinâmicas próprias da sociedade colonial. Neste ponto tendemos a concordar com a valorização dada por essa corrente historiográfica às dinâmicas internas e às especificidades que, se não seriam suficientes para garantir expressivo grau de autonomia política e administrativa aos poderes locais, eram os caminhos pelos quais seguiam as soluções para os problemas que diziam respeito à vida das populações coloniais. Mesmo na hipótese da replicação de estruturas de poder, relações políticas, e formas de convívio originadas em Portugal, na América elas se acomodavam às condições dadas por uma sociedade marcada pela escravidão, onde indivíduos de origens sociais e étnicas diversas podiam almejar alguma ascensão econômica e mesmo a obtenção de privilégios, muito mais difíceis numa estrutura estamental típica de Antigo Regime. Neste sentido, nos aproximamos das ideias defendidas por Laura de Mello e Souza.

Tendo essas ideias como norteadoras de um programa de investigação sobre história da educação colonial, os documentos legais e administrativos passam a ser abordados como indicativos das maneiras como o Estado português vislumbrou seu protagonismo como agente de uma incipiente educação escolar na América, e das múltiplas formas de recepção desse protagonismo pelas instâncias de poder local e pelos diferentes grupos sociais coloniais. Para o estudo dos processos que envolveram as reformas da educação pela administração pombalina, cumpre ainda considerar a produção e a circulação do pensamento pedagógico ilustrado, sem o qual não é possível, a meu ver, compreender a ação dos principais agentes dessas reformas, pessoas ou instituições. Muitas dessas questões têm sido discutidas em trabalhos de pesquisadores do CEIbero, incluindo os meus, nos quais o dinamismo das relações políticas e sociais coloniais, especialmente nas áreas mais urbanizadas, como a Capitania de Minas Gerais, acabavam imprimindo às determinações régias significados nem sempre previstos pela legislação

portuguesa. Em muitas situações, os atos administrativos eram, portanto, respostas a esses impactos "imprevistos".

A Coroa portuguesa se via, às vezes, obrigada a dividir o poder com as instâncias locais ao perceber a quase impossibilidade de manter a centralização de determinadas ações administrativas, no mínimo em função das grandes distâncias entre Lisboa e seus domínios ultramarinos. Não que estas fossem um empecilho instransponível, mas eram usadas como argumento para provocar essa distribuição de poder. Veja-se, como exemplo, o caso dos exames para provimento das cadeiras do ensino régio que, a princípio, deveriam ser feitas em Portugal. A própria Coroa demonstrou um caráter previdente ao indicar que poderia haver a indicação de prepostos responsáveis por esta tarefa no ultramar, o que acabou dando aos governadores das capitanias e aos bispos, um papel central nas disputas locais pelas influências que poderiam ser mobilizadas para garantir a ocupação dos empregos de professores régios. Essas são relações importantes no estudo dos mecanismos de funcionamento do ensino régio, principalmente depois da criação do Subsídio Literário, fonte de recursos disputada, mas nem sempre aplicada para o fim a que se destinava.[11] Noutro sentido, a fim de resolver inconstâncias e transgressões às normas impostas pela legislação, a Coroa acabou por conceder atribuições de fiscalização e controle às câmaras municipais, o que deu a elas a oportunidade de manter algum protagonismo local no contexto de maior centralização promovido pela administração pombalina e que foi continuado depois da queda de Pombal.[12]

É aqui, portanto, que se situa o momento de inflexão de uma possível predominância das estruturas de Antigo Regime, tanto em Portugal quanto na América, o que nos permite o alinhamento à posição mais ponderada em relação àquela corrente historiográfica. Trata-se de perceber, no âmbito

11. Além de obras clássicas sobre as reformas pombalinas e a implantação do Subsídio Literário, como Andrade, 1978 e Carvalho, 1978, alguns estudos mais recentes têm descortinado dimensões importantes sobre os impactos e os conflitos resultantes da cobrança deste tributo e sua relação com o ensino régio. Esse tema, no entanto, não tem ocupado satisfatoriamente a atenção dos historiadores da educação colonial, aparecendo mais comumente como parte de estudos sobre as reformas pombalinas, e pouco como foco exclusivo de pesquisas. Algumas exceções: Silva, 2004; Oliveira; Santos & Morais, 2012; Morais, 2012.
12. Sobre a atuação das câmaras neste contexto, ver: Fonseca, 2013.

de uma história da educação escolar na América portuguesa, a "prática política pendular" sugerida por Laura de Mello e Souza, como indicativo do caráter complexo da administração no espalhado império português. Sob este ponto de vista, coloca-se em perspectiva a ideia cara à historiografia mais tradicional da educação de que as reformas da segunda metade do século XVIII expressam a confusão e o fracasso administrativo da Coroa portuguesa no esforço de constituir um sistema escolar estatal, mas também coloca-se um freio na tentação de compreendê-las como bem-sucedidas. Ainda assim, a julgar pelos resultados expressivos das pesquisas mais recentes sobre o tema, essas reformas foram, sem dúvida, o ponto de partida efetivo para o processo de escolarização estatal no Brasil, antes mesmo de sua independência política.

As complexas nuances das relações entre as diferentes esferas da administração colonial no que diz respeito à educação, principalmente, mas não exclusivamente ao ensino régio, estão presentes na robusta correspondência trocada entre essas esferas. Dos documentos que acompanhavam as ordens vindas de Lisboa, ordenando aos governadores, ouvidores e vereadores que tomassem as providências para a execução de tais ordens, às queixas das Câmaras e aos requerimentos enviados por professores régios ao Conselho Ultramarino, emanam as vozes que nos ajudam a compreender que não se tratava apenas, nem da recepção passiva do ordenamento imposto por Portugal, nem de rejeição e transgressão sistemáticas a ele. Cobrava-se da Coroa a sensibilidade para as questões de valor para a sociedade colonial, não raro distintas conforme as regiões da América, bem como se procurava ajustar as obrigações de cada parte da relação entre os súditos americanos e a monarquia portuguesa. A criação do ensino régio se fez mediante promessas e concessões àqueles que nele trabalhariam – os professores – e à sociedade em geral, última beneficiária de um conjunto de reformas que visavam modernizar o império e torná-lo mais forte frente às potências mais influentes da Europa. A manutenção desse ensino dependia, diretamente, do contributo das populações, que não desdenhavam sua parcela de contribuição e cobravam da Coroa o acesso à instrução estatal. Esses aspectos confirmam, no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo CEIbero e em outros na mesma linha, a importância da discussão historiográfica e metodológica acerca da natureza

das relações entre o Brasil e Portugal naquele período, e os impactos sobre a educação de natureza escolar.

A compreensão da complexidade de uma história da educação na América portuguesa, no entanto, não se prende ao uso exclusivo das fontes legais e administrativas. É também na poeira dos notários que se encontram as dimensões cotidianas dos processos e das práticas educativas presentes no Brasil, naquele período. Já bastante utilizadas pelos historiadores do período colonial, é recente o interesse da historiografia da educação pelas fontes notariais (ou cartoriais) e processuais, sobretudo para o trabalho com o século XVIII e as duas primeiras décadas do século XIX. Testamentos, inventários, contas de tutoria, libelos, justificações, representações, são expressões das relações cotidianas, dos afetos, dos conflitos, das sensibilidades, das necessidades, das expectativas e das visões de mundo. E de como tudo isso afetava as decisões que as pessoas tomavam em relação à educação das crianças e jovens, fosse para mandá-las às aulas régias ou aos mestres particulares, para preparar uma formação mais prolongada a ser feita nos seminários e mesmo nas universidades europeias – sobretudo Coimbra –, fosse para encaminhar sua formação para os ofícios mecânicos.

O estudo dos processos e das práticas educativas coloniais, a partir de fontes desta natureza e com a perspectiva de perscrutar os lugares da educação e da instrução em suas diversas manifestações e na relação com os sujeitos históricos de carne e osso, leva-nos à discussão sobre as opções metodológicas mais adequadas para isso. No âmbito do CEIbero temos procurado refletir a partir das sugestões metodológicas da micro-história sobretudo pelo viés da reconstrução de trajetórias e das redes de relações entre os sujeitos. As dinâmicas sociais nas vilas e arraiais aparecem mais vivamente à medida em que se torna possível retirar das sombras as experiências particulares As fontes notariais e processuais, ao fazerem referências a recortes das vidas das pessoas em suas relações com outras, e mesmo com instituições, forçam o pesquisador ao exercício da redução das escalas e da perspectiva indiciária, sobretudo porque os eventos educativos são, recorrentemente, pouco claros quando de uma abordagem direta naquelas modalidades de documentos. A própria concepção de educação é fluida e dispersa, conforme veremos mais adiante neste texto, e a percepção de suas ocorrências pede por uma

aproximação metodológica mais meticulosa e garimpeira, operando com a densidade analítica, conforme as práticas da micro-história. Mesmo muitas das chamadas "fontes oficiais", porque produzidas no âmbito das instituições de poder, como o Estado e a Igreja, têm características semelhantes devido às circunstancias de sua produção na esfera das relações entre os indivíduos – súditos e fiéis – e essas instituições, próprias das estruturas de funcionamento da sociedade luso-americana da época moderna. E que são, na verdade, características das estruturas de Antigo Regime.

Alguns dos pressupostos da micro-história, defendidos sobretudo por Giovanni Levi em um texto já clássico são particularmente pertinentes para os estudos que temos desenvolvido sobre os processos e as práticas educativas coloniais. Levi entende as ações históricas como

> o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam (LEVI, 1992, p. 135).

Essa perspectiva parece-nos bastante apropriada diante das propostas interpretativas para as dinâmicas históricas presentes na América portuguesa, particularmente a corrente que procura compreendê-las nos quadros das relações com Portugal, como parte do seu império. No cruzamento e confronto de fontes, entre o discurso legal e administrativo e as práticas cotidianas, conforme as apropriações e as construções de sentidos feitas pelos indivíduos sobre o que seria a educação e sua importância, essas questões levantadas por Levi ganham ainda mais evidência e pertinência analítica. Nessa linha, considera-se com especial cuidado as dimensões simbólicas perceptíveis por meio da análise em escala, mas atentando-se para suas relações com os lugares sociais em que se manifestavam.

A legislação portuguesa regulava a aplicação das diferentes formas de educação conforme a qualidade e a condição dos indivíduos. Neste sentido, torna-se imperativo investigar as relações entre as práticas educativas e a

estrutura social, já que as distinções sociais, normalmente advindas da origem de nascimento dos indivíduos podiam, no entanto, ser obtidas por meio de mercês e benesses que consideravam, entre outras coisas, o tipo de educação recebida. Por isso ela acabava sendo considerada no momento da elaboração das estratégias para a educação dos descendentes. A conquista dessas distinções contrariava, não raro, as normas estabelecidas, mas as condições dadas na sociedade colonial acabavam por abrir algumas brechas pelas quais adentravam indivíduos que, legalmente, não poderiam ocupar determinados lugares, como o ingresso na universidade, ou a conclusão de uma formação sacerdotal. Em outras situações, como aquelas decorrentes da criação do ensino régio, a partir de 1759, a indefinição quanto a alguns possíveis impedimentos – como havia para outras instâncias institucionais laicas e eclesiásticas – abriu as portas para indivíduos com menos oportunidades, como os pardos de origem social mais baixa, cuja ascendência negra e escrava constituía um impedimento formal e/ou cultural. Tal impedimento não era absoluto e muitos conseguiam por exemplo, tornar-se professores régios, não sem resistências, é verdade. Esse é um exemplo de como o estudo de trajetórias de indivíduos e suas relações com outros de diversa qualidade e condição, e suas relações com as diferentes instâncias de exercício do poder temporal e espiritual, podem ser estudadas com o contributo da "prática historiográfica" da micro-história. Nesta linha, inclui-se não apenas a atenção aos contrapesos entre norma e prática, como lembrado por Levi na passagem citada acima, como também os procedimentos prosopográficos e a reconstituição de famílias, esta com clara fundamentação na história demográfica. O investimento nessas formas de abordagem do problema dos processos e das práticas educativas na América portuguesa tem produzido relevantes trabalhos, que trazem à tona o grande dinamismo presente na sociedade colonial no que se refere à educação escolar e não escolar, para além do estudo da atuação da monarquia portuguesa e da Igreja Católica, sobretudo das ordens religiosas nos lugares onde elas se instalaram. Nesses trabalhos têm sido analisadas as relações de diferentes segmentos da sociedade colonial com a educação mais geral e com a instrução de natureza escolar,

envolvendo as discussões sobre gênero, etnia, religiosidades, distinções sociais, cultura escrita.[13]

A complexidade cultural que atravessava as relações sociais evidentemente se interpunha na construção das concepções educativas e de suas práticas. Por isso, tem sido necessário discutir mais verticalmente essas concepções, em sua historicidade, a fim de instruir de forma segura a leitura e a interpretação das fontes, e a construção de uma narrativa plausível que nos ajude a compreender o lugar da educação, escolar e não escolar, na sociedade colonial. Alguns aspectos dessa discussão conceitual serão tratados na sessão a seguir.

Educação nos séculos XVII e XVIII: percepções conceituais

Algumas das bases interpretativas mais tradicionais da historiografia da educação consolidaram uma visão que envolvia, necessariamente, o conjunto das atividades educacionais da Companhia de Jesus e entenderam as reformas pombalinas do século XVIII ora como suas substitutas adequadas ao criarem um "sistema" de educação estatal, ora como um emaranhado de intervenções desastradas do Estado português que só conseguiu destruir o "sistema" de educação jesuítico. Para além dessas duas dimensões, muito pouco. Não voltarei aqui a uma discussão historiográfica já realizada em outros textos, nos quais procurei analisar as linhas interpretativas tributárias dessa tradição fundada na história da escolarização e tendo Fernando de Azevedo como autor matriz.[14] Há, sem dúvida, avanços recentes no estudo desses mesmos problemas, mas verifica-se também a inovação quanto à construção de objetos de pesquisa fundados em outras bases de problematização, conforme discutido na sessão anterior deste texto.

Considerando-se a pequena presença da instituição escolar na sociedade colonial e a quase total desobrigação do Estado no que toca à educação desta natureza, é forçoso dirigir o olhar também para as dimensões não escolares, mais recorrentes para a maioria da população e, não raro, mais

13. Ver: Angelo, 2017; Cunha, 2007; Fonseca, 2014, 2016a; Frias, 2017; Gorgulho, 2011; Julio, 2007, 2017; Lage 2014a, 2014B, 2016; Luz, 2014; Oliveira, 2008; Paula, 2016; Silva, 2011; Vartuli, 2016.
14. Ver nota 6.

importantes. E mesmo quando se trata da educação de "natureza" escolar, os critérios de estudo acabam sendo diferenciados. Tendo essas questões em vista, torna-se necessário, antes de tudo, compreender mais claramente os sentidos atribuídos à educação como conceito e como prática, pela sociedade luso-americana da época moderna. Isso nos leva à análise conceitual nos campos filosófico, jurídico, político-administrativo e religioso. Essa análise tem sido fundamental para o estabelecimento dos parâmetros de leitura das fontes de pesquisa sobre a educação no período colonial, em suas duas manifestações, a escolar (ou de natureza escolar) e a não escolar, sendo necessário discutir as aproximações e distanciamentos entre duas concepções e sua historicidade: educação e instrução. Este tem sido um dos pilares de sustentação do programa de pesquisa do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos - CEIbero, e objeto de alguns trabalhos nos quais foi analisada a relação entre aquelas concepções e algumas práticas presentes, sobretudo, na produção escrita de cunho jurídico, político-administrativo e pedagógico, e em ações cotidianas voltadas para a educação de crianças e jovens (ANGELO, 2017; FONSECA, 2016a, 2016b; JULIO, 2017; PAULA, 2016). As generosas ocorrências desses termos – educação e instrução – na documentação do século XVIII e primeiras décadas do século XIX – temporalidade privilegiada no programa investigativo do CEIbero – permitem mapear algumas de suas ideias-força, recorrentes no discurso e fortemente ancoradas na formação cultural da sociedade portuguesa.

Um dos principais eixos dessas concepções é a ideia da educação como formação geral e instrumento de modelagem do indivíduo para sua adequação às estruturas sociais vigentes. Certamente essa ideia pode ser atribuída à educação até os dias atuais, mas o seu sentido não permaneceu imutável. Uma forte tradição vinda do período medieval consolidou os princípios morais e religiosos como os fundamentos da educação dos indivíduos, independentemente de sua posição social, e esses fundamentos foram compartilhados por católicos e protestantes, a partir do século XVI quando ocorreu a Reforma. Veja-se, por exemplo, o pensamento de autores como Comenius e Alexandre de Gusmão, que vinculados a denominações religiosas distintas, compartilhavam da herança cristã que entendia a educação como

formação para o controle dos comportamentos e garantia da ordem e das hierarquias sociais. Se colocada nos quadros da sociedade luso-americana entre os séculos XVI e XVIII, esses elementos se farão entender por meio das ideias centrais de obediência e lealdade. No contexto daquela ordem social e política, a educação, escolar ou não, destinava-se à formação do súdito cristão, neste caso, católico. Aquela era uma monarquia regida pelo chamado "modelo dos dois corpos", e da teoria do "corpo místico" dos reis, o que significava que a obediência e a fidelidade à Igreja e à religião estavam intrinsecamente associadas à fidelidade ao rei e à monarquia.[15]

O aprofundamento do estudo de obras sobre educação publicadas nos séculos XVII e XVIII é um ponto de partida relevante para os esclarecimentos acerca de como os meios intelectuais europeus construíram o pensamento pedagógico voltado para a formação geral dos indivíduos durante a era moderna. As muito conhecidas obras de autores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Condorcet, e os portugueses Ribeiro Sanches, Martinho de Pina e Proença, e Luís Antonio Verney, nos guiam na construção dos sentidos a partir de um contexto de afirmações e redefinições dos papéis das diversas instâncias sociais envolvidas com a educação e a instrução: a família, as instituições religiosas, o Estado. Como esperado, entende-se essas elaborações intelectuais como partes do conjunto de práticas culturais e sociais e, por isso, indo além de formulações puramente teóricas. Como pensamento em geral voltado para a construção de propostas para a educação e a instrução dos povos – geralmente das elites – essas ideias adicionavam aos diagnósticos sobre as realidades, os componentes idealizados, por vezes utópicos.

O estudo focado no mundo luso-americano setecentista nos impele à consideração de autores como Pina e Proença, Ribeiro Sanches e Luís Antonio Verney que, não obstante influenciados em alguma medida pelo pensamento ilustrado, não negligenciavam as realidades vivenciadas na sociedade portuguesa e as práticas tradicionais presentes nas relações entre os diferentes grupos sociais. Guardadas as diferenças entre esses autores, sua

15. Sobre essa questão, ver: Hansen, 2000; Dias, 2006. Abordei a questão no trabalho "Ver e ouvir: arte e práticas educativas na América Portuguesa". In: Ozinski, Dulce; Vieira, Carlos Eduardo; Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *História Intelectual e educação: artes*, artistas e projeto estéticos (no prelo).

visão evidentemente expressava a experiência histórica de uma monarquia católica sustentada pelas estruturas sociais e políticas de Antigo Regime, que ajudavam a moldar suas concepções de educação e de instrução, marcadas por uma cultura conservadora de matriz católica e por uma perspectiva pedagógica moralizante e elitista. Suas ideias podem tanto apresentar elementos de inovação quanto de preservação, conforme a leitura que se faz delas, e esse exercício ajuda a compreender a polissemia dos termos educação e instrução presentes nos documentos que alimentam a pesquisa sobre o período colonial no Brasil.

Pina e Proença, Verney e Ribeiro Sanches não falavam somente por si. Naquele cenário cultural, as concepções de educação e de instrução presentes nas obras desses autores apareciam também nas leis e no direito, particularmente devido ao momento singular do início de uma atuação mais sistemática do Estado como um agente da instrução pública. A historiografia luso-brasileira da educação tem assumido a influência do pensamento ilustrado na concepção das reformas levadas a efeito durante o reinado de D. José I (1750-1777), conduzidas por seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, e continuadas em alguma medida nos reinados seguintes, de D. Maria I (1777-1816) e de D. João VI (1816-1826). Entre os muitos pensadores que podem ter inspirado aquelas reformas no campo educacional, Luís Antonio Verney é o mais relacionado, e a análise das primeiras leis elaboradas no reinado de D. José à luz de sua obra *O verdadeiro método de estudar*, deixa poucas dúvidas a este respeito. Para além, contudo, dessa influência, observa-se na elaboração das leis e na construção dos argumentos que as sustentavam, os elementos mais recorrentes das concepções de educação e instrução presentes na produção intelectual portuguesa da época.

No caso da legislação, esses elementos atuavam como legitimadores dos principais objetivos da educação proposta por meio das reformas realizadas no âmbito daquilo que, por muito tempo, tem sido chamado de "despotismo ilustrado", dentre os quais a formação do súdito cristão fiel e obediente à monarquia e ajustado às hierarquias sociais de uma sociedade estamental

em mutação.[16] Se essas leis visavam modernizar o aparato administrativo e estender as ações do Estado a outras instâncias nas quais sua responsabilidade era diminuta ou mesmo nenhuma, significavam também reformar parte dessas estruturas sem provocar choques com princípios jurídicos já consolidados, principalmente aqueles presentes nas Ordenações do Reino.[17] Elas ordenavam a sociedade portuguesa – incluindo os domínios ultramarinos – garantindo a ordem hierárquica e os privilégios de determinados grupos sociais, e as novas leis reformadoras não visavam alterar visceralmente esse estado de coisas. Por isso, em meio a ideias pedagógicas afinadas com o pensamento ilustrado europeu, as leis que instituíram o ensino régio, reformaram a Universidade de Coimbra e criaram outras instâncias institucionais para a instrução da população – como o Colégio dos Nobres e a Aula de Comércio – não teriam a pretensão de atingir mortalmente as estruturas daquela sociedade. Não quer dizer, evidentemente, que não tenham contribuído para isso.

No caso da América portuguesa muitas situações ocorriam fora das previsões legais e administrativas graças à configuração singular da sociedade colonial onde, além da presença da escravidão, apresentavam-se condições por vezes favoráveis à ascensão socioeconômica e à conquista de posições de distinção e privilégios por pessoas que, num contexto europeu, dificilmente seriam capazes de obter. Na Capitania de Minas Gerais, por exemplo, esses processos eram recorrentes e tinham clara relação com a economia mineradora que, além da exploração do ouro e dos diamantes, proporcionava o desenvolvimento de atividades comerciais e agropastoris necessárias e lucrativas. Isso sem mencionar as oportunidades de ingresso na estrutura administrativa e de governo, civil, militar e eclesiástica. Os objetivos gerais da legislação educacional portuguesa da segunda metade do século XVIII fundamentavam-se em concepções consolidadas culturalmente, o suficiente para apresentar validade para os diferentes segmentos sociais, particularmente nos domínios americanos. É forçoso lembrar, no entanto, que

16. Sobre as caraterísticas da ilustração em Portugal ver, principalmente, Araújo, 2000, 2003; Maxwell, 1996; Santos, 2009, 2011; Villalta, 2015.

17. Desenvolvi essa questão no trabalho "As luzes e a educação no mundo luso americano setecentista: escritas de modernização, cultura de conservação". In: Chartier, Roger; Magalhães, Justino (dir.). Escritas e culturas da *Europa e no Atlântico Modernos. Centro de História* da Universidade de Lisboa (no prelo).

essas concepções não se limitavam à legislação estritamente educacional, mas se manifestava em leis que, ordenando outras atividades sociais, expressavam essa forma de entendimento da inserção dos indivíduos na sociedade e seus lugares na hierarquia social.

As concepções sobre a educação e a instrução, dominantes naquele contexto histórico, estavam presentes em outras dimensões, como a político-administrativa, que tem sido analisada por meio da farta produção escrita – majoritariamente manuscrita – emanada nas diversas instâncias integrantes da estrutura do Estado português, no Reino e em seus domínios americanos. A correspondência trocada entre essas instâncias, nos seus variados níveis, tem se mostrado essencial para o estudo da circulação daquelas concepções e seus usos na produção dos discursos que justificavam e legitimavam os poderes constituídos, não somente do Estado como também da Igreja. Este estudo é particularmente favorecido pelas análises conceituais da educação e da instrução já que é realizado pela exploração de fontes que não estavam vinculadas, necessariamente, às atividades educativas *stricto sensu*, mas implicavam em discursos e práticas voltadas para a formação geral dos súditos para sua melhor adequação à sociedade e à garantia da ordem social e política (FONSECA, 2009b e 2016a).

Há ainda outra dimensão de uma produção escrita a considerar à luz das concepções de educação e instrução, na qual as práticas educativas são mais visíveis como parte do cotidiano dos indivíduos, em diferentes grupos sociais. Trata-se de uma escrita de natureza jurídica, mas ativada a partir das necessidades privadas, e muito estudada pela historiografia colonial e sobre o Império: os documentos notariais, especialmente os testamentos e inventários, nos quais as ações em prol da educação e da instrução de crianças e jovens de ambos os sexos, descendentes diretos, protegidos e escravos, herdeiros ou não, eram explicitadas por testadores, inventariantes, tutores, juízes de órfãos, mestres e professores, sacerdotes, mães, tios e irmãos. Esse tem sido um universo particularmente envolvente no programa de pesquisa desenvolvido no âmbito do CEIbero, mas que encontra seus estudiosos também em outras instituições brasileiras. Analisadas na relação com a legislação, com o discurso administrativo, com o pensamento pedagógico e religioso, essas fontes nos

permitem perceber ainda mais claramente a amplitude da circulação das concepções sobre educação e instrução dominantes naquele período, e como faziam parte dos fundamentos culturais solidamente constituídos na sociedade portuguesa, resvalados em seus domínios d'além-mar. As pesquisas desenvolvidas a partir desta perspectiva têm revelado o dinamismo das práticas educativas e da importância atribuída à educação, escolar ou não, na sociedade colonial, no Brasil. Como uma conclusão geral, tem-se que, por menor que fosse a presença da educação escolar, e maior o número de pessoas sem acesso direto à leitura e à escrita, a educação como um valor estava fundamentada em bases diferentes daquelas que iriam marcar o processo de escolarização no período pós independência. Educação na sociedade colonial não estava diretamente vinculada às instituições escolares, e o valor social atribuído a ela relacionava-se muito mais com sua capacidade formativa no campo da moral cívica e religiosa, do que propriamente com a aquisição de conhecimentos, embora esta não fosse desqualificada.

Algumas considerações

O desafio de mergulhar no estudo dos processos e das práticas educativas no período colonial no Brasil, iniciado em 2004, significou num primeiro momento compreender porque a historiografia da educação não se dedicava a ele – como ainda não se dedica – com o mesmo interesse e a mesma intensidade que aos outros períodos históricos, o Império e República, o que tem relação com as trajetórias essa historiografia, suas motivações e seus objetivos. Como já observado, seus fortes vínculos com a discussão sobre a escolarização pública no processo de construção do Estado-nação, acabou por minimizar a presença de uma educação de natureza escolar no período colonial, salvo se houvesse algum tipo de escola materialmente constituída.

Portanto, uma primeira mirada sobre os processos educativos possíveis no período anterior à independência política do Brasil, levou à construção de hipóteses de pesquisa que envolviam a dimensão não escolar, e a busca por eventos educativos descolados das referências escolares. Essa linha de investigação mostrou-se, como indiquei ao longo deste texto, um campo fértil para a ampliação dos problemas de pesquisa, inevitavelmente influenciados

pelas discussões desenvolvidas pela historiografia colonial brasileira e portuguesa a partir de meados do século XX. Ao lado disso, as fontes insistiam em mostrar a pertinência de se retomar o estudo da educação de natureza escolar, se perscrutar seus primórdios, para além da ideia de que ela só teria existido nas mãos das ordens religiosas, sobretudo da Companhia de Jesus, e na suspeita de que seriam mais fortes do que antes imaginado, as ligações entre as iniciativas tomadas no século XVIII para a criação de um ensino estatal e o processo de escolarização levado a efeito depois da independência. A discordância em relação a pontos importantes das propostas interpretativas de uma historiografia mais tradicional, sedimentada e fundada em autores clássicos como Fernando de Azevedo foi – e tem sido – um importante estímulo para cavar mais fundo e procurar pela complexidade de um processo que, não obstante esteja nas origens da escolarização do Brasil monárquico e republicano, guarda profundas e importantes diferenças em relação a ela.

A criação do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos – CEIbero, em 2010, tem permitido congregar diferentes experiências de pesquisa histórica, nem sempre em história da educação *stricto sensu* – o Grupo integra pesquisadores da cultura escrita, da história administrativa, do direito, da história intelectual – mas que tem em comum o interesse pelo contexto cultural e educacional do século XVIII, marcado pela presença das ideias iluministas e pelos movimentos reformadores e contestadores de uma ordem que ruía pouco a pouco. Na América portuguesa, esse contexto marcaria, também, o dinamismo de uma sociedade que se pautava por princípios organizativos portugueses, mas que os reorientava conforme as condições locais, com ou sem a participação das autoridades metropolitanas. É nessa complexidade social e histórica que os eventos educativos ocorriam no Brasil, envolvendo diferentes grupos sociais, com motivações que convergiam e divergiam daqueles que orientavam as ações da Coroa, da Igreja, e de quem falava em nome dessas instituições.

Para compreender esse universo, temos, desde então, desenvolvido as discussões metodológicas e historiográficas que apresentei brevemente neste texto, aquelas, ao menos, que têm fornecido os fundamentos mais importantes para a construção dos problemas de pesquisa dos integrantes

do CEIbero, e que aparecem também em estudos de outros pesquisadores sem relação direta com o Grupo. Essas referências metodológicas não são, contudo, as únicas presentes nesta produção historiográfica. Elementos importantes da história social fundada nas ideias de E.P. Thompson, e na história cultural a partir de diferentes referências como Roger Chartier e Serge Gruzinski, também têm sido mobilizados, mas sua discussão aqui extrapolaria os limites deste texto. Priorizei, assim, os fundamentos da historiografia colonial, indispensáveis a qualquer pesquisador deste período histórico, e as referências da micro-história, presentes na maior parte dos trabalhos no âmbito do CEIbero. Parafraseando Pierre Vilar, a história está sempre em construção, o que pode levar a que, num futuro texto analítico, outros fundamentos sejam contemplados a partir da construção de novos problemas, e da exploração ainda mais profunda dos arquivos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*: contribuição para a história da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1981-1984.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil (1769-1771)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

ANGELO, Fabrício Vinhas Manini. *Herdeiros:* o papel da família na educação das futuras gerações nos Termos de Sabará e Vila Rica (1710-1780). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG. 2017. (Tese Doutorado em Educação).

ARAÚJO, Ana Cristina. *A cultura das luzes em Portugal*. Temas e problemas. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

ARAÚJO, Ana Cristina. *O Marquês de Pombal e a Universidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral (org.). *Modos de governar*: ideias e práticas políticas no Império português, séculos XVI a XIX. São Paulo: Alameda, 2005.
CARDOSO, Ciro Flamarion. *Agricultura, escravidão e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução* pública. São Paulo: Editora a Universidade de São Paulo; Saraiva, 1978.
CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A cultura brasileira, de Fernando de Azevedo. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Clássicos da Educação Brasileira*. V.1. Belo Horizonte: Mazza, 2010.
CUNHA, Paola Andrezza Bessa. *"E com nossas devotas assistências e demonstrações se edifiquem os mais cristãos"*: educação moral e discurso pedagógico nas associações religiosas leigas (Minas Gerais, séculos XVIII e XIX). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação)
DIAS, Maria Paula. *A sociedade do corpo místico*. A formação do Império e a formação da América Portuguesa. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2006 (Tese de Doutorado em História).
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e Fonseca. As luzes e a educação no mundo luso americano setecentista: escritas de modernização, cultura de conservação. In: CHARTIER, Roger; MAGALHÃES, Justino (dir.). *Escritas e culturas da Europa e no Atlântico Modernos*. Centro de História da Universidade de Lisboa (no prelo).
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. As câmaras e o ensino régio na América portuguesa. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 229-246, 2013.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso-americano colonial (séculos XVIII-XIX). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n.3, jul/set. 2016b.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. Educação na América portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. *História:* Questões & Debates, Curitiba, n. 60, p. 15-38, jan./jun. 2014.

FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. História da Educação no Brasil: abordagens e tendências de pesquisa. *Revista LPH (UFOP)*, Mariana, v. 19, p. 08-41, 2009c.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. História e historiografia da educação na América portuguesa – a Capitania de Minas Gerais. *Revista Eletrônica Documento Monumento*, Cuiabá, v. 15, n.1, p.13-38, 2015.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. Historiografia da educação na América portuguesa: balanço e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.14, p. 111-124, 2009a.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes:* civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. *Ver* e *ouvir*: arte e práticas educativas na América Portuguesa. In: OZINSKI, Dulce; VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *História Intelectual e educação:* artes, artistas e projeto estéticos. (no prelo)
FONSECA, Thäís Nívia de Lima e. Writings and representations of education in portuguese America. *Sisyphus, Journal of Education*, Lisboa, v. 4, n.1, p. 98-119, 2016a.
FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). *O Antigo Regime nos trópicos*: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). *O Antigo Regime nos trópicos*: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
FRIAS, Bruna Nogueira. *Estratégias educativas para órfãos com posses da Vila de São João del Rei (1823-1831)*. São João del Rei, Universidade Federal de São João Del-Rei, 2017. (Dissertação de Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares).
GORGULHO, Talitha Maria Brandão. *"Aos órfãos que ficaram":* estratégias e práticas educativas dos órfãos de famílias abastadas na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2011 (Dissertação de Mestrado em Educação).

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
HESPANHA, António Manuel. *As* vésperas do *Leviathan*. Instituições e poder político. Portugal – séc. XVII. Coimbra: Almedina, 1994.
JULIO, Kelly Lislie Julio. *Práticas educativas e sociabilidades*: mulheres forras em São João del Rei e São José del Rei (1808-1840). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação).
JULIO, Kelly Lislie. "*Os tem tratado e educado*": as mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no Termo de Vila Rica, MG (1770-1822). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (Tese de Doutorado em Educação).
LAGE, Ana Cristina Pereira. Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América Portuguesa. *História.* Questões & Debates, v. 60, p.107-131, 2014.
LAGE, Ana Cristina Pereira. Instituições educativas confessionais na América portuguesa: organização, catequese e educação. In: SANTOS, Antonio Cesar de Almeida (org.). *Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas*. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2016.
LAGE, Ana Cristina Pereira. Vale de Lágrimas: mulheres recolhidas no sertão de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII. *Revista de História Regional*, UEPG, v. 19, n.2, 2014, p. 312-326.
LUZ, Itacir Marques da. *Laços da Diáspora*: associacionismo e educabilidade entre a população negra em Pernambuco (1820-1850). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2014. (Tese de Doutorado em Educação)
MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal, paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. *Educação em Perspectiva* (Online), v. III, p. 81-104, 2012.
MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática, 1980.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História & Direito Colonial: um debate audacioso. *Fronteiras & Debates*, v. 4, n.1, jan./jun. 2017, p. 87-103.
NOVAIS, Fernando A. Condições de privacidade na colônia. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da Vida Privada no Brasil.* 1. Cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial.* São Paulo: Hucitec, 1979.
OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800):* a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2008 (Dissertação de Mestrado em Educação).
OLIVEIRA, Michelly da Silva ; SANTOS, Patriciane Xavier Moreira dos ; MORAIS, Christianni Cardoso Carnes Verdes e Aguardentes: arrecadação do subsídio literário e investimento em educação na Capitania de Minas Gerais (1772-1777). *E-Hum Revista Científica do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes do UNI-BH*, v. 5, p. 136-152, 2012.
PAULA, Leandro Silva de. *O papel dos tutores na educação e na inserção social de órfãos no Termo de Mariana (1790-1822).* Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2016 (Tese Doutorado em Educação).
PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. Colônia. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira.* A organização escolar. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973).* Petrópolis: Vozes, 1978.
SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Aritmética política e a administração do Estado português na segunda metade do século XVIII. In: DORÉ, Andréa; SANTOS, Antonio Cesar de Almeida (org.). *Temas setecentistas*: governos e populações no Império Português. Curitiba: UFPR-SCHLA; Fundação Araucária, 2009.
SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Luzes em Portugal: do terremoto à inauguração da estátua equestre do Reformador. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 75-95, 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
SILVA, Diana de Cássia. *O processo de escolarização no Termo de Mariana (1772-1835)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação).
SILVA, Solange Maria da. *Estratégias e práticas educativas dos negros na Comarca do Rio das Velhas, século XVIII*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2011 (Dissertação de Mestrado em Educação).
SOUZA, Laura de Mello e. *O sol e a sombra*. Política e administração na América portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
SOUZA, Laura de Mello e; FURTADO, Júnia Ferreira; BICALHO, Maria Fernanda (org.). *O governo dos povos*. São Paulo: Alameda, 2009.
VARTULI, Silvia Maria Amancio Rachi. *"Por mãos alheias":* usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2016.
VILLALTA, Luiz Carlos. *Usos do livro no mundo luso-brasileiro sob as luzes*: reformas, censura e contestações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CAPÍTULO 2

Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Anibal Quijano

Cynthia Greive Veiga

Em 28/07/1902, o jornal capixaba "A República" publicava,

> **Instrução, educação e trabalho**, a trindade indispensável a uma nacionalidade que deseja ser **forte, respeitada, próspera e civilizada**. O povo que não possui isto é **fraco, pobre e atrasado**. Múltiplas são as causas do nosso definhamento. Em primeiro lugar a nossa origem (...) Amalgama ou **mescla de sangue português, africano e indígena**, eis a formação plástica, moral e intelectual do nacional, isto é, **retrogradação, incipiência, indolência, superstição**, etc. (...) Como pois, preparar uma nacionalidade forte, viril, instruída, tendo a compreensão nítida de seus elevados destinos, dos seus direitos cívicos, **se desde a sua infância lhe foi inoculado o vírus corrosivo do banditismo da raça preta, que significa servilismo, indolência e perversão moral?** (...) (A República, 28/07/1902, p. 1) (Grifos meus).

Mal iniciava a república e ingressava-se no século XX, os alertas de sempre se repetiam: um futuro de atraso e indolência, devido as nossas origens sociorraciais, tema recorrente na imprensa brasileira, literatura, revistas de educação, etc. Acresce-se que, tais representações desqualificadoras e

criminalizadoras dos segmentos majoritários da população brasileira, quais sejam, pessoas pobres, negras, indígenas e mestiças, não se prendem ao passado. Pelo contrário, continuam, de modo arraigado, a compor a trama da sociedade brasileira. O assassinato da vereadora Marielle Franco[18], não nos deixa dúvidas.

A consolidação político-pedagógica da trindade afirmada no texto jornalístico, "instrução, educação e trabalho", como pré-requisito de organização de uma "nacionalidade forte", sem dúvida, esteve na origem das dinâmicas desqualificadoras de segmentos sociais, produzidos historicamente como pessoas subalternas. A combinação desses elementos constituiu a essência da organização das sociedades na modernidade eurocêntrica, cujas estruturas sociais e políticas estiveram fundamentadas na economia de mercado, consolidada no XIX (POLANYI, 2000). Paradoxalmente, essa mesma essência, que no âmbito discursivo, direciona a um certo progresso, também condenava povos inteiros a serem fracos e atrasados, situando-os num patamar "natural" de inferioridade, quase que intransponível.

O texto jornalístico é educativo: de que precisamos para sermos respeitados, para sermos fortes e prósperos? "Instrução, educação e trabalho", ladainha político-pedagógica que, associada a um imaginário de legado étnico-racial inferior, tem sido recorrente na história. Por exemplo, as reformas educacionais brasileiras, especialmente na república, tiveram como intenção atender a tríade, o que, não significou atenuar os processos de inferiorização/subalternização de determinados grupos sociais, ou mesmo, lhes favorecer algum progresso social. Minha hipótese é de que, a eleição dessa trindade pedagógica, como sustentáculo único possível para o desenvolvimento das sociedades, historicamente se tornou uma das principais fontes de opressão social, especialmente porque originada na elaboração de uma inferioridade étnico-social imaginada.

---

18. Marielle Franco, eleita vereadora da cidade do Rio de Janeiro, para o mandato 2017-2020, foi assassinada, juntamente com o motorista Anderson Gomes, em 14/03/2018. Ela era defensora dos direitos humanos, crítica contundente dos abusos de autoridade e da atuação de milícias nas comunidades. Somente em março de 2019, por época da revisão da escrita desse texto, e ao se completar um ano do assassinato, é que os criminosos foram identificados, mas os mandantes do crime ainda não haviam sido apresentados publicamente.

Dois autores me inspiraram de modo incisivo para a formulação e aprofundamento dessa problemática: Norbert Elias (1897-1990) e Anibal Quijano (1928-2018). Com Elias, o diálogo tem sido mais frequente nos últimos vinte anos, e Quijano, uma descoberta recente; de qualquer modo, a interlocução com os questionamentos produzidos por esses autores, em muito, podem contribuir para a escrita da história da educação.[19] Observa-se que, embora Elias e Quijano possuam origens histórico-geográficas e filiações teóricas distintas, se convergem na problematização de temas fundamentais em discussão nesse texto, quais sejam: processo civilizador, interdependência e relações de poder; relação estabelecidos e *outsiders*; eurocentrismo, estudos da subalternidade, e produção de estigmatizações como estratégia de elaboração e manutenção da inferioridade do outro.

Pretendo demonstrar, aqui, que as orientações político-pedagógicas de "instrução, educação e trabalho", como fator de progresso de uma nação, possuem destinatários de classe social e étnico-racial bem específicos, não dizem respeito aos filhos brancos de classe média e elites. Também, tais prerrogativas, para se fazer uma "nação forte e respeitada", em caso de sua efetividade, não pressupõem, como prometido, progresso e respeito para com toda a população, pelo contrário, cada vez mais, observamos o aprofundamento da subalternidade/inferioridade de grupos sociais e étnicos, dentro de um mesmo país e/ou de nações inteiras.[20]

Nas últimas décadas, alguns autores têm enfocado as relações étnico-raciais no processo de organização da escola brasileira, o mesmo em outros países latino-americanos.[21] Nesse texto quero contribuir para esses estudos ao problematizar a desqualificação e criminalização das populações pobres, negras, indígenas e mestiças, como uma temática fundamental a ser discutida no âmbito da história da educação, ou seja, indagar sobre qual a participação

---

19. Em outros artigos também me valho de diálogos com Elias e Quijano (VEIGA, 2017, 2018).
20. Entre vários estudos, ver, "Orientalismo, o oriente como invenção do ocidente", de Edward Said [1978] (2007); Tzvetan Todorov, "A conquista da América. A questão do outro" [1982] (1983); Homi K. Bhabha, O local da cultura [1993] (1998) e Durval Albuquerque Jr [1996] (2009), "A Invenção do Nordeste e outras artes".
21. Destaco "A História da Educação dos Negros no Brasil" (FONSECA e BARROS, org., 2016) e Ideas em la educación latino américa. Um balance historiográfico (ARATA e SOUTHWELL, org., 2014).

da escola nesse processo. Pretende-se destacar que tal inferiorização não é prerrogativa brasileira, pois, constituinte dos processos colonizadores desde o século XVI, bem como a ênfase nos condicionantes de instrução e trabalho para inserção e desenvolvimento social, uma vez que estes elementos vinculam-se a uma longa duração histórica do legado epistemológico do eurocentrismo.

As dinâmicas históricas de inferiorização desses segmentos populacionais serão aqui analisadas na perspectiva da geopolítica do conhecimento, tendo como premissa a perspectiva decolonial da representação de América Latina como ideia inventada. Um dos primeiros autores a propor o debate de uma América inventada foi o mexicano Edmundo O'Gorman (1992), em "A invenção da América", obra de 1958. Mas, a ideia de América Latina, teve origem na França, em início do século XIX, como parte do conceito de panlatinismo, que expressava intenção de diferenciar dos germânicos, anglo-saxônicos e eslavos, e ao mesmo tempo indicava as pretensões imperialistas da França, consolidada pela invasão de Napoleão III no México, entre 1862 e 1867 (FARRET e PINTO, 2011). Essa ideia foi estruturada em obra de 1836, *Lettres sur l'Amerique du Nord*, do político Michel Chevalier, que apresentou a França como "protetora" do grupo latino, frente a expansão dos Estados Unidos (FARRET e PINTO, 2011, p. 35).[22]

De qualquer modo, o imperativo da modernização eurocêntrica se tornou a medida para a organização das nações latino-americanas, associada a institucionalização da escola estatal, um acontecimento fundamental para a produção e consolidação de estereótipos e exclusões. Ou seja, paradoxalmente, o processo de universalização da escola, se fez juntamente com a universalização de estigmatizações e preconceitos, tensionada com os esforços político-pedagógicos de produzir homogeneidade cultural. Nesse texto, objetiva-se organizar algumas questões teórico-metodológicas para problematização das dimensões contraditórias na institucionalização da escola pública.

---

22. Walter Mignolo (2007, 2008), e outros estudiosos do eurocentrismo, tais como, Anibal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005) e Enrique Dussel (2005) são diálogos fundamentais para essa temática.

Para discutir sobre as questões indicadas, o texto está organizado em duas partes, destacando a interlocução teórica e conceitual com Elias e Quijano. Numa primeira, o objetivo é indagar sobre a origem europeia de institucionalização da escola estatal, no contexto do absolutismo, e como integrante do processo civilizador em curso (ELIAS). A meu ver, esses dois fatos, absolutismo e processo civilizador, são fundamentais para apreendermos a gênese das dimensões contraditórias constituidoras da escola pública na tensão inclusão/exclusão. Noutra parte, pretende-se discutir as dinâmicas históricas de produção de uma escola pública excludente e estigmatizante, em expansão nos países latino-americanos, no âmbito de difusão do eurocentrismo pedagógico, instigada pelos conceitos de colonialidade do poder e do saber, desenvolvidos por Quijano. Destaca-se que Elias desenvolveu suas questões teóricas principais, entre as décadas de 1930 e 1950; ao passo que Quijano, entre as décadas de 1960-1990.

"As escolas são eventos do Estado": monopolização estatal do ensino e da desigualdade para o acesso escolar na tradição europeia

A afirmativa em aspas é parte da "Lei Geral de Terras para os Estados da Prússia" (*Allgemeine Landrecht*), de 1794. O trecho completo é: "Escolas e universidades são eventos do Estado que ensinam a lição com a intenção de ter jovens com conhecimentos utéis e ciências"[23]. De acordo com a historiografia (CAMBI, 1999; FERRER, 2002; GESTRICH, 2015; MANACORDA 1989), o governo da Prússia foi o primeiro a interferir nas questões relativas à escolarização da população, ato que se fez presente num documento de 28 de setembro de 1717, portanto, bem anterior à lei de 1794, qual seja, o "Decreto prussiano sobre a introdução da escolaridade obrigatória", assinado pelo rei Friedrich Wilheim I.[24]

---

23. *Allgemeine Landrecht, Zweyter Theil, Zwölfter Titel, § 1. Schulen und Universitäten sind Veranstaltugen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenchaften zur Absicht haben.(Allgemeine Landrecht für die Preussischen Staaten, 1794)* http://ra.smixx.de/index.html (acesso em: 09/06/2018).
24. *Preussische Verordnung über die Einführung des allgemeinen Schulzwangs*, 28 september 1717 (WITTMÜTZ, 2007, p. 17).

Por meio desse fato quero destacar que, os processos de estatização da escola possuem história variada e não se vinculam apenas ao acontecimento da revolução francesa, como comumente é descrito. Por exemplo, a iniciativa da Prússia, se fez em pleno absolutismo, embora os desdobramentos posteriores, sob o governo de Friedrich II, já tenham sido realizados como parte das reformas absolutistas/iluministas, como foi o caso de Portugal, cuja iniciativa de estatização se fez em 1759, pelo Marquês de Pombal.[25] Por sua vez, na França, nação de referência do iluminismo, as ações concernentes à estatização da escola, somente se desenvolveram com a queda da monarquia, a partir da assembleia constituinte de 1791, mais precisamente no século XIX.

Em que pesem as diferenças históricas locais, é certo que, desde o século XVIII ampliaram-se os debates relativos à estatização e universalização de escolas elementares nos estados europeus e nas américas. Em comum, esse movimento se fez caracterizado por muitas contradições no âmbito das questões inclusão/exclusão sociopolítica, da elaboração de uma nova hierarquia social (por níveis de escolaridade) e de formulação de novas identidades e estigmas (escolarizado, analfabeto, ignorante, etc.). Nesse item organizo algumas considerações sobre essas questões.

A interferência de reis e príncipes nos assuntos da educação dos súditos, expressa o acontecimento de alterações radicais no entendimento da função do conhecimento para a organização político-social. Ainda que outros modos de acesso aos saberes tenham permanecido, associados a influência das igrejas locais, o controle da educação passou a ser cada vez mais centralizado no Estado. Nesse contexto elaborou-se o argumento de que a educação, numa escola regulamentada pelo estado, é mais exposta a pressão e disciplina do que na casa dos pais (WITTMÜTZ, p. 18, 2007).

No âmbito da filosofia iluminista do século XVIII, filósofos importantes como Christian Wolff (1679-1754) sistematizaram a ideia de que a tirania dos governantes está no governo que não objetiva o "bem-estar comum dos súditos" (GESTRICH, 2015, p. 193). Ao que tudo indica, o sentido de "bem-estar" vinculava-se à necessidade de manter lealdade e obediência

25. Nesse ano, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), ainda não tinha o título de Marquês de Pombal, tendo-o obtido em 1770. Contudo optei por manter essa denominação por ser mais conhecida na historiografia.

aos soberanos, um problema recorrente para os monarcas absolutistas. Levando-se em consideração que, em geral, os processos de estatização da escola, durante largo tempo, se fizeram de modo muito precário, é possível problematizar que, talvez, a interferência de príncipes e reis, ou de estados na educação, com suas ordenações e legislações, foram ações que além do objetivo de difundir saberes necessários às novas demandas sociais, teve como intenção reafirmar lugares de poder e submissão. A contradição inclusão/exclusão escolar, presente na história da educação escolar, em proporções variadas, de uma ou de outra condição, de acordo com o contexto, pode confirmar esse pressuposto. Como veremos, já nas primeiras iniciativas de estatização, a tensão incluir/excluir esteve presente.

O edital prussiano para promoção ao ensino primário, de Friedrich I, em 1717, registra como objetivo central a formação de bons soldados para o "bem-estar dos súditos". Observa-se que, no século anterior, havia iniciado o processo de estruturação do absolutismo, surgimento da sociedade de corte e da criação de um exército permanente pelos príncipes de Brandeburgo-Prússia. Esse edital trata da obrigatoriedade escolar, embora não especifique previsão de financiamento e da criação de escolas. Afirma que, nos locais onde houver escolas, os pais serão severamente punidos se não enviarem seus filhos à escola, todos os dias no inverno e uma ou duas vezes por semana no verão (períodos de colheita). Em caso de extrema pobreza, define que o professor deveria ser pago por esmolas de todos os lugares[26]. Outros editais posteriores regulamentaram idade escolar, obrigatoriedade por oito anos, recursos financeiros, adoção de livro básico na língua alemã, criação de Ministério da Educação, etc., tornando cada vez mais evidente o projeto estatal de homogeneização do povo alemão[27], movimento seguido por outras nações.

---

26. *Preussische Verordnung über die Einführung des allgemeinen Schulzwangs*, 28 september 1717 www.mdr.de (acesso em: 09/06/2018).

27. O Edital de 1736, regula a idade de frequência obrigatória, 5 a 12 anos e prevê construções de escolas e financiamento. Nos governos de Friedrich II (1740-1786) e Friedrich Guilherme II (1797-1840) desenvolveram-se importantes reformas educacionais, na fase denominada de alto iluminismo. Nelas, a justificativa pedagógica de disseminar disciplina, obediência e lealdade dos súditos ao soberano, também se vincula a intenção de proporcionar o "bem-estar dos súditos". Nesses governos reafirmou-se a importância das escolas do povo (*Volkschule*) além da introdução do ensino de ciências e ginástica nos programas escolares. Em 1787, foi

Apesar do governo prussiano institucionalizar a obrigatoriedade escolar, tal prescrição foi relativizada de acordo com a condição social da criança. Por exemplo, a lei de 1794, item "Dever dos pais de manter seus filhos na escola" (título doze, parágrafo 45), nele, há uma cláusula que atenua a obrigatoriedade dos pobres frequentarem a escola pelos oito anos, ao afirmar que crianças empregadas nos negócios domésticos e, que não podiam se dedicar com regularidade aos estudos, o ensino poderia ser apenas aos domingos, "nas horas livres entre o trabalho e outros momentos decentes."[28] No século XIX, do mesmo modo, foram introduzidas cláusulas especiais para moradores das áreas fabris, com redução da obrigatoriedade escolar para 6 anos[29]. Portanto, são evidentes as tensões no processo de estabelecimento do direito à escola, pois, desde seu início, a implementação da escola estatal se fez na conveniência do mercado.

Também em Portugal, as reformas educacionais do governo de D. José I (1750-1777), estiveram associadas a perspectiva absolutista de poder, vinculando "bem-estar dos súditos", legitimidade do monarca, e imposição da escolarização. Por meio de quatro alvarás, o rei alterou radicalmente o processo de administração do ensino em Portugal e suas colônias no argumento de que "(...) da cultura das ciências depende a felicidade das Monarquias", como consta no início do Alvará régio de 28 de junho de 1759, que extinguiu as escolas reguladas pelos métodos dos Jesuítas[30], sendo

---

criado o Ministério da Educação para administrar e fiscalizar as escolas e os trabalhos dos professores (GESTRICH, 2015).

28. *Pflicht der Aeltern, ihre Kinder zur Schule zu halten. §. 45. Zum Besten derjenigen Kinder, welche wegen häuslicher Geschäfte die ordinairen Schulstunden, zu gewissen nothwendiger Arbeit gewidmeten Jahreszeiten, nicht mehr ununterbrochen besuchen können, soll am Sonntage, in den Feyerstunden zwischen der Arbeit, und zu andern schicklichen Zeiten, besondrer Unterricht gegeben werden.*
(Allgemeine Landrecht für die Preussischen Staaten, 1794) http://ra.smixx.de/index.html (acesso em: 09/06/2018)

29. Volkmar Wittmütz (2007) observa que, nos estados prussianos de início do XIX, devido a trabalho e pobreza das famílias, apenas 60% das crianças em idade escolar frequentavam regularmente a escola, faltavam material escolar e prédios/salas adequados; os professores eram mal pagos e exerciam o trabalho docente como atividade secundária (em geral, eram sacristãos, cantores de Igreja, sapateiros, alfaiates); a distribuição de escolas no território era muito irregular, e o ensino pautava-se pela memorização e violência pedagógica.

30. O Alvará régio de 1759 é bem sumário, decretou a expulsão dos jesuítas em Portugal e nas colônias, e instituiu a estatização da escola com a criação do cargo de Diretor dos Estudos,

que, o de 1768 criou a Real Mesa Censória, com fins fiscalizadores e de reforço da intervenção estatal. Já o Alvará de 6 de novembro de 1772, deu instruções, entre outros, para nomeação de mestres e funcionamento das escolas elementares, e o de 10 de novembro de 1772, de financiamento das escolas com criação do Subsídio Literário (FERNANDES, 1994). Acresce-se a esses Alvarás, o da reforma universitária, registrada nos novos Estatutos da Universidade de Coimbra de 28 de agosto de 1772, que introduziu uma total modernização nos estudos científicos ao abolir a filosofia escolástica.[31]

Os argumentos para a implantação de escolas estatais são muito parecidos com os dos monarcas absolutistas da Prússia, bem como os argumentos de exclusão. No Alvará de 6 de novembro de 1772[32], D. José I expressa seu entendimento sobre o alcance dos estudos para seus súditos, afirmando que, apesar de desejável, pela "unidade da causa de interesse público" era impraticável estabelecer um plano "de igual comodidade para todos os povos" e que, os menos favorecidos deveriam ceder ao "Bem Commun e Universal", assim prossegue,

> Sendo igualmente certo, que nem todos os Indivíduos destes Reinos, e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque deles **se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam as pessoas destes grêmios, as Instruções dos Párocos.** Sendo também indubitável, que ainda as outras pessoas hábeis para os Estudos têm os diversos destinos, que fazem uma grande desigualdade nas suas respectivas aplicações; **bastará a uns, que se contenham nos exercícios**

---

responsável pela fiscalização de tudo que se referia a instrução. Também prescreveu abertura de cadeiras de latim, gratuitas, provimento de professores, por exames, cujo pagamento seria pelas "Provisões Reais"; funcionamento de cadeira de grego e de retórica em Portugal. A maior ênfase do Alvará é na crítica ao método de ensino dos jesuítas, proibição de seus livros e indicação de "Novo método da Gramática Latina", reduzido a compêndio. Para mais estudos ver Fernandes (1994) e Magalhães (2010).

31. Diferentes autores discutem o pioneirismo da reforma da universidade de Coimbra, entre eles, Carlota Boto (2010). Observo aqui, que, no caso da Prússia, a reforma universitária se deu somente em 1810, com a criação da Universidade de Berlin, por Alexander von Humboldt (1769-1859).

32. www.ige.min-edu.pt/upload/docs/lei 6-11-1772 (acesso em: 09/06/2018).

> **de ler, escrever e contar; a outros, que se reduzam a precisa instrução da língua Latina**; de sorte que somente se fará habilitar-se em Filologia o menor número dos outros Mancebos. (Lei 6-11-1772, p.1-2) (Grifos meus).

No mesmo documento, D. José afirma a importância da reforma para o 'bem comum' "(...) com que ardentemente desejo fazer felizes todos os súditos, que a Divina Providência sujeitou ao meu real domínio, para nele acharem Favor, Proteção e Acrescentamento" (Lei 6-11-1772, p.2). Nas duas experiências de estatização do ensino aqui citadas, como política de governos absolutistas, portanto para súditos, é possível observar que os soberanos monopolizaram também os argumentos do acesso desigual a instrução, o que não será muito diferente dos governos democráticos que se estabeleceram posteriormente. Curiosamente, os modos de exclusão se tornaram cada vez mais refinados.

Entendo que, quanto à estratificação escolar, de um modo genérico, não houve, necessariamente, uma ruptura entre a experiência absolutista do século XVIII e as experiências dos governos constitucionais. Essa hipótese nos leva a indagar sobre a longa duração histórica das desigualdades escolares, especialmente quando identificamos a permanência das justificativas, qual sejam, necessidade do trabalho infantil, pertencimento de classe, e origem étnico-racial, elementos interligados historicamente.

Os discursos voltados à educação de súditos e à sua civilização, como sabemos, foi um assunto presente em todas as cortes europeias no século XVIII, constituindo naquilo que conhecemos como pedagogia iluminista. Esse foi um movimento heterogêneo, especialmente no que se relaciona à quantidade de educação escolar para os diferentes estratos sociais, mas de qualquer modo, expressaram um processo de mudança nas relações de interdependência entre governantes e governados, no âmbito do processo civilizador em curso, fundamental para a monopolização estatal da educação escolar. As contribuições de Norbert Elias, são essenciais para compreendermos as dinâmicas monopolizadoras.

Elias (1993) investiga as especificidades das dinâmicas de monopolização como fator de fundamental importância para compreensão do processo de organização das sociedades modernas europeias. Apoiado em Max Weber (1864-1920), ele demonstrou como a combinação entre a concentração

do uso da força física e da tributação da propriedade nas mãos de uma autoridade central esteve na gênese do Estado absolutista moderno. No seu entendimento, mesmo com desenvolvimento de outros monopólios, esses dois foram decisivos para organização e manutenção do Estado.

O autor analisa ainda, como a monopolização da violência pelo Estado, alterou profundamente o comportamento e as sensibilidades das pessoas, uma vez que ocorreu uma pressão crescente para o autocontrole, em tensionamento com os controles externos, movimento que o autor denomina de processo civilizador. A demanda pelo desenvolvimento do autocontrole das condutas, como um novo *habitus*, inicialmente restrito aos membros da sociedade de corte, se expandiu para outros grupos sociais a partir do século XVIII.

Nesse mesmo contexto, a educação escolar teve sua função redimensionada, por meio da monopolização dos saberes elementares pelo Estado, sendo a monopolização dos tributos uma pré-condição para o financiamento da escola pública e para a sua universalização. Por outro lado, a monopolização da violência, ao engendrar demandas de maior autocontrole e civilização dos comportamentos, gerou também a necessidade da racionalização e homogeneização de costumes de modo institucionalizado, ou seja, pela escola universalizada e monopolizada pelo Estado. Esses fatos demonstram alterações e tensões nas relações de poder entre governantes e governados, sendo a escola inicialmente, direcionada para necessidade de (re)afirmar lealdade e obediência aos soberanos, e, posteriormente, formar o cidadão e desenvolver sentimentos de pertença e lealdade às nações.

Conforme Elias (1993), a sociodinâmica da monopolização compreende duas fases – a primeira, caracteriza-se pela competição, e por processos eliminatórios que resultam no monopólio restrito ou privado; a outra é a conversão de monopólios privados em monopólio público. A primeira fase pressupõe os seguintes fatores: livre competição entre unidades menores; desequilíbrio entre demanda e oferta do objeto do monopólio; crescente divisão de trabalho e interdependência entre os grupos sociais. A segunda, relaciona-se aos processos de administração e formas de controle do monopólio.

No caso da educação escolar, podemos dizer que, durante a vigência das monarquias absolutistas, a competitividade entre os espaços de produção e circulação de saberes era muito diferenciada. O acesso erudito ao conhecimento de doutrinas religiosas foi exclusividade dos Estudos superiores de teologia, nas *Universitas*, ou em seminários de padres. Já a doutrinação religiosa da população pobre, nos países católicos, foi disputada entre as várias ordens religiosas criadas no contexto. Nos países protestantes, escolas dominicais promoveram a aprendizagem da leitura na língua materna, como condição fundamental de difusão da crença. Nas colônias europeias, investiu-se na catequização das populações locais, com destaque para a ação dos jesuítas na América Latina. Acresce-se a isso a educação doméstica.

Assim, anteriormente à inciativa de estatização da administração dos negócios da educação, de um modo geral, na Europa e nas Américas colonizadas, o acesso aos saberes elementares e/ou aprendizagem de ofícios se dava de modo difuso, com maior ou menor intensidade, segundo as localidades. Eram fontes de instrução, por exemplo, mestres particulares, membros da Igreja, pais, parentes, corporações de ofício, mestres pagos por paróquias ou câmaras municipais.

Os colégios também tiveram, por largo tempo, a centralização administrativa disputada por protestantes e ordens religiosas católicas, destacando-se também, nos países católicos, a rede de colégios jesuítas. A proeminência desses colégios foi a de se especializarem na educação de filhos de nobres e burgueses por meio da difusão do latim e da retórica, conhecimentos indispensáveis tanto para a vida social na corte, como para os estudos superiores de direito e/ou para exercerem cargos de administração no governo. Muitos colégios dispunham de currículo vasto, que incluía regras de civilidade, dança e esgrima.

Também as universidades foram, inicialmente, administradas pela Igreja, católicas ou protestantes, mas, desde fins do século XIV, surgiram universidades fundadas por monarcas, sendo que, funcionários do Estado, cada vez mais se posicionaram à frente das instituições de origem monárquica. De modo geral, a oferta de cursos era pouca, com destaque para teologia, medicina e direito, e, como demonstrou Christopher Hill (1992), as origens intelectuais da revolução industrial inglesa, por exemplo, não estiveram nas

universidades. Assim, sociedades científicas e literárias, bibliotecas, e outros espaços de produção de saberes, fundados nesse contexto, foram fundamentais para o desenvolvimento e divulgação de descobertas científicas, por meio da realização de experimentos, conferências e, principalmente, publicações em impressos especializados.

No século XVIII, nos países católicos, a centralidade educacional na doutrina religiosa passou a ser questionada, em meio a novas demandas sociais e políticas. É certo que esse processo não se deu de modo homogêneo, ocorrendo experiência menos ou mais radicais, embora a expulsão dos jesuítas tenha sido um procedimento comum em Portugal (1759), França (1762), Espanha (1767) e Áustria (1773), bem como a substituição dos jesuítas por outras ordens religiosas, que, entretanto, com as reformas iluministas, passaram a atuar sob as vistas do Estado[33].

Houve ampla divulgação da necessidade, não somente de uma reforma política, mas de uma reforma social mediada pela escolarização, num momento de crescente laicização do ocidente europeu. Entre burgueses e alguns setores da nobreza, a aquisição de novos conhecimentos começou a se apresentar como vetor de socialização e distinção social, o que pode ser percebido no convívio dos salões, sociedades literárias, gabinetes de leitura, laboratórios, viagens e expedições científicas. Também se ampliaram as formas materiais de circulação do conhecimento, tais como jornais, livros, panfletos. A partir da revolução industrial, o conhecimento das ciências se consolida como fator importante de enriquecimento.

Assim, é que se intensificaram os debates que questionavam a hegemonia da igreja frente à educação, sob o argumento de que era necessário estender a civilização a todo o povo. Nos dizeres do filósofo Holbach, em obra de 1774, "A razão humana não é ainda suficientemente exercitada; a civilização dos povos não se completou ainda (...)" (*apud* ELIAS,1994, p. 61). Fundado nessa premissa, produziu-se o entendimento da centralidade cognitiva no uso da razão, e, consequentemente, da necessidade de civilizar o povo por meio da imposição da racionalidade iluminista, no objetivo de retirá-lo do estágio de "barbárie" e "ignorância".

---

33. Ver na *Revista de Educacion. Numero extraordinário*, 1988, coletânea de textos que discute educação e ilustração na Espanha, Hispanoamerica, Portugal, França, Itália e Alemanha.

Embora tenha sido um movimento heterogêneo, o pensamento iluminista se unifica na crença do potencial racional dos indivíduos e no aprimoramento do meio social. Estas proposições se ampliaram no contexto de complexificação da divisão do trabalho industrial-capitalista, constituição de novas relações de interdependência entre as diversas classes sociais, e organização dos Estados-nação. Não obstante, para amplas camadas das populações camponesas e pobres da Europa, a difusão da dualidade civilização e barbárie como eixo cognitivo-interpretativo de seus lugares sociais, se estabeleceu como novo fator de marginalização. Nas colônias, a difusão da retórica iluminista, se fez associada à existência de relações escravistas, e uso da violência ordinária.

Desde fins do século XVIII e ao longo do século XIX, a defesa da institucionalização de uma escola elementar realizou-se, cada vez mais, como questão de interesse público, a ser monopolizada pelo Estado; e, com o fim do absolutismo, a difusão da escola se apresentou como fator decisivo na organização dos Estados-nação constitucionais e para o controle da nova condição jurídica das populações. Se a monopolização dos saberes pela Igreja foi importante para a disseminação da doutrina cristã, a monopolização estatal propiciou a disseminação dos valores racionalizados do ocidente europeu autodenominado civilizado. Isto demandou uma homogeneização cultural fundada nos modelos de autocoerção, de domínio das emoções e de afirmação de sensos de vergonha e pudor (ELIAS, 1993, 1994, 2009)[34] bem como na imposição da cultura escrita, dos saberes científicos e ideais de nação e pátria, em contraste aos hábitos e costumes tradicionais de diversos grupos sociais.

Elias (1997) problematiza os valores envolvidos na passagem dos estados monárquicos para os estados nacionais, quando as classes burguesas começaram a defender direitos humanos e progresso natural da humanidade, como argumento para eliminação da opressão absolutista. Nesta época, se a aristocracia depositava na ancestralidade familiar o orgulho de seu poder, a burguesia passou a defender a ideia de nação, fundada na tradição e cultura local de seus habitantes, como elementos identificadores de uma autoimagem

34. Ver também Cas Wouters (2009) e Johan Goudsblom (2009).

positiva e da origem de governo. Transformada em valor público, a nação, como novo modo de organizar as populações, se fez portadora dos ideais de civilização, progresso, enfim, da melhoria da condição humana.

Entretanto, como analisa o autor (ELIAS, 1997), esses ideais foram alterados quando as classes burguesas ascenderam ao poder e se estabeleceram como o novo grupo dominante. No contexto de consolidação da divisão de trabalho industrial-capitalista, os conceitos de civilização e cultura, perderam a dimensão processual, e se estabeleceram como estados estáticos; por sua vez, a noção de cultura nacional se sobrepôs às culturas locais e às questões humanistas, morais, e os direitos humanos, então proclamados, foram subordinados ao sentido abstrato de progresso e de deveres para com a nação. Fez-se necessário elaborar o sentimento de pertença nacional e do nacionalismo, em prol do progresso das nações, de modo a relativizar os direitos humanos universais, tendo sido produzido, inclusive, um léxico específico com qualidades emocionais para expressar as coletividades nacionais, tais como, americano, brasileiro, inglês, etc., e ainda, pátria, mãe-pátria, povo, etc. (ELIAS, 1997, p. 139).

De acordo com o antropólogo Ernst Gellner (1983), o sentimento nacionalista foi fundamental para o engendramento das nações. Para Gellner, o nacionalismo consiste na imposição geral de uma cultura homogênea a toda população, estruturada por um grupamento de conhecimentos a serem adquiridos na escola, quais sejam: "(...) alfabetização, cálculo, hábitos de trabalho e fundamentos sociais básicos, e familiarização com os fundamentos técnicos e sociais básicos" (p. 45). Neste sentido, a escola se tornou a principal portadora da concepção estática das noções de cultura e civilização, e, portanto, do controle sobre o entendimento de aperfeiçoamento e progresso da humanidade.

No século XIX, as nações europeias se autodenominaram civilizadas, e disseminaram seu modelo de organização social como o único possível para o desenvolvimento e progresso dos povos. Expressões como, sociedade civilizada e civilizar o povo, foram unanimidade e recorrente nos discursos das elites políticas e intelectuais. Contudo, nunca é demais lembrar, que, após a África ter sido saqueada, desde o século XVI, no século XIX, a burguesia

civilizada europeia fez lá, outra investida colonizadora, bem como em parte da Ásia, submetendo suas populações, explorando suas riquezas, destruindo suas formas de organização tradicional com meios de violência os mais brutais (BRUNSCHWIG, 2001). A ideia de instituir e disseminar padrões de moral e costumes civilizados, para todas as sociedades, se globalizou, e a monopolização estatal do ensino, foi fator decisivo nesse processo para a organização dos Estados-nação.

Portanto, debatida na Europa desde o início do século XVIII, a monopolização da escola elementar pelo Estado se consolidou ao longo do século XIX, quando em diferentes nações, o Estado passou a regulamentar o processo de sua efetivação, instituindo currículo mínimo, material pedagógico e livros, tempo de escolaridade, formação de professores, autorização para abertura de escolas, certificação. A proposta de escolarização ampliada da população teve como pretensão a homogeneização dos padrões da criança civilizada, por meio da imposição de modelos universalizados de aprendizagem e comportamento. Isto favoreceu a divulgação de novas identidades desqualificadoras e estigmatizadoras das crianças pobres e trabalhadoras, que não podiam frequentar escolas, ou mesmo para aquelas que não se adequaram, por diferentes motivos, aos novos modelos.

Ernst Renan, no clássico "Que é uma nação", de 1882, afirmava que, embora as consequências "sejam benéficas", nenhuma nação se organiza sem violência, sem extermínio de pessoas, sem aniquilar crenças e culturas, e isto se faz pela imposição do esquecimento de certo passado. E afirma: "O esquecimento, e mesmo erro histórico, são um fator essencial na criação de uma nação...Ora, a essência de uma nação está em que todos os indivíduos tenham muito em comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas" (RENAN, 1997, p. 161-162). A escola, em suas origens, se apresentou como lugar do esquecimento das tradições dos povos submetidos e da invenção de uma outra memória.

Santiago Castro-Gómez (2005), em análise dos estudos da venezuelana Beatriz González Stephan, destaca as três práticas disciplinares para formação do cidadão latino-americano em curso no século XIX, quais sejam: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. Ou seja, afirmação do cidadão como sujeito de direito, se tornou possível somente

na escrita, "A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizantes, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Portanto, no processo do estabelecimento da igualdade perante a lei, com o fim do absolutismo e advento das independências coloniais, a institucionalização de uma escola pública e obrigatória para toda população, como parte de organização das nações, se propalou na Europa e nas Américas, como fator de controle das igualdades jurídicas. Destaca-se que, se num primeiro momento coincidiu as ações de estatização da escola, as demais qualificações, pública, gratuita e/ou obrigatória, se fizeram em tempos diferenciados em cada nação, e, e geral se consolidou somente no século XIX. Ainda assim, desde fins do século XVIII, tais qualificações já eram anunciadas nos debates constitucionais.

Por exemplo, a constituição francesa de 1791 estabelecia que "Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita no que diz respeito aos conhecimentos necessários para todos os homens (...)" (*apud* CONDORCET, 1943, p. VI). Na proposta apresentada, os saberes elementares se definiram de acordo com o que se julgava necessário para homogeneizar culturalmente os diferentes grupos sociais e estabelecer uma "racionalidade única". De acordo com o constituinte francês Condorcet (1743-1794),

> Ensinar-se-á nestas escolas a ler e a escrever, o que implica necessariamente algumas noções gramaticais. Agregar-se-ão a este estudo as regras da aritmética e os métodos simples para medir um terreno e um edifício; uma descrição elementar dos produtos do país e dos rudimentos da agricultura e das artes [ofícios mecânicos]; o desenvolvimento das primeiras ideias morais e das regras de conduta que delas derivam; finalmente, os princípios de ordem social que possam colocar-se ao alcance da inteligência infantil". (CONDORCET, 1943, p. 12).

Contudo, os políticos da época se debateram com uma questão que já havia sido posta por monarcas absolutistas, qual seja, nas palavras de Condorcet, "em sendo as condições de vida dos homens muito desiguais, como definir o que é necessário para todos?" Assim ele admitiu que, "É

impossível submeter, a uma educação rigorosamente igual, homens cuja destinação é tão diferente" (CONDORCET, 2008, p. 43). No projeto entregue por ele, para ser debatido na primeira Assembleia Constituinte Francesa de 1891, reafirma o argumento para diferenciação na oferta escolar. Por exemplo, sobre a duração de 4 anos da escola primária, justificava ser esse tempo,

> (...) corresponde também, com bastante exatidão, ao espaço de tempo que, para as crianças de famílias mais pobres, transcorre entre a época em que começam a ser capazes de aprender e aquela em que podem ser empregadas num trabalho útil, submetidas a uma aprendizagem regular (CONDORCET, 1943, p. 12).

Portanto, tal qual nos governos absolutistas, também nos governos constitucionais, a proposição de uma instrução geral, não significou igual para todos, evidenciado tanto pela definição desigual da duração do tempo escolar, como pela adoção da concepção de sucesso por mérito e aptidão. Segundo Condorcet (2008), era preciso estabelecer diferentes percursos de instrução, não somente devido à condição social do aluno, mas também, segundo sua dedicação, talento e "facilidade para aprender" (p. 35). Como sabemos, no século seguinte, os estudos científicos da biologia e psicologia se dedicaram a produzir instrumentos para medir talentos, favorecendo a divulgação de uma moral política, ao atribuir às crianças "malsucedidas" na escola, novas identidades, tais como: atrasadas, preguiçosas e indolentes.

Nesse debate já estava implicado a associação entre educação escolar e meritocracia, embora esse termo tenha aparecido, somente em 1958, na ficção do sociólogo Michael Young (1915-2002), *The rise of the Meritocracy (1870-2033)*, dimensionado sua negatividade, ainda que, tenha sido apropriada por outros, numa perspectiva totalmente acrítica. De acordo com Elias (1993), o sentido da meritocracia foi uma invenção típica da sociedade industrial burguesa, que substituiu o poder advindo do privilégio de nascimento pelo poder conquistado por mérito individual. Neste contexto ganhou destaque estudos sobre habilidades e aptidões intelectuais, inatas e/ou adquiridas, e a função da escola como promovedora de oportunidades de ascensão social, regulando assim a igualdade jurídica. No século XIX, com a gradual

ascendência dos diferentes estratos burgueses e as alterações nas relações de poderes, novas aptidões se fizeram necessárias e decisivas para,

> (...) o sucesso ou o fracasso nas lutas por *status* e poder (...) aptidões como a proficiência ocupacional, perícia na luta competitiva por oportunidades econômicas, na aquisição ou controle da riqueza sob a forma de capital, ou as finalidades altamente especializadas necessárias para o progresso político nas lutas partidárias ferozes, embora reguladas, que caracterizam uma era de crescente democratização funcional. (ELIAS, 1993, p. 252-3)

A aplicação dos princípios da meritocracia na organização da escola pública obrigatória, consolidou conhecidas dicotomias, tais como aluno medíocre-inteligente, povo racional-irracional, primitivo-civilizado. Com isto, produziu o entendimento do analfabeto como ignorante e da ignorância como problema, desqualificando e estigmatizando pobres, camponeses, trabalhadores, mulheres, negros, índios, mestiços. Nas palavras de Condorcet,

> Enquanto deixardes uma grande parte da população presa na ignorância e, portanto, à mercê da sedução, dos preconceitos e das superstições, não realizareis o objetivo que vos deve propor: o de mostrar, enfim, ao mundo, uma nação em que a liberdade e a igualdade sejam para todos um bem geral de que sabem gozar e cujo preço conhecem (...) **a igualdade de instrução deve diminuir as outras desigualdades naturais** (CONDORCET, 2008, p. 99) (Grifos meus)

Não obstante, paradoxalmente, desde a difusão e implementação institucional da "igualdade de instrução", aprofundaram-se os mecanismos produtores de desigualdades sócio-raciais. Um acontecimento importante pode ser detectado nos debates relativos à legislação do trabalho infantil e à escolarização obrigatória. Em artigo recente (VEIGA, 2016a) analisei as discussões ocorridas na Conferência Internacional de Berlim, entre 15 e 29 de março de 1890. Esse foi o primeiro evento internacional que reuniu industriais e políticos de países europeus para debater a regulamentação do trabalho infantil frente ao movimento da escolarização obrigatória[35]. No

35. O evento ocorreu na cidade de Berlim, com participação de 13 delegações: Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália, Luxemburgo,

artigo, a questão central indagada foi a motivação para elaboração de uma regulamentação europeia, tendo em vista que, excetuando Portugal, todos os outros demais países já possuíam suas legislações trabalhistas especificas.

A demanda é bem objetiva, segundo consta no relatório final do evento, qual seja, necessidade de um controle europeu da regulamentação de preços, e estabelecimento de um equilíbrio mínimo entre custo da mão de obra e custo da produção, num contexto em que industriais já sofriam pressão competitiva de produtos da China e Japão, por possuírem mão de obra a preço extremamente baixo (CONFÉRENCE, 1890, p. 54). Os debates realizados revelam um profundo desequilíbro nas relações entre trabalho e escola, pois, embora os países europeus já possuíssem sua regulamentação local, quanto à escolaridade obrigatória, havia, na maioria delas, muitas brechas para seu descumprimento, e do mesmo modo, descumprimento das restrições fixadas para trabalho infantil.

Desse modo, nas decisões finais, repete-se a mesma frouxidão das legislações nacionais relativas às definições sobre escolaridade, idade mínima e trabalho[36], no protocolo final, as diretrizes aparecem apenas como ações desejáveis de acontecerem. Outra estratégia foi a diferenciação de idade limite de trabalho para os "países mediterrâneos" (Itália, Espanha e Portugal) cuja argumentação foi de que, o clima quente amadurece as crianças mais cedo.

Países Baixos, Portugal, Suécia-Noruega, Suíça e teve como relator do documento final o político francês Jules Simon (1814-1896) *CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE BERLIN: 15- 29 MARS 1890 / MINISTÈRE DES AFFAIRS ÉTRANGÈRES. (Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque du Ministère des Affaires étrangères).*

36. Protocolo final firmado em 29/03/1890. III - Regulamento do trabalho infantil
É desejável:
1º Que as crianças de ambos os sexos não tendo atingido certa idade, sejam excluídas de trabalho em estabelecimentos industriais;
2º Que a idade limite seja fixada em 12 anos, com exceção dos países mediterrâneos, cujo limite é de 10 anos;
3º Que estes limites sejam os mesmos para qualquer estabelecimento industrial sem nenhuma diferença;
4º Que as crianças já tenham concluído o requisito da instrução primária;
5º Que as crianças abaixo de 14 anos não trabalhem nem à noite e nem aos domingos;
6º Que o trabalho real não exceda 6 horas, com pausa de meia hora de descanso pelo menos;
7º Que as crianças sejam excluídas de ocupações insalubres e perigosas ou então sejam admitidas sob certas condições de proteção. (CONFERÉNCE, 1890, p. 127) (Grifo meu).

Evidentemente, essa não é a causa, mas, o baixo nível de industrialização desses países frente aos outros, cujo custo de produção ficaria melhor equilibrado diminuindo o limite de idade das crianças. As tensões entre trabalho infantil e escolarização na Europa continuaram até após a segunda guerra mundial, como é possível acompanhar nas reuniões da Organização Internacional do Trabalho.

No Brasil, evidentemente, não poderia ser diferente. Também desde o século XIX encontramos vários relatos, de professores e inspetores escolares, afirmando que crianças não frequentavam escolas devido à pobreza e trabalho, sendo que as crianças escravizadas não tinham acesso a um mestre público (VEIGA, 2007). A regulamentação do trabalho de crianças livres, começou a ser discutido já desde a lei do Ventre Livre (1871), e, posteriormente, com a República, ocorreram várias iniciativas locais, sob pressão do movimento operário, mas com muitas divergências, e não aceitação dos industriais, pelo fato de não haver uma lei geral que unificasse todos os Estados. O argumento se repetia, industriais de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, descumpriam as leis locais, sob alegação de diferenciação na competitividade de produção e preços, tendo em vista que, em outros estados, não havia regulamentação, e as crianças poderiam ser exploradas ilimitadamente, reduzindo custos. A primeira regulamentação nacional sobre trabalho infantil aparece no Código de Menores de 1927, seguido da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) de 1943. Nessas legislações, também, não há rigor para garantir a escolarização das crianças e nem para limitar a exploração do trabalho infantil (VEIGA, 2016).

Em que pese a organização dos Estados de direito, as desigualdades sociais e nacionais se aprofundaram imensamente nos séculos XIX e XX. Por sua vez, o processo escolarizador, monopolizado pelo Estado, se concretizou, juntamente com a premissa de que a efetivação da civilização, progresso e força dos povos encontrava-se na superação da sua "ignorância". Desse modo, consolidou-se também os estereótipos quanto às populações que tiveram acesso escolar desigual, devido à sua origem étnico-social.

"Instrução, educação e trabalho": eurocentrismo e inferiorização pela escola

> ...o "Brasil espera que cada um cumpra o seu dever", caso contrário, (...) "na ignorância se afundam cada vez mais para a **subalternidade e a degenerescência**" (COUTO, 1927, p. 9). (Grifos meus)

As palavras do político Miguel Couto, no conhecido texto, "No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo", nos instiga a problematizar como o apelo à educação escolar no século XX se tornou uma chave fundamental no concerto do progresso das nações. A ameaça de "subalternidade e degenerescência" para uma população "ignorante", caso não se eduque e escolarize, discurso recorrente na história, demanda uma investigação mais profunda que articule, por exemplo, estudos históricos sobre os sujeitos da escola, a desigualdade na oferta escolar, e o trabalho infantil, como fatores estruturantes das nações modernas. Isso porque, o modo histórico como a escola se institucionalizou, contribuiu para o aprofundamento da subalternização/inferiorização dos grupos sociais que não tiveram condições de acesso à escola, ou tiveram acesso precário. Essa história, a meu ver, é de fundamental importância para os debates relativos aos processos escolarizadores.

No caso brasileiro, em específico, cuja população infantil era predominantemente negra e mestiça; cujas condições de pobreza, ensejaram o largo uso do trabalho infantil e cujas políticas educacionais, se fizeram de maneira muito difusa e precária, qual dimensão republicana esteve presente no estabelecimento das escolas? Na década de 1920, o censo atestava para uma população de 75% de analfabetos, além de precariedade escolar e ausência de formação de professores, desigualdade social, preconceito racial e discriminação. De que forma a escola, ou, a ausência dela, participou do processo de elaboração do imaginário de um povo condenado a subalternidade e degenerescência?

Essa desqualificação, a qual grande parte da população brasileira foi submetida, integra o contexto de disseminação da ideologia eugenista, produzida originariamente pelos europeus, tendo sido a palavra eugenia,

inventada pelo britânico Francis Galton, em 1883. Seus estudos, com objetivo de estabelecer cientificamente hierarquia racial e princípios de "melhoria da raça humana" contribuíram para a efetivação da desqualificação de povos asiáticos, indígenas, negros e mestiços. Embora fosse um movimento heterogêneo, tinha em comum o entendimento de que políticas sociais deveriam levar em conta as características hereditárias ou inatas. No contexto de desenvolvimento do capitalismo, a cientifização das hierarquias sociais e raciais se tornou fundamental para o controle da divisão do trabalho.

De modo geral, os enfoques eugenistas se fundamentaram em duas correntes opostas, os estudos de Lamark (1744-1829), que defendia a possibilidade de ocorrência de alterações genéticas, devido às mudanças no meio ambiente e no uso dos órgãos, vertente mais difundida, por exemplo, na França e Itália, cujas políticas eugênicas se caracterizaram predominantemente na "eugenia preventiva"; e os de Mendel (1822-1884), endossada por Galton (1822-1911), cujos experimentos realizados objetivaram demostrar a permanência de estabilidade dos caracteres genéticos, teoria essa, mais difundida na Alemanha, Dinamarca, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Suécia. Desses dois enfoques depreende-se que, os mendelianos não consideravam mudanças na educação e/ou no meio ambiente como modo de atenuar a "inferioridade genética" e centravam-se no controle da reprodução humana, tais como práticas de esterilização ou extermínio.

No caso de países da América Latina, o tipo de concepção mais difundida esteve intimamente vinculado ao modo como que cada país se identificava racialmente. Por exemplo, de acordo com os estudos de Nancy Stepan (2005), a Argentina, que, no contexto das primeiras décadas do século XX, era tido como o país mais próspero da América Latina, "considerava sua identidade como branca, e não mulata ou negra" (p. 20). Stepan (2005), observa que, "(...) Nas circunstâncias, o debate sobre a eugenia girava principalmente em torno de qual das raças europeias e qual das classes sociais melhor representavam a nacionalidade argentina, e o que poderia ser feito para tornar esta nacionalidade adequada" (p. 21). Desse modo, inclinaram-se mais para políticas de controle de natalidade e esterilização. Já o Brasil, país cuja população era "racialmente mista, analfabeta e pobre" (p. 20) e o

México, que no contexto da revolução mexicana, se identificava como uma nação "biologicamente unida em uma raça superior, mestiça, cósmica" (p. 20), o movimento eugenista se aproximou do neolamarckismo, flexível na hereditariedade e com políticas preventivas. Contudo, em ambos países, houve também fortes defensores da esterilização de pessoas consideradas indesejáveis.

Vários autores brasileiros investigaram a difusão do ideário racialista e o movimento eugênico no Brasil, desde fins do século XIX, denotando serem eles, em geral, centrado na questão da mestiçagem, cuja abordagem era completamente eurocêntrica, fundada nos clássicos como Agassiz (1807-1873), Gobineau (1816-1882) e Le Bon (1841-1931)[37]. Kabengele Munanga (1999), organiza o percurso teórico de algumas dessas obras, demonstrando a pouca variação ideológica, pois em raras exceções, tais como em Alberto Torres (1865-1917) e Manuel Bonfim (1869-1932), que viam a mestiçagem como um fator positivo na organização e integração da sociedade brasileira, a maioria, entendia como degenerescência. Autores como João Batista de Lacerda (1846-1914), Silvio Romero (1851-1914), Nina Rodrigues (1862-1906), Euclides da Cunha (1866-1902), Oliveira Viana (1883-1951), entre outros, fizeram a defesa da inferioridade da raça negra e constatação da degenerescência racial e, alguns deles, apostaram no branqueamento como possibilidade de progresso social.

A efervescência dos questionamentos científicos quanto a composição sociorracial das populações e a difusão das ideologias racistas, estiveram presentes nos debates educacionais das primeiras décadas do século XX, contribuindo para discriminar grupos de pessoas não brancas, ao enaltecer os brancos e a "civilização europeia". No âmbito da cientifização da pedagogia no Brasil, podemos destacar como exemplo de práticas discriminatórias, a aplicação de testes voltados para "homogeneização das classes escolares". O conteúdo desses testes, importados dos Estados Unidos e Europa, era centrado em experiências sociais de uma minoria e em análises racialistas,

37. Por exemplo, Ortiz (1985), Schwarcz e Queiroz (1996), Maio e Santos (1996), Guimarães (1999), Corrêa (2001).

com objetivo de classificar as crianças de acordo com suas "aptidões", expondo-as publicamente em classes escolares hierarquizadas (VEIGA, 2000).

Por sua vez, a desqualificação e subalternização se fez largamente na representação estética das crianças negras e pobres, presente em ilustrações de textos escolares, conteúdo de músicas e literatura infantil, conteúdos de História, temáticas das festas escolares, entre outros. De modo crescente e abrangente, consolidava-se, também pela escola, o entendimento de que havia uma estética branca superior, e que tudo o que não se assemelhava a ela, era feio, um feio também associado ao degradante e imoral, ao irracional. É o que podemos verificar, por exemplo, nas histórias e ilustrações da revista infantil O Tico-tico, com ampla circulação nacional, vejamos alguns exemplos. Augusto de Brito, escreve em seu poema, "A Pulga e a Cigarra",

> Pulga feia e de grande vaidade(...)
>
> Vós que credes ser muito letrada
>
> E por todos ser muito queridinha
>
> Não passaes de uma tola negrinha
>
> Mal querida e por todos odiada.
>
> (O Tico-Tico, ano XIV, 19/03/1919, n. 702, p. 2)

Em uma estória, nomeada "O talento de Juquinha. A ignorância de Giby", o menino branco Juquinha entrou apressadamente na sala e foi surpreendido pela imagem "do moleque mais preto que até hoje tem-se visto". Ele era o novo copeiro da casa. Juquinha começou a rir e perguntou:

> - Ó Giby! como te chamas?
>
> -Izidoro Carneiro, sim sinhô.
>
> Carneiro...preto...considerou Juquinha. Há de ser burro com força.
>
> (O Tico – Tico, Ano III, 16/10/1907, n. 106, p. 1) (Grifos meus).

Anno III — RIO DE JANEIRO, QUARTA-FEIRA, 16 DE OUTUBRO DE 1907 — Num. 106

JORNAL DAS CRIANÇAS — PUBLICA-SE AS QUARTAS FEIRAS

TICO-TICO

ESTE JORNAL PUBLICA OS RETRATOS DE TODOS OS SEUS ASSIGNANTES

O TALENTO DO JUQUINHA I A ignorancia do Giby

REDACÇÃO E ADMINISTRAÇÃO, Rua do Ouvidor, 182—RIO DE JANEIRO
Publicação d'O MALHO (Numero avulso 200 réis, atrazado 500 réis)

Ha poucos dias *Juquinha* entrando desencabrestadamente pela sala da copa, estacou surprehendido deante do moleque mais preto que até hoje tem se visto.

Era um copeiro novo, que entrára para o serviço da casa.

Juquinha não póde deixar de rir. Fitou resoluto o moleque e, ainda em sorrisos, perguntou:

—O' Giby! como te chamas?

—Izidóro Carneiro, sim sinhô.

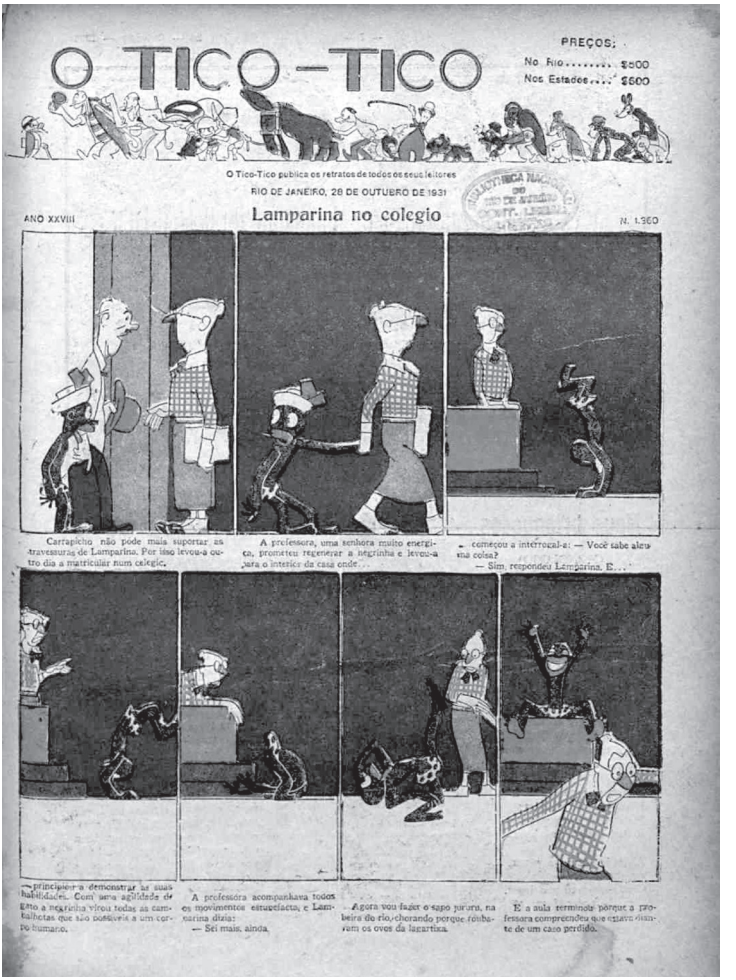
—Carneiro... preto,... considerou Juquinha.

Ha de ser burro por força.

(Continúa)

Em outra estória da revista, "Lamparina no colégio", a menina negra Lamparina, como punição pelas suas travessuras, foi encaminhada à escola, e a professora prometeu "regenerar a negrinha". Ao perguntar sobre que conhecimentos ela tinha, "com uma agilidade de gato a negrinha virou todas as cambalhotas que são possíveis a um corpo humano (...) A professora acompanhava todos os movimentos pasmada e Lamparina dizia: "- Sei

mais ainda. Agora vou fazer o sapo jururu na beira do rio, chorando porque roubaram os ovos da Lagartixa. E a aula terminou porque a professora compreendeu que estava diante de um caso perdido". (O Tico-Tico, RJ ,28/10/1931, ano XXVII, n. 1360, p.1).



O TICO-TICO

PREÇOS:
No Rio..... $500
Nos Estados..... $600

O Tico-Tico publica os retratos de todos os seus leitores

RIO DE JANEIRO, 28 DE OUTUBRO DE 1931

ANO XXVIII

N. 1.360

Lamparina no colegio

Carrapicho não pode mais suportar as travessuras de Lamparina. Por isso levou-a outro dia a matricular num colegio.

A professora, uma senhora muito energica, prometeu regenerar a lagartinha e levou-a para o interior da casa onde...

— começou a interrogal-a: — Você sabe alguma coisa?
— Sim, respondeu Lamparina. E...

— principiou a demonstrar as suas habilidades. Com uma agilidade de gato a lagartinha virou todas as cambalhotas que lhe possivel a um corpo humano.

A professora acompanhava todos os movimentos estupefacta, e Lamparina dizia:
— Sei mais, ainda.

Agora vou fazer o sapo jururu, na beira do rio, chorando porque roubaram os ovos da lagartixa.

E a aula terminou porque a professora compreendeu que estava diante de um caso perdido.

Noutro exemplo, a professora pergunta ao menino Azeitona o que era um substantivo abstrato, vendo que o "negrinho" ficou atrapalhado, ela tenta ajuda-lo dizendo que, abstrato é "aquilo que não podemos pegar". Imediatamente o menino respondeu: "um leão", pois ninguém se arrisca em pega-lo! (O Tico – Tico, Ano XXXI, 18/07/1934, n. 1502, p. 1).

Essas estórias reiteram uma característica muito comum na história da educação brasileira, qual seja, o questionamento quanto às condições de educabilidade da população negra e mestiça, ou, na perspectiva do eugenista

Oliveira Vianna, duvidava-se, inclusive, de suas condições de "civilizabilidade", assim afirma,

> O negro puro nunca poderá, com efeito, assimilar completamente a cultura ariana, mesmo os exemplares mais elevados: a sua capacidade de civilização, a sua civilizabilidade, não vai além da imitação, mais ou menos perfeita, dos hábitos e dos costumes do homem branco (VIANNA, 1933, p. 156).

Estes são alguns, entre vários, exemplos de estórias onde a criança negra é ridicularizada e sua estética é deformada. Contudo, o acesso e permanência de crianças negras na escola, era raro, não somente pela escassez de escolas, mas, principalmente devido ao trabalho infantil (VEIGA, 2016). Assim, o negro analfabeto foi alvo de dupla exclusão social, pois, as poucas crianças negras que frequentavam escolas, estiveram expostas a atos discriminatórios, uma vez que os recursos de inferiorização, deformação e ridicularização da população negra pela escola foram vários.

As problemáticas da "subalternidade", da "degenerescência", da "ignorância", da "inércia", entre tantas outras qualificações sociais pejorativas para se referir a certos grupos sociais, embora muitas vezes naturalizadas, são construções sócio-históricas, no âmbito da geopolítica do conhecimento. A sua elaboração se fez a partir de determinados padrões, exteriores a esses grupos, produzindo-os como "o outro". No contexto aqui analisado, o padrão é eurocêntrico, que universalizou para toda a humanidade sua própria experiência, desse modo, (...) As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p. 13). Essas são questões elementares para a historiografia da educação.

Nesse item o objetivo é dialogar com alguns conceitos fundamentais para discussão da inferiorização e desqualificação de determinados setores sociais, pela institucionalização da escola, são eles: eurocentrismo, colonialidade do poder e estigmatização. Os debates que envolvem, especificamente, os conceitos de eurocentrismo e colonialidade, bem como sua difusão, se organizaram de modo disperso geograficamente, embora posteriormente,

os autores viessem a se reunir em grupos de trabalho, que poderiam ser definidos como escolas de pensamento, devido a divergências conceituais entre eles.

No âmbito da bibliografia que analisa a formação desses grupos, é possível encontrar diferentes nomeações, tais como grupos de "estudos subalternos", "estudos pós-coloniais", "epistemologias do Sul", "pensamento de-colonial" (BALLESTRIN, 2013). Esses grupos têm em comum discussões com propósito de atualizar o pensamento crítico quanto à produção/permanência de condições de opressão étnico-social, em estreita relação com as experiências históricas de colonialismo e neocolonialismo, mesmo após os movimentos de independência. Envolvem contextos e tempos diferenciados, sejam os movimentos de libertação nas Américas, desde fins do século XVIII, sejam movimentos de libertação colonial da África e Ásia ao longo do século XX. A discussão é permeada pelo entendimento de que a relação colonizador-colonizado é antagônica por excelência, onde a presença do outro, impede o submetido de ser ele mesmo. Ou seja, é uma relação que se faz na total impossibilidade da constituição de identidades autênticas, pois destrói as condições de possibilidade da vivência plena do outro.

São vários os autores dedicados aos "estudos pós-coloniais" e aqui farei uma brevíssima síntese. Essa temática se organizou a partir de influências, advindas de diferentes localidades. Pode ser encontrado desde o século XIX na América Latina, em escritos de políticos e ativistas, por exemplo, Simon Bolivar (1783-1830) e José Marti (1853-1895), e, nas primeiras décadas do século XX, José Carlos Mariátegui (1844-1930)[38]. Destaque para os autores negros, Franz Fanon (1925-1961), Stuart Hall (1932-2014) e Aimé Césaire (1913-2008), que cunhou o conceito de negritude, e para Albert Memmi (1920-), de origem tunisiana. Também entre os clássicos, está o palestino, Edward W. Said (1935-2003), e os indianos Homi Bhabha (1949-) e Gayatri Spivak (1942-), entre outros. Os indianos se tornaram conhecidos fora da Índia, como organizadores dos "estudos subalternos", que também se puseram

38. Por sua vez, Mignolo (2007, 2008), na defesa de que a colonização se fez simultânea aos movimentos de de-colonização, identifica obras, de desde o século XVI, tais como o livro *Primer Nueva crônica y Buen Gobierno* escrita pelo Quechua Felipe Waman Puna de Ayala (1534-1615), dirigido ao Rei Felipe III, que contam a visão indígena do colonialismo.

em diálogo crítico com os autores do pós-estruturalismo, especialmente, Foucault (1926-1984), Deleuze (1925-1995) e Derrida (1930-2004)[39].

Quero dar destaque aqui ao Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído nos anos de 1990, formado por intelectuais latino-americanos, que rompem com a episteme eurocêntrica. De acordo com Ballestrin (2013), o Grupo Modernidade/Colonialidade introduziu a noção de "giro decolonial" para expressar sua radicalidade na crítica decolonial[40], sendo composto originalmente por Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. Em 2000, foi lançado uma das suas mais importantes publicações, "A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas", organizada por Edgardo Lander (2005). Próximo à perspectiva desse grupo, está também o português Boaventura de Sousa Santos. Esse autor cunhou o termo "Epistemologias do Sul", em 1995, com revisões posteriores, nele o Sul é uma metáfora, que se sobrepõe, em parte, com a geografia. Nesse conceito, Santos (2010), pretende abarcar,

---

39. A autora Spivak (2014), por meio da obra, "Pode o subalterno falar?", originária de um artigo de 1985, se tornou uma referência importante. Inicialmente o grupo a qual ela se filiou se inspirou na formulação teórica de Antônio Gramsci (1891-1937) sobre as classes subalternas, como categoria alijada do poder. De acordo com Del Roio (2007) Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, escritos a partir de 1929, usa a expressão classes subalternas de modo generalizado, para se referir a grupos submetidos à exploração e opressão. Acresce-se que, na sua perspectiva, a luta pela emancipação da condição subalterna é indissociável da liderança da classe operária e da formação de um grupo de intelectuais orgânicos. Desde então, o conceito ampliou-se para também se referir ao colonizado, imigrante, refugiado, etc., bem como foi apropriado por autores de tendências muito distintas. Para Spivak (2014), por exemplo, subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida, também não pode se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado, e nem o intelectual pode falar por ele. Ballestrin (2013) relativiza essa radicalidade e se pergunta como desprezar a fundamental contribuição dos diferentes autores que discutem o tema? "Mas como, hoje, poder-se-ia desautorizar Césaire, Fanon, Memi e Said? O intelectual não poderia ser um 'subalterno'? (p. 93) Ainda para Spivak (2014) o termo subalterno descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos e exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (p.14).
40. A palavra decolonial foi introduzida por Catherine Walsh, para diferenciar as propostas críticas do Grupo Modernidade/Colonialidade frente ao termo descolonização, tal qual empregado no contexto da Guerra Fria (MIGNOLO, 2008, p. 246). Walsh é autora de *Pedagogías Decoloniais; Practicas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir, série Pensamineto Decolonial*, (2017).

> (...) o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram o nível de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico, classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes, muçulmanos) foram sujeitos a dominação capitalista e colonial e, por outro lado, no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. A ideia central é, como já referimos, que **o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber dos povos e/ou nações colonizados.** As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão (...) (SANTOS, 2010). (Grifos meus).

No âmbito do que foi proposto para análise nesse tópico, modernidade eurocêntrica e a inferiorização pela escola, vou me reportar, a alguns dos autores do Grupo Modernidade /Colonialidade. Enrique Dussel (2005, 2010), Edgardo Lander (2005) e Anibal Quijano (2005), refutam a elaboração da ideia de modernidade, onde as Américas se localizam como apêndice da Europa, ou como um fato a mais, entre os vários acontecimentos arrolados para descrever a inauguração da "era moderna", por isso, modernidade eurocêntrica. Para eles, ao contrário, as Américas foram fundantes essenciais da "modernidade", sendo que, a elaboração do sistema mundo (WALLERSTEIN, 1974) e das principais referências intelectuais da filosofia moderna, do humanismo, renascimento, iluminismo, embora descritas como constituídas no âmbito intra-europeu, não seriam possíveis sem as Américas.[41]

41. Embora não seja tema central desse texto, a obra de Afonso Arinos de Mello Franco, "O índio brasileiro e a revolução francesa", de 1937, muito pouco conhecida no Brasil, também

Importante salientar aqui que, a propagação da necessidade de institucionalização da escola primária, como fator de coesão social e controle das desigualdades, pela imposição da palavra escrita, da leitura e história nacional, se fez no contexto enciclopedista de divisão da humanidade em povos com história e povos sem história, cuja referência foi o padrão europeu do registro escrito. Desse modo, infundiu-se uma cultura historiográfica estruturada na divisão pré-história e história, constituidora do entendimento linear e evolucionista do tempo individual e social, no eurocentrismo e na invenção do ocidente europeu como portador da modernidade e do progresso. Contudo, a consolidação dessa perspectiva historiográfica, somente foi possível pela qualificação e estigmatização dos povos sem a escrita do padrão europeu, como inferiores e subalternos.

A problematização da origem eurocêntrica das políticas e práticas pedagógicas nas Américas é fundamental para melhor compreendermos as dinâmicas opressivas as quais grupos étnico-sociais foram submetidos. No centro da discussão do eurocentrismo, está a dimensão ideológica de sua construção. Enrique Dussel (2005) em um instigante texto, desconstrói a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa, produzida pelo romantismo alemão do século XVIII, com origem racista centrada no arianismo. Demonstra a situação periférica da Europa, em relação a outras culturas (turco-muçulmana, mongol, chinesa, etc.) até o século XV e como apenas com a conquista da América, foi possível se fazer superior, especialmente pelo uso de armas de fogo contra os povos americanos. Desse modo, o eurocentrismo foi uma construção ideológica, que situa outros povos e culturas na periferia, o que tornou possível a elaboração de um entendimento de modernidade como razão, pela dominação e violência. Esse processo deu origem a conhecidas dualidades-estruturais, tais como, bárbaro /civilizado, racional/irracional, etc., ainda que os europeus colonizadores superassem os povos dominados, em todos os níveis de barbárie e crueldade.

Já Edgardo Lander (2005) discute o eurocentrismo na origem das ciências sociais e problematiza a elaboração da noção de universal a partir da experiência particular da história europeia (LOCKE e HEGEL) e sua

---

defende a mesma tese (MELO FRANCO, 2000).

consequência, qual seja, "(...) realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente" (p. 10). Desse modo, e nessa tradição, o "outro" passou a ser sistematicamente excluído do entendimento universalizante, pois, baseado numa singularidade específica. Como exemplo, Lander cita os direitos universais de todos os seres humanos como um passo para negar direitos à maioria, porque constituídos num lugar em que o "outro" já não faz parte. Do mesmo modo, podemos pensar nos argumentos que excluíram pessoas, entendidas como não portadoras históricas da razão, da participação política na sociedade, como no caso das mulheres. O eurocentrismo nas ciências sociais encontra-se na imposição de um imaginário de modernidade fundado nas regras da razão europeia e na naturalização da ideia de progresso, resultando na hierarquização das experiências históricas de todos os povos, classificando-os em escalas que vão de povos inferiores aos superiores. De acordo com o autor,

> Parece claro que aqui se assume que há um tempo histórico 'normal' e universal, que é o europeu. A modernidade entendida como universal tem como modelo 'puro' a experiência europeia. Em contraste com esse modelo ou padrão de comparação, os processos de modernidade na América Latina dão-se de forma 'contraditória' e 'desigual', como interseção de diferentes temporalidades históricas (temporalidade europeias?) (LANDER, 2005, p. 15).

O brasileiro Octavio Ianni, em texto de 1987, desenvolve o mesmo entendimento, ao discutir os processos de formação das nações latino-americanas, assim afirma, "Na América Latina, a história estaria atravessada pelo precário, provisório, inacabado, mestiço, exótico, deslocado, fora do lugar, folclórico. Nações sem povo, nem cidadãos; apenas indivíduos e populações" (IANNI,1987, p. 6).

Já Anibal Quijano (2014) discute o eurocentrismo no conceito de "colonialidade do poder". O autor parte de uma constatação simples, a de que no contexto pós-colonial, a origem étnico-racial persiste como o principal modo de dominação, e que, a colonialidade do poder, é também a colonialidade do saber e do ser. A colonialidade é parte constitutiva da

modernidade eurocentrada, entendimento este compartilhado por todo o Grupo, o que justifica seu nome (Grupo Modernidade/Colonialidade). Assim afirma,

> A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. **Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade especifica, o eurocentrismo**. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. **Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico**. (QUIJANO, 2005, p. 107) (Grifos meus).

Walter D. Mignolo, reafirma a centralidade da etno-racialidade no imaginário discursivo dos descobrimentos,

(...) a etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial, configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com – e a partir do- circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude (MIGNOLO, 2005, p. 37).

Em que pese a vastíssima produção de Quijano[42], vou me concentrar basicamente em três discussões, centrais para as problematizações sobre a história da escola, quais sejam, a dinâmica de interdependência que organiza a ideia de raça como padrão hegemônico de poder; colonialidade do poder e classificação social; eurocentrismo e colonialidade do saber.

A originalidade do argumento de Quijano (2005) está em trazer para o centro das discussões sobre as relações de poder colonizador/colonizado,

42. Conferir "Antologia essencial" de 2014.

a ideia de raça como fundamento do padrão universal de classificação e de dominação social, qual seja, a colonialidade do poder. Esse padrão de poder se articula de modo interdependente com a formação do capitalismo, do Estado e imposição do eurocentrismo, desde a América Latina. Portanto, para Quijano, a produção da ideia de raça, como principal fonte de poder colonial e pós-colonial, somente é possível ser entendida nessa articulação interdependente. Na categoria capitalismo, o foco é o modo de controle do trabalho e os processos históricos de sua mercantilização; na categoria Estado, no formato Estado-nação, problematiza-se sua organização como autoridade política, que, no mesmo tempo, elabora a igualdade jurídica e controla o exercício dos direitos políticos.

Evidentemente, esse é um esboço conceitual, pois a relação de seus elementos principais, raça, Estado, capitalismo e eurocentrismo, se estruturaram e estruturam com variações geográficas e históricas[43]. Embora diferenciada, no argumento de Quijano (2005) a experiência colonizadora da modernidade estabeleceu um padrão de poder que se irradiou por todo mundo, qual seja,

> (...) **a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça**, ou seja, **uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros**. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 107) (grifos meus).

43. Por exemplo, importante destacar que a elaboração do Estado-moderno enquanto nação de iguais juridicamente, se fez diferenciado localmente e historicamente, uma vez que envolveu controles distintos das relações de trabalho e de produção capitalista no âmbito da grande interdependência entre as nações. Isso envolve refletir sobre as mudanças no processo histórico de gestão das coisas públicas (por exemplo, espaços, escola e saúde), levando-se em consideração que na conjuntura contemporânea aprofundam-se as desigualdades sociais, a des-democratização e desnacionalizações. Norbert Elias (1993), nos estudos sobre a sociogênese do absolutismo e os mecanismos monopolizadores, elabora a seguinte questão: como é possível que grupos exclusivos de famílias, por tanto tempo histórico, tiveram poderes discricionários de dominação e subjugação? Ele deixa pistas para se indagar sobre a importância dos mecanismos de sujeição para o controle do equilíbrio de poder.

Inferioridade no caso, refere-se, não somente aos traços fenotípicos, como também suas elaborações mentais e culturais, o que deu ensejo a uma nova dinâmica de classificação social. As identidades históricas inventadas, como índio, negro, mestiço (bem como, portugueses e espanhóis), não existiam antes do século XVI, e estiveram, por sua vez, associadas a nova divisão do trabalho, que Quijano define como "divisão racial do trabalho". Índios e negros foram reduzidos a escravidão, enquanto, portugueses e espanhóis poderiam receber salários ou serem independentes como proprietários. O autor observa que, historicamente, essa prática fez consolidar a ideia de que o trabalho pago era para brancos, e que aos outros, restava a submissão e trabalho braçal, por inferioridade racial, mental e cultural.

A imposição de uma perspectiva de mundo eurocentrada, implicou, necessariamente, na imposição para todos de um conhecimento também eurocentrado, caracterizado como única racionalidade possível, em destituição a outras experiências de produção do conhecimento, definido, por Quijano (2005), como colonialidade do saber e do ser. Essa dinâmica ensejou uma nova inter-subjetividade mundial, pelo controle cultural, intelectual e religioso. Quijano (2005) destaca que isso foi realizado em três dimensões: expropriação dos saberes dos colonizados em benefício europeu; repressão dos padrões de conhecimento, sentidos e expressão de sua subjetividade, em detrimento dos valores sociais e religiosos dos dominadores; imposição da aprendizagem da cultura dos dominantes, portanto, colonização das perspectivas cognitivas.

A permanência dessas dimensões, numa extensa duração histórica, tem visibilidade no processo de institucionalização da escola. Ou seja, a produção da escola pública esteve vinculada ao desenvolvimento de novas relações sócio-raciais de poder, uma vez que a colonialidade do saber se fez no âmbito dessas relações. Na produção eurocêntrica da modernidade, a racionalidade foi incutida como um produto exclusivamente branco e europeu, de quem se autodefiniu como pertencente ao grupo humano mais avançado da espécie.

A colonialidade do saber expressa uma longa trajetória histórica de expropriação e destruição de saberes locais e a imposição de um outro padrão cognitivo, que se tornou o único válido, cuja herança encontra-se na filosofia clássica greco-romana. Quijano (2005) ressalta os principais elementos da

perspectiva eurocêntrica do conhecimento, totalmente interdependentes, quais sejam: articulação entre dualismos (tradicional-moderno, primitivo-civilizado, corpo-mente, etc.) e um evolucionismo linear unidirecional; naturalização das diferenças culturais codificadas pela ideia de raça; distorção da perspectiva de tempo, onde os acontecimentos se irradiam a partir do tempo europeu.

Importante destacar aqui o dualismo corpo e mente, fulcral para o assentamento do cognitivismo eurocêntrico[44]. Como demonstra Quijano (2005) a origem da dualidade esteve na tradição cristã, de separação entre corpo e alma, alterada e sistematizada por Descartes (1596-1650) pelo dualismo razão e corpo. Esse fato não diz apenas da secularização dessa nova concepção, mas expressa as novas dinâmicas em curso de identificação do sujeito como ser portador ou não de razão, separado do corpo, lugar da natureza, fixado e condenado à razão biológica.

A consolidação dessa dualidade foi essencial para o tipo de ciências sociais e humanas que se desenvolveu desde o século XIX, e que todos continuaram a se alimentar dela, como é o caso das concepções pedagógicas e das teorias racialistas. Novas dualidades estruturais foram criadas, tais como, sociedade e indivíduo, economia e sociedade, sociedade e educação, sociedade e política, etc., contudo, esse procedimento não nos tem permitido avançar muito no entendimento das figurações sociais. Ou seja, a lógica eurocêntrica do conhecimento não somente possibilitou a hierarquização social e opressiva por raça e gênero, como também dividiu e hierarquizou as ciências, tornando as ciências sociais e humanas, menos importantes.

Se a dualidade razão e corpo favoreceu o desenvolvimento de um certo tipo de conhecimento da engenharia e medicina, possibilitando reconhecimento e prestígio no âmbito do mercado, no caso das ciências sociais e humanas, ocorre exatamente o contrário. A fundamentação dual de ser humano e sociedade, para a compressão e mudança do mundo, impossibilita o mesmo progresso. As ciências sociais e humanas têm utilidade menosprezada, porque não cabem numa lógica científica eurocêntrica

44. Essa análise em sua relação com a educação de matriz europeia está melhor desenvolvida em *The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions* (VEIGA, 2018).

particular, que se pretende universal, única e não dialoga com outras. No âmbito do eurocentrismo, portanto, produziu-se uma nova classificação/hierarquização sócio-racial amparado por uma ciência social em curso no século XIX, constituída pela história, psicologia, antropologia e direito, mas liderada pela biologia.

Quijano (2014) destaca que a dualidade razão e corpo teve origem no movimento iluminista, que coroou as ideias mitológicas da Europa como centro do mundo e como portadora da civilização e progresso, ao passo que elaborou a diferenciação humana, entre pessoas/grupos/povos inferiores e superiores. Como refutação dessa perspectiva, o autor sugere avançar na direção de uma "teoria de classificação social". Ou seja, uma teoria que leve em consideração as condições e as determinações históricas de uma dada distribuição de relações de poder, em uma sociedade especifica, pois é a distribuição de poder entre as pessoas/grupos sociais que as classifica socialmente, determina suas relações e o modo como as características empíricas diferenciáveis são observadas (QUIJANO, 2014, p. 312)[45].

Quijano (2014) denota que, desde a conquista das Américas, as pessoas são classificadas, em trabalho, gênero, idade e raça, não isoladamente, mas, de modo totalmente articulado. Embora a tendência seja naturalizar essa conjunção de qualidades, elas foram constituídas historicamente; por outro lado, se gênero, idade e trabalho, eram relações que já se faziam presentes há mais tempo, a racialização das relações de poder foi introduzida na modernidade eurocentrada do século XVI.

Desde então, populações de todo o mundo, passaram a ser identificadas, antes de tudo pelas "identidades raciais", por meio da caracterização dos traços fenotípicos, tendo seu ápice no século XIX. Nesse contexto, europeus são descritos como brancos superiores, e os não europeus, como "pessoas de cor" inferiores. Contudo, essa inferiorização somente foi possível porque vinculada a relações de trabalho bastante especificas: servidão indígena e escravidão indígena e africana, condições as quais se reduziu a maioria da população colonial. Destaca-se que a cor não era simplesmente um atributo

45. É impressionante a semelhança com a abordagem de Norbert Elias no que tange ao seu entendimento sobre as figurações de poder analisados em "A sociedade de indivíduos" (ELIAS,1994) e "Os estabelecidos e outsiders" (ELIAS e SCOTSON, 2000).

biológico, mas cultural, o que possibilitou que o racismo se tornasse o padrão de poder do capitalismo eurocentrado.

Os padrões de gênero, também foram afetados pelas novas relações constituídas desde a colonização, por que fundados na classificação racial. O assentamento do modelo da família burguesa nuclear somente foi possibilitado, pela institucionalização da prostituição na Europa, e pelo acesso livre e gratuito dos homens brancos às mulheres negras e índias, nas colônias. Por sua vez, a transformação de índios e africanos em mercadoria, provocou profundas desarticulações dos seus sistemas de parentesco, em particular sobre os africanos, cuja interferência foi mais direta, uma vez que suas relações familiares já haviam sido destruídas no momento de sua captura. Podemos acrescentar que, desde então, se elaborou uma representação de comportamento sexual e afetivo das mulheres, de acordo com a sua origem étnico-racial.

Como vimos, nos séculos XIX e XX, estudos da eugenia cuidaram de naturalizar as diferenças e hierarquias sociorraciais, sendo a escola uma instituição importante para sua disseminação. Podemos dizer que na América Latina, a imposição da escola pública e obrigatória, foi a culminação de um processo de inferiorização de vários grupos sociais, iniciado com a colonização moderna. A prática da inferiorização se faz pela estigmatização, conceito importante na produção do outro como inferior, e que será aqui analisado a partir da abordagem de Elias (2000).

Elias discute a categoria estigmatização no âmbito das relações de poder entre estabelecidos e *outsiders*, e para sua problematização, se coloca algumas questões: Como os estabelecidos mantém entre si a crença de que são melhores? Quais os meios para impor a crença de superioridade? Quais as fontes de poder são acionadas para um grupo afirmar sua superioridade ou seu desprezo em relação a outro grupo? (ELIAS e SCTOSON, 2000, p. 21)

Elias denomina o grupo dos estabelecidos, como aquele composto por pessoas que possuem posições de prestígio e poder, se autopercebem melhores, são reconhecidas como pertencentes a uma "boa sociedade", e instauram seu poder como modelo moral para os outros. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 7). Já os que não fazem parte da boa sociedade, estão à margem dela,

são designados como *outsiders* e se caracterizam como grupo heterogêneo, difuso e não propriamente um coletivo, tal qual o adjetivo *established* qualifica o grupo dominante.

Essa dinâmica social, nomeada por Elias, como figuração estabelecidos-*outsiders*, é um modelo teórico de análise das desigualdades sociais e relações de poder, com base em pesquisa empírica realizada numa cidade inglesa. Este estudo revelou um tema universal, grupos mais poderosos veem-se como pessoas melhores, possuidoras de carisma grupal e de virtudes, compartilhadas por todos seus membros, e caracterizadoras de sua coesão. Esta posição superior pode fazer com que os de fora do grupo, se sintam carentes de virtudes.

A manutenção da coesão de membros do grupo superior, se faz, entre outros, pela imputação de estigmatizações ao grupo *outsider* e de sua designação como grupo anômico, em contraste à feição legalista e normativa dos estabelecidos. Fundamental ressaltar, que, no âmbito da figuração estabelecidos-*outsiders*, as pessoas não são estigmatizadas por suas qualidades individuais, mas por pertencerem a um grupo historicamente produzido como inferior.

A estigmatização tem como função desestabilizar emocionalmente o outro, por meio da inferiorização e desonra. A sua eficácia depende da consciência de que a humilhação almejada tem o aval do grupo estabelecido, desse modo, inferioridade de poder acaba se confundindo com suposta inferioridade humana e pode corresponder a uma expectativa geral da existência de determinados comportamentos tidos como "típicos" dos *outsiders*, ora uma "apatia paralisante" ou ao contrário, "desordem".

No Brasil republicano o atributo de vagabundos e desordeiros a pessoas negras era frequente, e adquiriam conotação de uma escolha pessoal. Por exemplo, o jornal capixaba A República, assim descreve um mestiço, "(...) o denominado crioulo, capadócio e menos boçal que o africano, foi e continua a ser o terror da burguesia pacata, apavorando os ânimos, com suas façanhas e proezas de valentia, como capanga, desordeiro e ébrio, as exceções são raras" (A Republica, 1902, p. 1).

A literatura dos séculos XIX e XX, é plena de estigmatizações. Na revista O Tico-Tico, as personagens infantis negras são representadas sempre pelo mesmo tipo físico, assemelhando-se a macacos, com lábios grossos e vermelhos, vestidas com poucas roupas, e, em vários desenhos são representadas comendo bananas. Também o léxico para se referir a uma criança de cor negra é depreciativo: moleque, negrinha, azeitona, sendo que, em geral, usava-se também as palavras pretinho(a) e negrinho(a) para nomear animais de estimação de crianças brancas (cachorros, gatos e cavalos).

Estigmatizações de pobres e negros fizeram parte da organização da escola brasileira a partir de sua origem, sendo que a escola republicana passou a ter um diferencial, devido a duas leis, ainda do tempo da monarquia, a Lei Saraiva de 1881, que impedia o voto do analfabeto e Lei Áurea, 1888, que aboliu a escravidão. Entretanto, as reformas educacionais, desde as primeiras décadas republicanas, já apresentam indícios da continuidade das dinâmicas da colonialidade, de poder, saber e ser. As condições precárias do estabelecimento da escola pública, em continuidade das políticas monárquicas, contrastam com os vários discursos que afirmavam a sua importância, ou seja, no mesmo tempo em que se consolidava a ideia da escola como progresso, a própria socialização escolar revelou o quão complexa era a tarefa de atender a heterogeneidade social de modo igualitário. A perspectiva de ser cidadão de direitos e de pertencer a uma "comunidade de iguais" deu maior visibilidade a própria heterogeneidade e desigualdade sócio-racial.

Organizada a república como federação, os anos iniciais se caracterizaram por elaboração das reformas estaduais, e ausência de um plano nacional de educação, ainda que tenha ocorrido intensa movimentação de educadores e políticos para este fim. Apesar da federação, as políticas educacionais implantadas foram semelhantes, destacando-se, uma oferta muito desigual de escola: grupos escolares, escolas isoladas, escolas rurais, escolas em abrigos, escolas-reformatórios para crianças "delinquentes" e "pervertidas" (previsto no código de Menores de 1927), com incisiva criminalização das crianças negras.

Vale lembrar que nessas escolas esteve previsto o uso "educativo" do trabalho das crianças, principalmente, trabalho no campo, velha tradição

escravista de exploração infantil. O regulamento de assistência a infância abandonada de Minas Gerais, de 1928, prescreve que

> (...)a instalação de escolas regenerativas que acolherão os menores desassistidos de tratamento educativo e como complemento, determina que as escolas se localizem em zonas rurais, onde maiores são os estímulos para o seu funcionamento regular. [...] Com efeito, não se pode negar, que o contato constante e direto com a terra, o amanho desta pelas mãos da criança; [...] é de excelentes resultados como **escola de educação física e moral da infância, cujo espírito se afeiçoa ao hábito do trabalho**. (MINAS GERAIS, 1928 p. 551-552) (Grifos meus).

Paradoxalmente, a propagação da alcunha de povo ignorante, ou ainda, de negros ignorantes, desordeiros, vadios, foi plenamente favorecida pelas políticas educacionais. Os dados numéricos do período, confirmam o processo de afirmação das desigualdades escolares e raciais. Em que pese a criação do Ministério a da Educação e Saúde, em 1930, nos anos de 1940 o analfabetismo atingia mais de 1/3 da população brasileira na faixa etária de 05 a 29 anos e 67% da população total. De acordo com censo de setembro de 1940, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), num total de 34.796.665 habitantes, sabiam ler e escrever, nesta faixa etária, 13.292.605 pessoas e destas, 10.339.796, eram brancas (IBGE, 1950).

Considerações finais

Instrução, educação e trabalho: antídoto para o "vírus corrosivo do banditismo da raça negra"? Esse foi o mote inicial desse texto, com ele pretendeu-se pensar como esses elementos se organizaram historicamente de modo tão entrelaçado e a que sujeitos se referiam. Para isso recorreu-se a diálogos teóricos e conceituais, principalmente com Norbert Elias e Anibal Quijano, de modo a contribuir para os debates na história da educação, especialmente, a história da escola.

A institucionalização da escola integra as dinâmicas do processo civilizador em curso na Europa, desde o século XVIII, e foi central no processo de estruturação da modernidade europeia, em sua plenitude: desenvolvimento

da economia de mercado, organização dos estados nacionais e consolidação da racionalidade iluminista, enquanto eixo de estruturação de suas relações com o restante do mundo. Em fins do século XVIII, gradativamente, a educação escolar expande não somente na Europa, como para os mais diferenciados lugares do mundo. Enquanto uma instituição universalizada na particular experiência de alguns países europeus, desde então se apresenta como impregnada de contradições. Nesse texto procurou-se abordar algumas delas.

Desde o século XIX, frequentar escola, aprender a contar, ler e escrever na língua nacional, fazer exercícios físicos regulares, passar boa parte da infância sentada nos bancos escolares, se tornou padrão de civilização, não numa perspectiva processual, mas estática. Não seguir esse modelo, ou tê-lo precariamente, quando não se criaram condições para todas as crianças frequentarem escolas, produziu o estereótipo de pessoas incivilizadas, ignorantes, sendo que, na América Latina, a maioria dessas crianças eram pobres, negras, mestiças, indígenas. Talvez pudéssemos problematizar aí, na perspectiva que Elias discute o processo civilizador, uma primeira contradição. O mesmo Estado que estabeleceu políticas de acesso escolar para todas as crianças, também institui processos de exclusões e desqualificações, pelo modo como tais políticas foram instituídas.

As revoluções e movimentos políticos, que possibilitaram mudanças no status de poder na Europa e nas Américas, a princípio se firmaram num código de conduta moral humanista, de incorporação de todos a sociedade, frente a tradição aristocrática e exclusivista de poder. Contudo, esse argumento para organização de um novo Estado, não se sustentou frente à consolidação e expansão da economia de mercado capitalista, ou seja, quando o trabalho, terra e dinheiro se consolidaram como mercadoria (POLANYI, 2000).

O processo de formação de nações e o apelo à lealdade, pelo nacionalismo, e estabelecimento da igualdade jurídica, ocorreu num momento em que o entusiasmo pela unificação dos mais diferentes grupos, em torno do interesse comum de liberdade, definitivamente já não tinha lugar. Os valores centrados na imagem das nações, se fixaram no mercado e nos interesses dos proprietários. Do mesmo modo, a escola estatal, no ideário de promover homogeneidade cultural entre os diferentes grupos sociais e favorecer uma

competição mais igualitária por oportunidade no mercado, se estruturou sem vínculos com as famílias e comunidades, ou mesmo, virou as costas a elas. Se estabeleceu como uma instituição estática e autoritária, desse modo, podemos dizer que manteve seu legado absolutista?

Nação e escola estiveram intimamente associados na continuidade dos processos monopolizadores, da força física e tributação, pela monopolização estatal dos saberes elementares. Tal qual nos processos de formação das nações, também para a fixação da escola, foram necessárias práticas de esquecimento, erro histórico e violência. Parodiando Renan, é também possível dizer que nenhuma escola se organiza sem violência, sem extermínio de pessoas, sem aniquilar crenças e culturas, o que se faz pela imposição do esquecimento de um certo passado.

Daí, temos uma outra contradição, presente na proposição fundante da escola, qual seja, promover a homogeneidade cultural, afetando especialmente as populações indígenas, negros e mestiços, no processo de educar sua origem étnico-racial pela escola. Albert Memmi [1957] (1977), ao refletir sobre o papel da educação na transmissão da herança de um povo, por meio de seus rituais, gestos e linguagem, afirmava, em relação às colônias francesas, "(...) Ora, a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insígne oportunidade de ser acolhida em uma escola, não será por ela nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a de seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua" (MEMMI, 1977, p. 95).

A instalação de escolas públicas latino-americanas, não somente se fez nas contradições do eurocentrismo presentes na concepção de ciências, hierarquização dos saberes nos currículos, e nas reformas e ideários pedagógicos, como também se estabeleceu pelo viés racista. Para essa questão, o conceito de colonialidade do poder é fundamental para a pensar a história da escola, autores como Mignolo, Lander e Quijano, demonstram que a organização colonial do mundo se fez simultaneamente a desorganização dos saberes, das linguagens e da memória, associada a emersão da etnicidade nos processos de organização da nova divisão do trabalho. Contudo isso não foi suficiente, em períodos pós-abolição da escravidão, a etnicidade foi/é sempre reiterada pelo racismo, inclusive com status científico, a partir da

elaboração e divulgação das teorias raciais desde o século XIX. É possível seguir olhando para o mesmo espelho?

Retomando Quijano (2005)

> Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, não ser de uma maneira parcial e distorcida. (p. 118).

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

ARATA, Nicolás y SOUTHWELL, Myrian (comp.) Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico. Argentina, Gonnet: UNIPE:Editorial Universitaria, 2014.

BAHBHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 282-402.

BRUNSCHWIG, Henri. A partilha da África Negra. São Paulo: Perspectiva, .

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Clacso. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. Instrução Pública e Organização do Ensino. Porto: Livraria Educação Nacional, 1943.

CORRÊA, Mariza. As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: USF, 2001.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed. , 1994.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador, volume 2: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. e SCOTSON, Jonhn L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas. (org.) *O Controle das Emoções*. Paraíba: UFPB, 2009.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, p. 63-78, nov. 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *Colección Sur Sur*. Clacso. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

FARRET, Rafael Leporace e PINTO, Simone Rodrigues. *América Latina*: da construção do nome à consolidação da ideia. Topoi, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 30-42.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras.* Porto: Porto Editora, 1994.
FERRER, Alejandro Tiana *et ali*. *Historia de la Educación* (Edad Contemporanea). Madrid: UNED, 2002.
FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niteroi: EdUFF, 2016.
FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *O índio brasileiro e a revolução francesa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
GELLNER, Ernst. *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires: Alianza, 1994.
GESTRICH, Andreas. Da Paz de Vestfália ao congresso de Viena (1648-1814). In: DIRLEIMER, Ulf *et alli*. *História alemã. Do século VI aos nossos dias*. Lisboa: Almedina, Edições 70.
GOUDSBLOM, Johan. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas. (org.) *O Controle das Emoções*. Paraíba: UFPB, 2009.
GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: USP, 1999.
HILL, Christopher. *Origens intelectuais da revolução inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. *Estudos avançados*. USP, v.2, n.1, 1988, p. 5-40.
IANNI, Octavio.Tipos e mitos do pensamento brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 7, jan/jun 2002, p. 176-187.
LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
MAGALHÃES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII e XIX). Lisboa: Educa, 2010.
MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
MANACORDA, Mario Alighero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de America Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.
MIGNOLO, Walter D. La opcion de-colonial: desprendimento y apertura. Un manifesto y um caso. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, n. 8:243-281, enero-junio 2008.
MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Vozes, 1999.
O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*. São Paulo: UNESP, 1992.
ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
POLANYI, Karl. *A grande transformação*: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y Horizontes. Antologia Esencial de la dependência histórico/estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
RENAN, Ernst. Que é uma nação? *Plural:* sociologia, USP, São Paulo, 4:154-175, 1º semestre de 1997.
REVISTA DE EDUCACIÓN. *Numero Extraordinario*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
SAID, Edward W. *Orientalismo, o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.
SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: USP, 1996.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2014.
STEPAN, Nancy Leys. *"A hora da eugenia"*: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca. O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, número especial, set/2000, págs. 123-147.
VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
VEIGA, Cynthia Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). *Revista Brasileira de História da Educação.* v.16, n.4 [43], 2016.
VEIGA, Cynthia Greive. Organização da nação e monopolização do ensino pelo estado: homogeneidade cultural e exclusão sócio-racial (Brasil, séculos XIX e XX) *Comunicações*. UNIMEP. v. 24, p. 171-189, 2017a.
VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. História da Educação. *ASPHE*. v. 21, p. 151-181, 2017b.
VEIGA, Cynthia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. *Educação e Realidade*. UFRGS. v. 42, p. 1239-1256, 2017c.
VEIGA, Cynthia Greive. The body's civilization/descivilization: emotional, social and historical tensions. *Paedagogia Historica*. Taylor & Francis, v. LIV, Número especial ISCHE, p. 20-31, 2018.
WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. *The Modern World-System, v. I*: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. New York/London: Academic Press, 1974.
WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. *Serie Pensamiento Decolonial*. Editora Abya-Yala. Equador, 2017
WITTMÜTZ, Volkmar: Die preußische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: *Themenportal Europäische Geschichte* (2007), URL: http://www.europa.clioonline.de/2007/Article=263>.
WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas. (org.) O Controle das Emoções. Paraíba: UFPB, 2009.

Fontes documentais

Jornal e revista (https://www.bn.gov.br/explore/acervos/bndigital)
A República. Orgam do partido Constructor Autonomista. Anno V, Estado do Espírito Santo, Villa de Itapemirim, 28 de julho de 1902, num. 104.
O Tico-Tico, Rio de Janeiro: O Malho, ano III, 16/10/1907, n. 106.
O Tico-Tico, Rio de Janeiro: O Malho, ano XIV, 19/03/1919, n. 702.
O Tico-Tico, Rio de Janeiro: O Malho, ano XXVII,28/10/1931, n. 1360.
O Tico-Tico, Rio de Janeiro: O Malho, ano XXXI, 18/07/1934, n. 1502.

Livros

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional*: a educação do povo. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1927.
VIANNA, Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª ed., 1933.

Relatório

CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE BERLIN: 15- 29 MARS 1890 / MINISTÈRE DES AFFAIRS ÉTRANGÈRES (Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque du Ministère des Affaires étrangères) https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/content/accueil-fr?mode=desktop.

Legislação

Preussische Verordnung über *die Einführung des allgemeinen Schulzwangs, 28 september 1717* www.mdr.de .
Allgemeine Landrecht für die Preussischen Staaten,(1794) http://ra.smixx.de/index.html.
Lei de 6-11-1772. www.ige.min-edu.pt/upload/docs/lei 6-11-1772 .
MINAS GERAIS. Decreto n. 7.680 de 03 de junho de 1927. Aprova o Regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes. LEX: Leis e Decretos de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928, p. 553-618 (Arquivo Público Mineiro).

Estatística

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Recenseamento Geral de 1940, 1º de setembro de 1940, Série Nacional, v. II, Rio de Janeiro, IBGE, 1950.

CAPÍTULO 3

Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: algumas indicações teórico-metodológicas

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos.

Mikhail Bakhtin, 1997, p. 43.

El modo de la percepción sensorial cambia, junto con el modo total de existencia de los colectivos históricos, dentro de grandes espacios históricos de tiempo. El modo, bajo el qual se organiza la percepción humana (el médio en el que ésta se desarrolla), está condicionado no solo natural sino también historicamente.

Walter Benjamin, 2009, p. 93.

Como e o que investigar quando se trata da história da educação dos sentidos e das sensibilidades?

Ao problematizar a potência do estudo dos sentidos e das sensibilidades no âmbito das pesquisas em História da Educação, procurei mostrar como essa temática, recentemente tornada uma rubrica, quiçá uma moda, já estava presente nas mais diversas tradições historiográficas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018). Percorrendo um grande espectro que vai dos trabalhos sobre a Paideia grega, passando pelos estudos da gestualidade e da voz de importantes medievalistas, até chegar nas peculiaridades recentes dos interesses pela cultura material e pela história do corpo, muitos autores, de diferentes escolas históricas, tiveram e têm no seu horizonte preocupações com formas diversas de educar os sentidos – olhar, tato, olfato, audição e paladar – frequentemente motivados pelo interesse de compreender padrões de transformações no que podemos chamar sensibilidades. Estas se "estabilizariam" nos sentimentos, nas emoções, nos afetos, nos comportamentos, na linguagem que cada indivíduo ou grupo social imerso em uma sociedade específica produziria, permitindo que pensemos em uma dimensão estética da existência. Assim,

> O tema *sentidos e sensibilidades* pode parecer, aos menos familiarizados, novo no debate historiográfico. Porém, só podemos pensar dessa forma se esquecermos muitas significativas contribuições, tais como as de Johan Huizinga, no seu fascinante *O outono da Idade Média*, de 1919. Ou mesmo aquelas de Paul Zumthor (1993 e 2005), Werner Jaeger (1986), Norbert Elias (1991), Mikhail Bakhtin (1999), Walter Benjamin (2008, 2009, 2012 e 2013), Edward Thompson (1989 e 1998), Carlo Ginzburg (1989 e 2010), e tantas outras referências para aquilo que fazemos nesse domínio, nas mais diferentes tradições historiográficas. Mas é de se supor que foi Lucien Febvre (1985[1952]) o primeiro a propor nesses termos a preocupação com as sensibilidades como necessidade premente de uma história social da cultura, ainda na década de 1950. Na sua esteira, Alain Corbin (2005) parece ser o autor que mais tem se ocupado desse domínio, na esfera de influência dos herdeiros dos *Annales*. No entanto, certamente quem se mobilizou pelo estudo da história das sensibilidades

> foi Peter Gay (1989), sobretudo com a sua monumental obra em cinco volumes sobre a cultura vitoriana. Assim, se podemos pensar em um novo e recente domínio de estudos no âmbito da História da Educação, não devemos esquecer que esta matéria já é objeto dos historiadores de diferentes tradições teórico-metodológicas há décadas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018a, p. 3).

Ao percorrermos essa vastíssima possibilidade de estudos históricos sobre os sentidos e as sensibilidades nos deparamos com o desafio de compreender as respostas – individuais e coletivas – que todos dão aos impulsos que recebem do meio (ambiente, natureza, cultura, sociedade, realidade...), de modo que novas formas de pensar, agir e sentir sejam mobilizadas em relação às antigas, que podem perdurar, ser ressignificadas ou "esquecidas". Portanto, parto do entendimento que não é possível estudar as sensibilidades sem que, ato contínuo, estudemos os sentidos, essas janelas que fazem a mediação entre o mundo interior e o exterior em cada um de nós. Daí que, no grupo que vem trabalhando junto nos últimos 7 anos, o par sentidos/sensibilidades tenha se convertido em um dos descritores mais privilegiados, seja empírica ou teoricamente[46].

Essa premissa nos leva a reconhecer imediatamente que esse veio de investigações está radicalmente atrelado à materialidade da vida, à corporalidade na sua expressão mais plena. Sem negligenciar, contudo, a linguagem, importante inclusive na sua dimensão prescritiva, pois também ela é uma atividade inscrita na concretude da vida em sociedade, ancorada em relações polimórficas e polifônicas, nas quais as dimensões simbólicas estão inextricavelmente ligadas à vida material ordinária de um dado grupamento social, como bem mostrou Mikhail Bakhtin (1999 e 2011) ao tratar da sua dimensão histórico-material. Na acepção do autor russo, o princípio dialógico é estruturante da vida social, na medida em que nos constituímos no mesmo movimento que somos constituídos pela "voz" do(s) outro(s). Na sua reflexão, segundo o meu entendimento, o outro pode ser também a *natura*, com quem estabelecemos os mais variados tipos de relação. Isso porque, seguindo a tópica *bakhtiniana*, que seria recuperada por Raymond Williams, existiriam

46. Trata-se do Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e da Sensibilidades – NUPES, alocado na Faculdade de Educação da UFMG, mas com ramificações em outras universidades brasileiras e no exterior. Os outros descritores ali mobilizados são: trabalho/labor, formação, educação social, tempo livre e modernidade. http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1182439018750865 .

ao menos três tipos de relação que constituiriam a totalidade da vida: 1) as relações entre os objetos do mundo (as coisas, os fenômenos físicos, químicos etc.); 2) as relações entre o sujeito e aqueles objetos; 3) as relações entre sujeitos (de afeto, de respeito, de poder, éticas etc.).

Portanto, se isso é correto, pesquisar sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades nos impele a inventariar como o corpo se configurou historicamente no *entre-lugar* da cultura, tomada na sua dimensão simbólica, com a natureza, expressão do mundo físico, fenomênico, transformando constantemente a primeira e ressignificando a segunda, segundo a perspectiva dialógica. Assim, de acordo com a sugestão de Esposito (2016), o corpo não seria apenas um meio da nossa humanização, mas também atualizaria em nós resquícios do mundo físico, material. Por essa via interpretativa este autor questiona os fundamentos históricos da dicotomia pessoas/coisas, classicamente reafirmada pela separação entre corpo e espírito, sendo o segundo a razão de ser da existência do primeiro. Um olhar atento para a educação dos sentidos e das sensibilidades ao longo da história tem ajudado a questionar aquele tipo de representação dicotômica, justamente por mostrar que o pensamento não pode subsistir sem o corpo no qual ele se manifesta, e sem os suportes materiais que lhe dão longevidade, embora a tradição formativa ocidental tenha privilegiado o "espírito", o intelecto, as ideias, o pensamento. Ao mesmo tempo não se trata de ignorar essa dimensão da vida, pois o corpo também se transforma na medida em que sobre ele são produzidas tanto as mais diversas e conflitantes representações, quanto um sem número de ações, em um intercâmbio permanente entre as dimensões físico-materiais e simbólico-culturais. Daí a sugestão de que o corpo é este *entre-lugar* que (re)integra dialogicamente pessoas e coisas, ideias e ações, representações e comportamentos, vetor por excelência de experiências que produzem e reproduzem a vida. Devemos admitir, por isso, que os sentidos devem ser compreendidos na sua dupla dimensão: aquela biológica ou natural, eminentemente corpórea e manifesta na capacidade para ouvir, ver, tatear, degustar e cheirar, mas também no que representa do ponto de vista simbólico, semiótico, a capacidade dos sujeitos para significar, representar,

imaginar, com toda a sua ancoragem cultural[47]. Esse diálogo, matéria prima do historiador que se ocupa da educação dos sentidos e das sensibilidades, é obra sempre aberta:

> A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348, destaques no original).

Assim, trata-se de corpos de sujeitos que produzem práticas que são, também elas, constantemente transformadas pela dimensão simbólica que emana *de* e atravessa *toda* cultura. Os exemplos são muitos. O ato de ler, nas suas múltiplas formas, pressupõe os sentidos corporais (o tato e a visão, talvez mais intensamente). Se refinamos ou regredimos a nossa capacidade de decodificar e fruir sons, é porque temos um aparato biológico que o permite. A gastronomia se converte para alguns em uma forma refinada de cultura porque mobiliza o paladar, a visão, o tato. Nosso sentimento de nojo, de repulsa, de classificação de odores, surgiu justamente porque temos órgãos capazes de discriminar as emanações do meio ambiente. Até mesmo as nossas manifestações políticas, não raro estão implicadas nas sensações que capturamos com os nossos corpos, e a gestualidade de oponentes políticos parece confirmar esse pressuposto (ANSART, 1983; BRESCIANI e NAXARA, 2004; BREPOHL *et alii*, 2012).

Em todos esses exemplos os sentidos assumem aquele duplo caráter antes aludido. Se eles são, por um lado, as janelas que permitem a nossa comunicação com o mundo, por outro, na medida em que somos sempre e necessariamente seres sociais, ajudam a produzir os "sentidos" de nojo, do belo, do grotesco, do normal ou anormal, que são marcadores simbólicos das diferentes sociedades, logo, são culturalmente produzidos. Assim, o

47. Mesmo no âmbito das chamadas neurociências este é um reconhecimento importante, hoje. A respeito conferir António Damásio (2018).

estudo histórico dos sentidos e das sensibilidades, e da sua educação, é um desdobramento bem vindo dos estudos sobre o corpo em toda sua expressividade e potência, na tentativa de compreender o que fizeram as pessoas e os grupos sociais com os impulsos que receberam do meio, de modo a transformá-los em sensibilidades novas, ressignificadas ou perenes, pela via da linguagem, da cultura, da interação dialógica, a qual reconciliaria natureza e cultura.

Caracterizando a visão carnavalesca do mundo, esmiuçada na sua obra sobre François Rabellais, Bakhtin comenta que

> O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. O autêntico humanismo que caracterizava essas relações não era em absoluto fruto da imaginação ou do pensamento abstrato, mas experimentava-se concretamente nesse contato vivo, material e sensível. O ideal utópico e o real baseavam-se provisoriamente na percepção carnavalesca do mundo, única no gênero (BAKHTIN, 1999, p. 9).

É de experiência que se trata, e de uma cultura comum que permitia uma visão integrada do mundo "material e sensível".

Sentidos e sensibilidades

Referência importante para pensar a história da educação dos sentidos, Peter Gay definiu a experiência como "o encontro da mente com o mundo", muito próximo do que propuseram Walter Benjamin e Edward Thompson, a despeito das diferentes filiações teórico-historiográficas dos três autores. Para ele os sentidos, parte do nosso aparato biológico, são educados de modo a permitir o desenvolvimento de sensibilidades. Logo, assim como Coccia (2016) e Esposito (2016), o autor se encontra entre aqueles que não negligencia o que já chamei de dimensões materiais da vida.

Nomearmos os cinco sentidos como historicamente os nomeamos não oblitera o fato de que é a partir do nosso complexo aparato perceptivo que interagimos com o mundo, seja físico (natural) ou social, duas faces complementares de uma mesma "realidade" tangível. Não por acaso muito

da obsessão reformista da educação escolar no ocidente, com sua ênfase nos métodos, tenha dado grande peso à educação dos sentidos, como se pode observar em clássicos como Comênio, Rousseau, Pestallozzi entre outros. Assim como algumas das ênfases dos reformadores sociais, nas mais diversas orientações ideológicas, evocavam a necessidade de uma educação das sensibilidades das massas – a sua elevação intelectual e moral passava pela exploração dos sentidos. A exploração do mundo se dá pela via do corpo – dos sentidos corporais – e é esse o caminho que levaria à consolidação dos processos de formação. Em outros termos, produziria ou transformaria sensibilidades (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012)[48].

Estas, por sua vez, são respostas dadas àqueles estímulos, as quais implicam a mobilização do nosso aparato perceptivo, e ganham maior ou menor estabilidade conforme as suas emanações afetaram de forma mais ou menos significativa o fluxo da vida. Assim, nem tudo que experimentamos pelos nossos sentidos se converteria em comportamento duradouro. O efeito de um choque elétrico, por exemplo, pode ser apenas o de uma sensação de desconforto momentâneo em função da nossa sensibilidade neural. Mas pode nos ensinar a ter medo, respeito, aversão, pânico, paixão pela eletricidade. Assim como o ato de aprender a desenhar as letras pode ser algo que provoque satisfação em alguns e tédio ou angústia em outros. Ou ainda, o ato de aprender a tocar um instrumento ou cozinhar pode significar um encontro exultante com os influxos do mundo, mas também uma experiência traumática. Ou seja, essas sensibilidades podem ser fugazes e fugidias. Mas podem, também, se converter em sentimentos, comportamentos, atitudes que assumem um caráter duradouro. Podem ser espontâneas, fruto das trocas sociais não previstas, manifestas em todas as formas de *educação social*, ou deliberadas, quando são desejadas, prescritas e estimuladas, de acordo com parte significativa dos imperativos pedagógicos ocidentais.

Em outro trabalho assim caracterizamos a educação dos sentidos, seguindo o que está definido em dicionários de língua portuguesa:

---

48. Na tradição ocidental poderíamos retroceder a Aristóteles para justificar a guinada em direção aos sentidos corporais e a sua educação, a partir da Baixa Idade Média. Mas isso fugiria ao escopo deste trabalho. Uma discussão sobre esse percurso pode ser acompanhada em Taborda de Oliveira (2014a).

> *Sentidos* temos entendido como parte do aparato biológico, responsável pela percepção primária do que nos circunda. Sua educação foi um dos grandes desideratos do movimento de renovação pedagógica disseminado no mundo a partir da década de 1880 [...] e pode ser inscrita no que consideramos possibilidades de educação do corpo. No séc. XIX denotavam [segundo os dicionários da língua portuguesa], entre outros possíveis entendimentos, "a faculdade que têm os homens e os animais de receberem as impressões externas por meio de certos órgãos" [...] "...faculdades de sentir ou experimentar impressões físicas inerentes ao sistema nervoso, pela qual o homem e os animais percebem as sensações causadas pelos objetos exteriores ou nascidas no interior" (TABORDA DE OLIVEIRA e OSCAR, 2014, p. 176).

O uso dos sentidos leva, necessariamente, a formas de decodificação dos sinais emitidos pelo mundo externo, pois se considerarmos a sensibilidade também como "...uma 'faculdade para experimentar impressões morais; disposição para experimentar impressões dessa espécie', então é preciso reconhecer que as sensibilidades são um resultado das respostas que os indivíduos produzem a partir do momento que interagem com o mundo físico ou social" (TABORDA DE OLIVEIRA e OSCAR, 2014, p. 176). Logo, as sensibilidades são resultado da nossa capacidade responsiva e dialógica, produtos e produtoras de experiência.

Essas respostas não são ou devem ser, necessariamente, "positivadas" de forma anacrônica. Se os castigos corporais, por exemplo, já foram normalizados e regulamentados para uso nas escolas, e mesmo eventualmente reivindicados por pais e professores, hoje parece haver outro tipo de sensibilidade em relação aos limites, à ineficiência, ou simplesmente à violência da punição corporal. Se surgiram inúmeras prescrições no âmbito da psicologia do trabalho nas décadas iniciais do século XX, provavelmente isso tem a ver com diversos diagnósticos em relação aos problemas da fadiga física ou mental, e os efeitos do trabalho árduo sobre a vida dos trabalhadores. Isso levaria, por sua vez, a um conjunto de prescrições sobre o tempo livre e as práticas de lazer, as quais se assentaram ao longo do tempo (CORBIN, 2001). Logo, o que era "comum" em uma época não permanece "comum" ou "normal" em outros

tempos e lugares, pois a experiência, as estruturas de sentimentos e ações sobre o corpo em cada sociedade mudam, variam, ganham outra dimensão, alterando costumes, produzindo novos comportamentos e sentimentos, não raro a partir ou pelo efeito de práticas educativas, tanto no âmbito da educação escolar, como naquele das diversas formas de educação social.

> É justamente na educação dos sentidos como uma produtora de novas sensibilidades que localizamos o processo que buscamos interpretar. É em como se dá esse processo, naquilo que os vestígios do passado nos permitem, que concentramos nossos esforços. Nessa busca entendemos, ainda, que sentidos e sensibilidades não são domínios exclusivos da esfera da cultura ou da "natureza", ainda que a própria história dessa noção deva ser objeto de cautela [...]. Mas pensamos a constituição dos sentidos e das sensibilidades como um problema histórico em uma perspectiva multifacetada, tal como propôs Lucien Febvre quem, certamente não por acaso, aludia ao nosso "complexo afetivo-motor". São concebidos imbricados com a política, a economia, a cultura, naquilo que as nossas culturas e sociedades mantêm de resquício do que é da natureza ou do mundo físico. Uma história dos odores, a ideia de regressão da audição ou as formas que aprendemos do andar, não são marcas tangíveis da interação entre mundo natural e mundo social que sobrevive e muda em nós? Quando os regimes autoritários ou totalitários desenvolvem uma tecnologia do terror baseada na dor e na crueldade, não é porque capturaram justamente aquele ponto onde cultura e natureza se confundem? (TABORDA DE OLIVEIRA e OSCAR, 2014, p. 176-177).

Portanto, um fascínio e um desafio deste domínio de estudos históricos está justamente na possibilidade de integração entre o singular, o particular e o universal, entre o individual e o coletivo, na medida em que as respostas que diferentes sujeitos dão ao mesmo estímulo podem ser diversas, embora a sua ambiência seja a mesma. O que permanece como vestígio dos sentidos e das sensibilidades, e da sua educação, para nós, muito provavelmente tem a ver com aquilo que ganhou permanência, uma relativa estabilidade no

âmbito da cultura e da sociedade, o que nos ajuda a acautelarmo-nos contra todas as formas de "subjetivismo"[49].

A materialidade da vida ordinária e a cultura comum: caminhos fecundos para investigar sentidos e sensibilidades na história da educação dos trabalhadores

Se muitos autores se prestam à compreensão histórica da educação dos sentidos e das sensibilidades, justamente pela ênfase dada à dimensão material da vida, dois, em especial, cunharam noções importantes para os propósitos dos meus investimentos de pesquisa, em franca relação com a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin e com a história social proposta por Walter Benjamin, ancorada na memória, nos sentidos, na experiência (BAKHTIN, 2011; BENJAMIN, 2013). No caso de Edward Thompson as noções de *experiência* e *economia moral* têm permitido distanciamento tanto da perspectiva economicista do marxismo clássico, da despersonalização própria da voga estruturalista, mas também do hiper-subjetivismo que assolou a pesquisa nas Humanidades nas décadas finais do século XX e no início do século XXI. Já, *estrutura de sentimentos* e *cultura comum* são duas noções recorrentes no léxico de Raymond Williams, as quais ajudam a compreender os lentos e plurais processos de transformação cultural e social que teriam concorrido para a afirmação de determinados padrões de comportamento

---

49. Problematizando o desenvolvimento histórico da palavra sensibilidade, e assumindo a dificuldade em relação à polissemia da mesma, Raymond Williams mostrou como o seu aparecimento em língua inglesa (*sensibility*) remonta ao século XIV, denotando aquilo que pode ser "sentido, percebido por meio dos sentidos" (2007, p. 366). No seu processo de afirmação significou, no século XVIII, a possibilidade de "uma generalização social de certas qualidades pessoais ou, em outras palavras, uma apropriação pessoal de certas qualidades sociais" (p. 367). Significou, ainda, uma oposição à "racionalidade" ou "intelectualidade", no século XIX, até se tornar corrente na linguagem estética para designar gosto, cultivo, discriminação ou crítica, perdendo força ao longo dos anos 1960, segundo o autor. Na sua formulação original tinha relação com sensible, de origem francesa.

Já, na tradição francesa, segundo o *Dictionnaire de l'historien* (GAUVARD e SIRINELLI, 2015), teria havido um *sensual turn*, contra o que seria "uma disciplina histórica excessivamente intelectualista" (p. 643). No verbete *sensibilitè*, do referido dicionário, podemos ler: "O postulado dessa história é a historicidade da hierarquia de sentidos, das maneiras de perceber, de sentir [sentir], de experimentar a sensação física [ressentir]. Não se trata apenas de traçar o universo sensorial de outro tempo, é necessário também reconstituir as modalidades

e sentimento em detrimento de outros, às vezes mais longevos, mas menos vigorosos conforme as sociedades se transformam, sempre em uma chave no qual o mutualismo e a reciprocidade ganharam mais ou menos densidade. Ambos os autores, em algumas das suas obras de maior envergadura, sem aderir à rubrica sentidos/sensibilidades, embora constantemente evoquem a sua transformação, trataram justamente das formas mobilizadas por diferentes sujeitos individuais ou coletivos para transformar necessidades e expectativas conforme a contingência histórica os impelia à ação, ora conservadora, ora rebelde e/ou contestatória (THOMPSON, 1976, 1978, 1987, 1998, 2003; WILLIAMS, 1961, 1968; 1976, 1991, 2003).

A experiência, para ambos, nunca pode ser definida exclusivamente em termos individuais. Antes, se ela representa "uma exploração aberta do mundo", é necessariamente um "diálogo entre o ser social e a consciência social" (THOMPSON, 1981), transformando tanto agentes individuais como coletivos. Ela é, portanto, do âmbito da cultura comum, entendida por Williams como o domínio das experiências compartilhadas que, consciente ou inconscientemente, conecta todos aqueles que vivem em uma mesma sociedade (WILLIAMS, 1961; HOGGART 2013). Logo, não se trata de uma perspectiva abstrata e a-histórica, mas justamente da contingência que permite que as pessoas ajam de uma determinada maneira em um tempo e lugar, diferentemente de outras que agiram nos mesmos ou em outros tempos e lugares. Daí ser possível pensar os sentidos e as sensibilidades em termos

---

da atenção e da apreciação, colocando a questão dos limites de tolerância às mensagens sensoriais, conceito central aqui [...], que inaugura a pesquisa sobre as figuras do desejo e da repulsão, sobre o imaginário social. Outro conceito essencial, o de 'cultura sensível', em virtude do qual uma sociedade dada tem sua própria maneira de sentir, de experimentar, de olhar, de escutar etc. em função de suas crenças, saberes, representações, normas e valores" (2015, p. 643-644).

O Dicionario de la Lengua Española define *sensibilidad* como: 1. Faculdade de sentir, própria dos seres animados; 2. Qualidade de sensível; 3. Maneira peculiar de sentir ou de pensar (Dicionario de la Lengua Española, 2017). Disponível em: http://dle.rae.es/?id=XaAackN. Acesso em: 29 mar. 2018.

Por fim, o sitio Garzanti Linguistica, de língua italiana, define *sensibilità* como: "1. a faculdade de organismos animais de perceber estímulos externos ou internos através de estruturas sensoriais e 2. aptidão para sentir fortemente emoções, afetos, sentimentos". Disponível em: https://www.garzantilinguistica.it/. Acesso em: 20 de mai. 2018.

Nos quatro casos acima, sensibilidade advém do latim *sensibilitas*, denotando sentido, significado, sensibilidade.

de estrutura de sentimentos, noção cunhada por Williams para explicar como, a despeito de inevitáveis nuanças, homens e mulheres de uma dada sociedade compartilham necessidades, interesses e expectativas que, se não são coincidentes, orbitam em torno de um mesmo fundo comum, necessariamente dialógico (WILLIAMS, 1961; BRESCIANI, 2004; HOGGART, 2013).

Empiricamente o autor procurou demonstrar a fecundidade daquela noção percorrendo o que ele denominou a *longa revolução*. Trata-se de mudanças agudas nos padrões de comportamento da população inglesa em um período de aproximadamente 200 anos, no qual três aspectos se combinaram para definir o que seria a Inglaterra após a Segunda Grande Guerra Mundial: a revolução democrática, a revolução econômica e a revolução educativa-cultural.

Em uma chave muito próxima, Edward Thompson se apropriaria da Economia a noção de economia moral, para explicar os motins contra a fome e a carestia observados no Inglaterra do século XVIII. Para o autor, em claro debate contra os historiadores da economia marxistas ou funcionalistas, muitos dos motins registrados não tinham um caráter "ideológico" ou mesmo econômico como motor primeiro – a fome, por exemplo. Antes, muitas comunidades de trabalhadores se rebelavam, até mesmo de forma violenta, por observarem mudanças nos padrões de atitudes dos proprietários, dos juízes e dos dirigentes políticos em relação àquilo que era a tradição. Ou seja, políticas de proteção e acolhimento dos mais pobres, valorização do trabalho contra a especulação, cumprimento das leis baseadas nos costumes etc. Justamente na passagem de uma cultura consuetudinária para outra baseada nas leis do mercado, as quais, aliadas aos eventos naturais aumentavam a carestia dos mais pobres, novas sensibilidades eram definidas na medida em que os padrões de comportamento individual e coletivo sofriam as pressões do capitalismo que se afirmava, alterando drasticamente a vida de uma determinada sociedade.

Para os dois autores, toda transformação no âmbito sociocultural mobiliza expectativas, interesses e necessidades compartilhadas – nem por isso isentas de conflito! – e é do jogo tenso entre manutenção da tradição e

reforma ou transformação econômica, social e cultural que emergem novas estruturas de sentimento, quando determinados valores ou comportamentos se sobrepõem a outros. Porém, é certo que no interior de cada sociedade alguns subgrupos disputam com outros os sentidos da organização da economia, da política ou da cultura, estabelecendo as condições para a emergência de uma "experiência modificada" (THOMPSON, 1981) a qual, por sua vez, levaria ao surgimento de novas estruturas de sentimento.

Um exemplo mobilizado por Williams para esse processo se funda naquilo que vulgarmente se convencionou chamar de "choque das gerações", aspecto muito caro aos educadores de diferentes perspectivas. Para o autor galês, antes de se tratar de um choque, o que se observa em relação à tensão entre gerações decorre da definição de outras formas de pensamento, comportamento e sentimento das novas gerações em relação às mais velhas, uma vez que os valores de uma sociedade estão em constante transformação. Ou seja, jovens e velhos, em algumas sociedades, só podem ter visões de mundo e atitudes diferentes em relação a determinados valores e/ou comportamentos, justamente porque compartilham um mesmo fundo comum e sobre ele agem de maneira diferente, o que denotaria mudanças nos padrões de sensibilidade em relação àquilo que era estabelecido. Logo, novas estruturas de sentimentos que pressupõem novas possibilidades de formação.

Já, Thompson nos oferece o exemplo de uma vigorosa intelectualidade de classe média que servira de suporte intelectual para o nascente movimento operário inglês entre os fins do século XVIII e o início do século XIX (THOMPSON, 2002). Ao se perguntar se propagandistas e escritores considerados radicais se desencantaram ou traíram os rumos que tomou o movimento dos trabalhadores, o autor assinala um processo de provável maturidade do movimento operário, que passaria a definir a sua própria pauta de reivindicações, assim, como as suas formas de luta. Também nesse caso, entendo que se trata de mudanças nos padrões de sensibilidade, uma vez que o fundo comum que ligava trabalhadores e camadas médias parecia gerar as condições para que a experiências de distintos grupos sociais os tornasse não apenas diferentes, mas em muitos casos, antagônicos. E isso tinha

a ver com encarceramento, enforcamentos, leis de controle dos impressos, destruição das formas tradicionais de trabalho e mesmo formas educativas.

Então, inscrita em uma história social da cultura a educação dos sentidos e das sensibilidades não pode ser descolada dos problemas inerentes a cada sociedade, sejam eles de ordem econômica, política ou social, sobretudo no que se refere à vida dos trabalhadores. Para os dois autores aqui destacados é justamente a noção de *cultura* que parece sintetizar a inter-relação entre aquelas dimensões da vida material. E se a cultura é do domínio do simbólico, certamente também é do domínio da ação e da experiência humanas, profundamente marcada pelos usos que podem ser feitos *dos* e *com os* corpos, seja no exemplo dos motins, das lutas políticas ou das formas educativas, que vão muito além da dimensão retórica. Aliás, mesmo a retórica comporta uma dimensão teatral que é eminentemente corporal.

As fontes como indícios dos domínios do corpo na história: imprensa – textos, iconografia, vozes

Seria um truísmo afirmar que o conhecimento histórico do corpo é sempre indireto e só pode ser mediado pelos registros documentais perpetrados pelas sociedades pretéritas[50]. Um vasto conjunto de autores já demonstrou que isso vale para qualquer tipo de registro sobre as ideias, ações e realizações culturais do passado. Não seria diferente com os sentidos e a sensibilidades e a sua educação. Então, de antemão praticamente qualquer tipo de material se presta ao estudo histórico dos sentidos e das sensibilidades. No entanto, tenho privilegiado como suporte documental a imprensa, em um sentido *lato*, seja na sua dimensão textual ou imagética, como caminho privilegiado para apreender o que chamo de processos de definição e transformação das sensibilidades ao longo do tempo. Do ponto de vista textual venho considerando uma diversidade de materiais impressos tais como jornais, revistas, livros, panfletos, relatórios etc., como

50. A ideia de evidência foi problematizada por Ginzburg (1989) no seu genial ensaio *Exphrasis e citação*. O que buscamos nos estudos que vimos realizando, é tomar a imprensa como manancial de vestígios, rastros, de modo a perseguir as diferentes possibilidades de formação dos trabalhadores (GINZBURG, 1987).

veículos portadores de vestígios da educação dos sentidos/sensibilidades (TABORDA DE OLIVEIRA *et alii*, 2017). Por si só eles são possuidores de uma materialidade que pauta usos do corpo – textura, cheiro, tamanho, cores, formas de produção e circulação – representam diferentes graus de interação entre os indivíduos – leitura individual, em voz alta, em espaços públicos ou privados, além de expressar distintas formas de pensamento e, muitas vezes, prescreverem comportamentos. A imprensa periódica, a qual será aqui privilegiada, em especial, pode ser considerada um verdadeiro mosaico dos dilemas de uma sociedade, permitindo capturar toda a sua diversidade, inclusive no que se refere às tensões entre novos e velhos padrões de atitude e comportamento. Em relação a ela precisamos reconhecer aquela que pode ser considerada "oficial", patrocinada por diferentes instâncias estatais ou governamentais, mas também aquela que assume um caráter geral no que se refere à circulação de ideias, comportamentos, divulgação ou crítica dos costumes, aí incluída a imprensa operária em suas mais diferentes expressões: socialista, anarquista, católica etc. (BARREIRA, 2012 e 2018; BILHÃO, 2008; CRUZ, 2000; SOUSA, 2002; NOGUEIRA, 2012).

Em relação às imagens, podemos pensar tanto naquelas que constam na imprensa – desenhos, gravuras, charges, fotografias etc., em sua relação com o texto ou como forma comunicativa dele independente. Mas podemos considerar, também, a iconografia, que se expressa nas artes plásticas, na escultura, na fotografia, do *design*, na arquitetura, e que pode ou não ser considerada em uma perspectiva estética, uma vez que primeiramente significa trabalho humano, expressão da mente criativa de homens e mulheres (WILLIAMS, 2003). Nesse caso trata-se de um tipo de produção que afeta diretamente o seu observador, sem a necessidade dos recursos textuais, sendo a sua forma e o seu conteúdo, clara e primeiramente destinados à captura dos sentidos[51]. Quando se trata da dimensão estética, então não considero necessariamente aquela atrelada aos cânones da história da arte, mas como expressão da mobilização dos sentidos para produção de respostas emocionais e/ou racionais de todo e qualquer indivíduo, formas de afetá-lo

51. Uma discussão estimulante das relações entre os historiadores e a iconografia, a partir da crítica a "compartimentação entre as disciplinas" nos foi legada por Ginzburg (2010).

(PINEAU, 2008, 2014; TABORDA DE OLIVEIRA, 2012)[52]. Tratar a iconografia implica levar em consideração as mudanças no plano da disponibilidade e da transformação tecnológica (cores, texturas, qualidade dos suportes, história das técnicas – modos de fazer – a sua destinação, circulação e recepção...), assim como a representatividade que certo tipo de produção tem em cada tempo, seja como expressão de valores consagrados ou como questionamento aberto dos mesmos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014b). Também aqui as contribuições de Williams (1991 e 1997) são fundamentais, pois ao questionar a noção de "vanguarda artística", por exemplo, o autor destaca como os indivíduos, sejam artistas ou a "gente comum", só puderam produzir aquilo que estava no horizonte das possibilidades de uma determinada sociedade. O processo de sociabilização e educação dos artistas os preparou e prepara para uma forma de atuação que certamente os diferencia das demais formas de trabalho – do jornalista, do professor, do médico, do cientista. Mas, ainda assim, ele foi educado para exercer um tipo de trabalho, e o seu trabalho é parte da cultura comum de uma sociedade, ainda que guarde especificidades em relação a outras formas de trabalho nela existentes. Os efeitos de reconhecimento de um dado autor ou grupo, e das suas obras, tem muito mais a ver com a sua capacidade de se colocarem em um mercado que, a partir do final do século XVIII, se massifica cada vez mais. Foi esse mercado de ideias, de arte, de cultura que permitiu que o artista se tornasse, assim como os intelectuais, um tipo social pretensamente diferente dos demais trabalhadores, e que a arte se separasse de outras formas de trabalho com as mãos (WILLIAMS, 2001).

Mas o que importa no âmbito das minhas preocupações é justamente como esse tipo de trabalho com a cultura e a sua transformação, implicou tensão entre sensibilidades concorrentes, para a qual muitas vezes confluíram diferentes perspectivas educativas para os trabalhadores. Segundo Williams, a expansão das oportunidades educacionais, da qual a cultura de massa é uma expressão, no caso da Inglaterra ofereceu as condições de transformações

52. Sobre isso vale à pena acompanhar a discussão de Eagleton (1993) sobre a estética. O autor sintetiza as diferentes expressões da estética do ponto de vista teórico, desde o pensamento pré-romântico até o pós-modernismo.

radicais no âmbito da sensibilidade da sua população, ainda que Hoggart (2013) questione a qualidade daquilo que por ela foi destinado aos trabalhadores[53].

Um terceiro plano documental inclui a história oral nas suas mais diversas expressões (histórias de vida, trajetórias profissionais, estudos da memória etc.). Ela nos oferece um conjunto de possibilidades de compreensão das mudanças nos padrões de sensibilidade dos trabalhadores em dado tempo e lugar. Isso porque é uma ferramenta que permite inquirir como os sujeitos dispuseram dos seus corpos ao longo das suas vidas, como interagiram com o mundo, como reagiram aos imperativos sociais e culturais, como captaram e que uso fizeram daquilo que os seus sentidos lhes ofereceram (BATINI, 1991; FOOT HARDMANN, 2002; ROSSI, 2000; TABORDA DE OLIVEIRA, 2014c). A particularidade deste tipo de registro, que preferencialmente deve ser cruzado com outras fontes, é que dele é possível extrair um registro do passado diretamente a partir dos agentes da ação. Obviamente que também aqui o diálogo com as fontes requer todo tipo de salvaguarda metodológica. No entanto, a história oral e os estudos sobre a memória parecem nos oferecer um tipo de registro que implica apenas a mediação/seleção do sujeito da ação e da fala, sem a interferência direta de outro tipo de suporte mediador que não seja a sua própria memória, que é sempre social, a sua percepção dos fatos, as quais exigem do historiador da educação cuidados específicos. Mas só por isso ela já se converteria em um estimulante manancial para os estudos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades dos trabalhadores.

Ainda pouco utilizados nas pesquisas que venho conduzindo até aqui, não devemos negligenciar outros suportes que permitam aferir outras formas de afetação dos sentidos. Por exemplo, podemos pensar naqueles registros que ultrapassam o imperativo do olhar e do tato, privilegiados pela imprensa, pela iconografia ou a história oral. São os registros sonoros, olfativos ou gustativos já estudados por Mintz (2003), Weber (2011), Wisnik (1989), e

53. Para o autor a cultura de massa não se reveste necessariamente do mesmo caráter mefistotélico que supõe o conceito de indústria cultural, cunhado por Theodor Adorno. Ainda que a cultura de massa possa comportar muitos problemas que devem estimular a crítica, Williams considera que ela expandiu as oportunidades de formação e fruição cultural, sobretudo para os grupos sociais marginalizados.

que requerem outros tipos de procedimentos da parte dos historiadores da educação, os quais os impelem necessariamente a diálogos com outros campos disciplinares[54].

Algumas possibilidades de análise: a imprensa periódica

Certamente o meu objetivo não é esgotar, aqui, as possibilidades de análise dessa vastíssima e variadíssima possibilidade documental. Mas pretendo oferecer uma pequena mostra de como tenho operado, e pretendo continuar operando, individualmente ou em parcerias, no que se refere ao enfrentamento da documentação para compreender historicamente a educação dos sentidos e das sensibilidades de diferentes categorias de trabalhadores.

Uma das nossas primeiras iniciativas empírico-analíticas passou pela análise do jornal *Minas Gerais*, órgão oficial do Governo do Estado, mas que em muito supera o caráter meramente legislativo comum em publicações com aquele escopo. Já nas suas primeiras edições nos deparamos com significativas

54. A título de exemplo vale lembrar o impressionante acervo de discos de vinil da Biblioteca Pública Luiz de Bessa, em Belo Horizonte, em torno de 50 mil unidades segundo a estimativa da funcionária responsável pelo acervo. Material praticamente esquecido, infelizmente não disponível ao público, mas acessível aos historiadores, eles podem dizer muito sobre o mercado fonográfico, o gosto de cada época, mudanças nos estilos musicais, a popularização da música, as técnicas de gravação e produção, além da transformação na tecnologia de reprodução a qual, segundo especialistas, afeta a qualidade do registro sonoro conforme o suporte utilizado. Não é demais lembrar o assombro das novas gerações diante de centenas de metros quadrados de prateleiras de "música" impressas nas "bolachas" ou mesmo em CDs. Afinal, hoje, em um único aparelho, com um *terabyte*, milhares de músicas são armazenadas, executadas e transportadas com facilidade. Todas essas mudanças, que implicam novas sensibilidades, se deram no intervalo de apenas algumas décadas. Já, o Arquivo Público Mineiro, também em Belo Horizonte, guarda um belíssimo conjunto de trabalhos manuais realizados nas escolas públicas de Belo Horizonte entre as décadas de 1910 e 1930. Mais do que concepções ou prescrições, como aquelas constantes em documentos impressos, ali são observados os resultados dos trabalhos das alunas das escolas públicas belo-horizontinas (bordados e costuras, cartonagem, serigrafia etc.). Certamente a sua análise requer um protocolo adequado para o seu tratamento como fonte, conforme sugere Braghini (2017), expressão da denominada cultura material, mas deles podemos inferir muitos aspectos relacionados ao fazer cotidiano, às práticas corporais minuciosas, à dimensão estética, às finalidades e à destinação de peças educativas diligentemente guardadas. Sobre os trabalhos manuais nas escolas mineiras ver Taborda de Oliveira (2018b).

considerações de Alfredo Camarate[55] sobre o que viria a ser a futura capital mineira para o século XX, em um exercício estimulante de imaginação:

Pelas ruas largas, explendidamente calçadas de paralalepipedos, escrupulosamente varridas, irrigadas a bomba, passadas a escova de noute, começam a transitar os vendilhões de toda a especie e ostentando as suas mercancias, com uma elegância de agrupamentos de cores, com uma esteira de linhar, com tão requintado aceio, que fazem lembrar as manhas hollandezas, na cidade de Amsterdam (…)

(…) É o vendedor de hortaliças, não já o quitandeiro sujo, esfarrapado; mas um modesto filho do povo, que tem agua grátis ou extremamente barata, para que se lave com desafogo e que, pela educação e hábitos da freguezia, teme a concurrencia de outros mais limpos, mais cuidado, nos trajes e na palavra.

O vendedor de hortaliças conduz, não uma carrocinha; mas uma carroça puxada por um burro medio, escovado à brasa, alimentado sem sordidez; (…)

> Dentro da carroça, pintada e envernizada à estufa, lavada, com os cuidados de um landau particular, accumulam- se verdes e tenras couves, com viços de quem nasceu em terrenos devidamente adubados; repolhos de muitos kilos de peso intervallados por esses globosinhos apetitosos, rouxos, luzidios, que nascem das sementes famigeradas de Bruxellas; alfaces completamente brancos no talo e nas nervuras e esbatendo-se num verde gaio, que promette estalinhos frescos e condescendentes, que se comem, apresentando resistencias de mulher faceira, esquivamentos fugazes, de quem morre por ser vencido e triumphado. Destacando-se, pela intensidade dos fulgores da purpura molhos de rabanetes completamente livres da terra em que nasceram, por continuadas (ilegível); os ponteagudos e alvos nabos, a chicória farpada e auvi-verde, os brilhantes pomos de ouro, como lhes chamam os italianos, disputando

55. Alfredo Camarate, português, formado arquiteto na Inglaterra, foi provavelmente o primeiro cronista de Belo Horizonte. Sob o pseudônimo Alfredo Riancho assinou uma coluna no jornal Minas Gerais, entre março e dezembro de 1894, intitulada "Entre Montes e Vales", além de outros textos esparsos pelo jornal, sobretudo na sessão Collaborações. Mais informações sobre o autor, a sua trajetória e a sua formação estão disponíveis no estimulante trabalho de Segantini (2010).

> em tamanho, colorido e pezo uns com os outros; o agrião saudavel, os condimentos cheiros; uma orgia de verduras, enfim, que atestam, a um tempo, a prodigalidade do solo e a profisciencia do horticultor (Minas Geraes, 21 Janeiro 1894).

O primor da imagem projetada pelo autor da crônica parece fazer saltar aos nossos olhos o choque entre dois tipos de sensibilidades. A nova cidade, em construção, atraía por todo lado o conjunto de realizações que uma urbe moderna poderia oferecer, como bem assinala Segantini (2010). Arruamento ordenado, higiene, beleza, até mesmo o equipamento do vendedor de hortaliças merecia o seu comentário. Afinal, em um novo mundo urbano até mesmo os trabalhadores deveriam ser "reformados". A educação e os hábitos aparentemente refinados dos seus habitantes são destacados no registro como um traço constitutivo do novo espaço. As referências aos produtos ali vendidos remetem ao seu brilho, à sua maciez, à sua textura, ao seu aspecto saudável que inebriava os sentidos: cheiros, cores, texturas, "estalinhos frescos" compõem um tipo de percepção do ambiente circundante, projetado pelo autor, em relação ao que seriam as velhas formas de viver que marcariam a antiga capital do Estado e os antigos modos de vida do país. No elogio projetado em uma cena cotidiana, com a devida dose de idealização oferecida por Camarate, na qual os sentidos são arrebatados pelo frescor dos novos tempos, uma nova sensibilidade se anunciava sem que precisasse ser prescrita. Bastava ao observador atento fruir aquele conjunto de experiências para que compreendesse que o mundo que se avizinhava, marcado pela modernização da urbe, só poderia ser um mundo almejado, desejado, no qual mesmo os mais humildes trabalhadores seriam valorizados. Em uma operação esteticamente certeira, Camarate atrelava a reforma do homem à reforma da cidade, pois nela os antigos costumes, representados pela sujeira, pelo descuido, pela desordem e pelos hábitos rudes, seriam "positivamente" substituídos pelas novas formas de viver na cidade que se materializava no que era pouco mais que um caminho no sertão mineiro[56].

56. Sobre a criação de Belo Horizonte existem muitos estudos disponíveis. No entanto dois permitem tratar mais especificamente da relação entre a cidade e o urbano, dando azo às relações espaciais (topografia, construção, monumentalidade) que comportam a primeira, e a relações humanas (usos, práticas, ações) que comportam o segundo. Nos dois casos estão

Procurando traçar paralelos com os "centros culturais mais avançados do mundo", os lugares mais "educados" em outros continentes, o mesmo jornal noticiava a realização do um evento musical, ainda em Ouro Preto, a antiga capital.

> O theatro, em que se ia dar a Favorita, não era um edificio que pretendesse (ilegível) parelhas com o Grand Opera de Pariz, nem mesmo com qualquer destes theatros, (ilegível) pelo agigantado das dimensões e pelos (ilegível) primores da ornamentação. (…)
>
> (…) Quando me sentei na cadeira, já estava grande numero de homens e senhoras na plateia e os camarotes começavam a povoar-se de famílias, cujos vestuários não descrevo, pelo muito que sempre fui avesso no capitulo de modas; mas que, em todo o caso, me impressionaram, pela despretenção do corte e pela suavidade da combinação das côres.
>
> (…) Notei apenas que o publico aplaudiu, no fim dos trechos capitaes e sobretudo quando terminava cada acto.
>
> (...) Essas explosões de enthusiasmo mal cabidas e que perturbam a atenção dos verdadeiros amantes de musica não appareceram sequer uma vez. (Minas Geraes, 1 fevereiro 1894).

O observador, não identificado na matéria, perscrutava atentamente as atitudes de outros ouvintes, capturando suas expressões e tecendo sobre eles os mais diversos tipos de comentários. O espaço não era comparável àquilo que se supõe que tenha visto em outros lugares, sendo tão despretensioso quanto a vestimenta dos frequentadores. Nem por isso o observador deixou de enaltecer o entusiasmo comedido daquele público que parecia se comportar de acordo com os protocolos definidos para frequentadores daquele tipo de espetáculo. O autor produz em nós a impressão de que havia modos "certos" de agir em relação aos espetáculos artísticos ao elogiar a conduta do público em relação à audição. Afinal, ele só aplaudia nos "trechos capitais" e

---

em tela a materialidade que os define. Trata-se dos estudos de Ávila (2008) e Barros (2005). Em relação à História da Educação, o trabalho de Veiga (2002) segue como um estímulo.

ao final de cada ato, sem perturbar os "verdadeiros amantes da música". Não podemos falar, sem que pareça haver uma pretensão educativa, em algum tipo de indício de educação do(s) sentido(s), um elogio à forma adequada de fruir a música e comportar-se em público[57]?

Observando as matérias do jornal localizamos indicativos diversos sobre concertos musicais, programas religiosos da igreja católica, bailes, exposições, peças teatrais, atrações circenses como possibilidades de ocupação do tempo livre da população, com possibilidade direta de afetação dos seus sentidos e de produção de sensibilidades mais adequadas àquele tempo que se anunciava como moderno. Assim, é interessante observar que juntamente com o anúncio dos eventos, é comum a presença de qualificações em relação ao público que provavelmente frequentaria os programas, sobre os seus comportamentos mais ou menos adequados conforme o caso e, eventualmente, sobre a necessidade de educar a população para *sentir melhor* aquilo que a cidade oferecia. Nada disso estava diretamente atrelado às preocupações com a educação escolar, mas com frequência era evocada a necessidade de refinamento e transformação dos costumes – rudes, inadequados, antiquados, da população, configurando, a meu juízo, um conjunto de possibilidades de educação social, que tinham os trabalhadores como alguns dos seus principais destinatários[58].

Pouco mais de 20 anos depois, as páginas do mesmo periódico apresentavam um conjunto de textos publicados pelo padre integrista clareteano Francisco Ozamis, entre 1913 e 1916, em uma coluna denominada *Orientações Pedagógicas*. Aquelas intervenções no espaço público tinham o claro fito prescritivo, a partir das críticas que o religioso fazia à modernização que abalava os costumes e a estrutura da família e da sociedade. Claramente antimoderno, ele escrevia sobre a educação física, intelectual e moral, na

57. Tanto o trabalho de William Weber (2011), quanto o de Richard Sennett (2014) ajudam a compreender a mudança de atitude das plateias em relação às apresentações musicais ou teatrais entre os finais do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Aquele novo padrão, observado em Ouro Preto, sugere a atualidade dos comportamentos considerados polidos, educados, manifestados pelo público daquela cidade em relação a alguns dos principais centros urbanos do mundo.
58. Sobre essa noção e a sua operatividade nos estudos em História da Educação, ver Gomes, Meurer e Taborda de Oliveira (2017).

esperança de reverter o que considerava a "decadência da civilização cristã"[59]. Uma das suas obsessões era com a sexualidade dos jovens:

> A vida sedentária e falta de exercicio produzem a lentidão na circulação do sangue e desarranjo dos centros nervosos, sendo esta perturbação nervosa causa da irritabilidade sexual.[...] como indica o ilustre Dr. Grasset na obra Idées Paramedicales, pag.18 – estes exercícios para attingirem o almejado fim hão de ser "regulares", moderados e progressivement prolongées (sic). (MINAS GERAES, 19/10/1913, p. 7).

Bastante conectado com as ideias "científicas" do momento, Ozamis reivindicava a exercitação física, coqueluche da época, como lenitivo para a excitação sexual, uma vez que a sua pauta educativa era assumidamente moralizadora dos costumes:

> A moral individual afirma os deveres em relação a nossa pessoa. [...] É o corpo um instrumento de conhecimento do serviço da intelligencia e um instrumento de acção sob as ordens da vontade. (OZAMIS, 1915, p. 255)

> A saude do corpo torna possíveis os enthusiamos da sciencia, facilitando juntamente a pratica da virtude. A conservação da saúde é o primeiro dever da moral individual, porque é o fundamento dos outros deveres superiores. (OZAMIS, 1915, p. 257)

Em tom trágico e grandiloquente, o padre reivindicava: "Dentro destas orientações e tratando-se da educação physica, queremos apontar algumas idéias sobre a educação da moralidade e melhora da castidade, matéria alias que é mola real dessa educação, visto que a castidade é a força da mocidade, e o vicio contrário é o terrível micróbio que suga as energias do seu organismo" (MINAS GERAES, 15/11/1913, p. 3).

Enaltecendo o exercício da vontade e o sacrifício para aquisição de novos hábitos sãos e morais, o autor, que criticava outras formas de educação do

59. Dados biográficos sobre Francisco Ozamis podem ser encontrados em Gonçalves (2009). Sobre a sua produção em relação à educação, ver Vago e Oliveira (2009) e, especialmente, Vieira (2013).

corpo, contrapunha-se a todo e qualquer tipo de prazer que elas pudessem suscitar. Para ele, existiriam

> ... duas philosophias que compartilham o império moral do mundo: a philosophia do sacrifício e a philosophia do prazer. Das orientações respectivas dessas duas idéas antitheticas surgiram as escolas e os systemas divergentes que na arena social combatem pela conquista do direito, da justiça e do mal ou da força brutal com sua lúgubre comitiva de martyrios sanguinolentos. [...] Só a philosophia do sacrificio, em certo modo, é que pode levar a paz ao seio da família humana. É claro, porém, que não há formação moral sem virtude, isto é, hábitos adquiridos de resistência ao mal e pratica do bem. Ora... não é possível que a justiça, como a ordem moral, triumphe do mal sem sacrifício. [...] Começa a sentir-se necessidade do sacrifício já na *educação physica*(MINAS GERAES, 19/10/1913, p. 7).

Citando a psicologia sexual, rematava:

> Quem aprofundar no estudo da psychologia sexual há de achar que a única defeza verdadeiramente efficaz consiste em impedir que tome conta a tentação do mundo das imagens. Essa observação baseia-se numa lei fundamental da Psychologia, isto é, toda a imagem está ordenada a uma idéia e esta tende ao acto (...)
>
> Importa sobre tudo dirigir a sensibilidade e ordenar a paixão, principalmente a do amor. Não são detestáveis as paixões quando os objectos em que se concretizam não o sejam. É doutrina estóica a condemnação das paixões e a necessidade da sua morte para a pratica da virtude. [...] Ordenae a paixão e dirigi a sensibilidade. Idealizae, melhor, tanto o sentimento como a paixão (OZAMIS, 1915, p. 67-68).

Para o padre, sentidos, paixões, sensibilidade deveriam ser submetidos ao escrutínio da razão. Mas razão, para a tradição integrista a qual ele estava vinculado, significa o atrelamento aos princípios religiosos ultraconservadores.

> É necessário que o mundo das imagens, sentimentos e paixões se submeta ao critério da razão esclarecida. As paixões são forças que a vontade

> utiliza quando lhe são subordinadas. A soberania da vontade tem essas inimigas, quando não foram vencidas, pois escravas se transformam em dominadoras. É um dos pontos principaes do trabalho educativo dar á vontade reservas de virtude e energia para os momentos em que o dever se apresenta difficil. É bitola dos grandes caracteres e resistência ao mal e a Victoria da liberdade sobre o mau instincto. A sensibilidade é outro inimigo da vontade livre. O homem há de vigiar o desdobramento do sentimento. Porque quase todos os moveis dos nossos actos encontram secretos impulsos na sensibilidade. Os gozos puros da virtude, escreveu um illustre philosopho, são o premio do triumpho da razão sobre a sensibilidade. É mister envidar todos os esforços para reforçar a sensibilidade physica, porque os excessos das sensibilidades nos levam ao suicídio pelo aborrecimento, ou a uma morte prematura. Entre os meios práticos podem indicar-se o conhecimento próprio, o trabalho e a direcção de um educador. [...] Um meio geral que muitos philosophos pagãos recommendaram é o exame de consciencia ou reflexão regressiva sobre o dia. O exame de consciência nos dá conhecimento da nossa psychologia particular, acautela-nos para o futuro e nos augmenta o brio para novas luctas (OZAMIS, 1915, p. 256-258).

A cruzada moralizadora ensejada pelo padre espanhol não só dava eco para as doutrinas católicas ultramontanas, como se valia de uma interlocução clara e contundente com a reforma dos costumes que se assistia nas décadas iniciais do século XX. Não parece exagero supor que a presença dos esportes como prática que lentamente se afirmava, o elogio do corpo como vetor de educação, teorias médicas e psicológicas que se ocupavam da sexualidade, o "materialismo da vida moderna", tudo se combinasse na verve militante do religioso pela reforma moral da sociedade, uma vez que representavam "perigo" para a formação dos jovens. Ora, a sua tônica faz supor que, se era necessária uma cruzada pela imprensa contra a degradação dos costumes, então é porque se podia observar naquele período um conjunto de comportamentos sociais, ou mesmo de ideias, que se contrapunham à força da tradição, da qual a Igreja Católica se considerava a maior guardiã.

Não estaríamos diante de um choque entre sensibilidades distintas? E não era justamente pelo corpo e a sua educação que elas se manifestariam[60]?

A imprensa operária e a formação das famílias trabalhadoras

Em diferentes momentos da trajetória da pesquisa que venho percorrendo nos últimos 7 anos, dediquei-me a perscrutar a presença de sinais que pudessem revelar preocupações com a educação dos sentidos e das sensibilidades no seio da vida dos trabalhadores (DRUMMOND e TABORDA DE OLIVEIRA, 2015; TABORDA DE OLIVEIRA, 2018c), dimensão a ser privilegiada nessa nova fase das nossas investigações. Tanto em perspectiva escolar, quanto transbordando os muros da escola, são muitas as evidências que permitem que nos inteiremos dos projetos formativos voltados para diversos tipos de trabalhadores, não apenas operários, sob as mais diversas orientações ideológicas. Se por um lado muitos dos periódicos se ocuparam de questões político-ideológicas mais precisas, atuando como propagandistas de partidos, sindicatos ou assemelhados, nem por isso deixaram de dar visibilidade à organização da vida ordinária da gente comum. A militância, nesse caso, fosse socialista, anarquista, liberal ou católica, não era um empecilho para que brotasse das páginas de inúmeros periódicos a preocupação com a elevação intelectual e moral do povo, denotando a necessidade de desenvolvimento de novas sensibilidades em relação ao mundo do trabalho e às condições de vida das famílias de trabalhadores, como bem tem mostrado autores como Bilhão (2008), Nogueira (2012), Souza (2002), Taborda de Oliveira (2018c) e Duarte (2019).

Um exemplo nos é oferecido pelo revista *Educação Social,* publicada em Portugal, e sistematicamente estudada por Luiz Carlos Barreira (2012 e

60. A título especulativo podemos nos perguntar sobre a força da pauta moralizadora na política brasileira, hoje. Não se trata de advogar relações de causa e efeito perdendo, com isso, a dimensão histórica. Mas quando se trata da educação das sensibilidades, talvez seja esclarecedor observar como muitos dos elementos retóricos mobilizados hoje, podem ser considerados ecos das formulações de Ozamis. Também não é demais lembrar que o movimento integrista tinha uma profunda preocupação e penetração política, definindo que a política era uma questão moral e religiosa de primeira monta, da qual os cristãos não deveriam deixar de se imiscuir. Ou seja, tratemos em termos de tradição, ou de cultura política, o refluxo conservador e a voga reacionária de hoje parecem ter longo lastro na cultura brasileira, inclusive com a forte presença religiosa cristã.

2018). De um estimulante conjunto de artigos dedicados a propagar o direito à educação de todas as classes sociais, destaco alguns que parecem desvelar justamente o choque entre diferentes sensibilidades.

Tratando dos efeitos do cinematógrafo, novidade educativa na década de 1920, Deolinda Lopes Vieira denunciava o "coeficiente sugestionador" do cinema e dos filmes policiais:

> ...impressionando e empolgando, quase sempre de uma maneira dissolvente, as imaginações fogosas e mal-educadas, convertem o cinematógrafo numa verdadeira escola do crime.
>
> Além disso, por ser um espetáculo barato, mais acessível, por consequência à bolsa do povo e da criança, e despertando e aguçando, habilmente, a curiosidade do público, com seus *cartazes vistosos* reproduzindo lances emocionantes, com suas luzes deslumbrantes e com suas campainhas retinindo, impertinente, atraem, como nenhum outro, o público menos educado e, por isso mesmo, mais sugestionável (VIEIRA, Educação Social, 3, 1926, p. 44, grifos meus).

A autora, escrevendo em uma revista de inspiração anarquista, parece estupefata com os avanços da possibilidade de afetação da vida dos mais pobres pela tecnologia que permitiu o cinema assentar-se como produtor de valores. Denotando, um certo assombro com a sua potência, denunciava os efeitos deletérios que a sua prática poderia produzir. Mas as suas considerações claramente remetiam a todo um universo de sensações que aquela prática potencialmente produziria. E não apenas os filmes eram potenciais formadores dos seus espectadores, mas os cartazes que os divulgavam inebriariam os sentidos de maneira a emocionar o público e afetar a sua educação. Sintomaticamente a autora se referia à uma possível "escola do crime", denotando um entendimento não necessariamente positivo do que poderia ser a arte de educar. Para ela as crianças tenderiam a reproduzir nos mais diversos ambientes, a começar pelo espaço de recreio escolar, práticas que revelariam "baixeza moral". A solução seria proibir às crianças com sete anos ou menos o acesso aos filmes, usando o cinematógrafo para projeções condizentes com o seu desenvolvimento, pois aqueles eram "fatigantes para

a vista e para o cérebro" (p. 45). Ou seja, a autora se preocupava tanto da educação pelos sentidos, com forte assento moralizador, quanto com a educação dos sentidos, pelo que os filmes tinham de potência para afetar o aparato sensorial dos pequenos. Em ambos os casos, a sensibilidade daí decorrente seria aquela que preservasse as crianças dos efeitos pretensamente danosos que os "*films* policiais e sangrentos" poderiam produzir sobre elas.

Tratando-se uma novidade no mercado dos bens culturais, portanto, no mercado pedagógico, o cinema e os filmes abalavam a estabilidade de um tipo de sensibilidade que ainda não se adequara aos ritmos do mundo industrial, como bem acentuou Benjamin (2009). Deolinda Vieira parecia ela mesma chocada com a novidade que ameaçava as "boas práticas educativas". Denominava assombrosos aqueles filmes que impressionavam e empolgavam, eram emocionantes e deslumbrantes. O seu caráter sedutor era combatido pela autora do artigo como algo deletério, por isso precisava ser combatido. Não estamos diante de uma clara expressão de choque entre o que é bom ou ruim, melhor ou pior, certo ou errado, em um momento de amplos debates no que se refere à reforma da escola e à reforma social, com franca preocupação em relação à educação dos filhos dos trabalhadores?

Ainda na revista Educação Social, César Pôrto tecia considerações sobre a educação estética em uma perspectiva anarquista. Fazendo o elogio da literatura afirmava que ela

> ...educa o ouvido, um pouco a vista, a imaginação, o entendimento concreto, e a razão [...]. Alarga o interesse e a simpatia; por isso o âmbito moral [...]. Desenvolve a linguagem, o dom que por excelência nos faz homens. Aperfeiçoa esse mágico instrumento, sem o qual nunca poderíamos transferir de geração para geração e comunicar de uns para os outros as nossas experiências e princípios. É forma e fundo. É emoção, visionamento, ouvido e pensamento (PÔRTO, Educação Social, 1, p. 88, 1924).

Ecos do mutualismo flagrado por autores como Benjamin, Thompson ou Williams parecem ressonar nesse fragmento. A educação pela via das obras literárias, para o autor, não só educaria sentidos e sensibilidades, como permitiria que todos compartilhassem, intercambiassem experiências,

dando unidade à aventura humana. Aprender a ouvir, a observar, a fruir e a compartilhar. Novamente, se a literatura é o suporte pelo qual se poderia educar pelos sentidos, a assertiva que ela educaria o ouvido ou *falaria pelos olhos*, ambas expressões de César Pôrto, sugere que haveria formas diversas de ver, ouvir, logo, sentir, conforme fosse potencializada a capacidade humana de partilhar a vida, o que distanciava a perspectiva daquele autor da voga pedagógica centrada no individualismo.

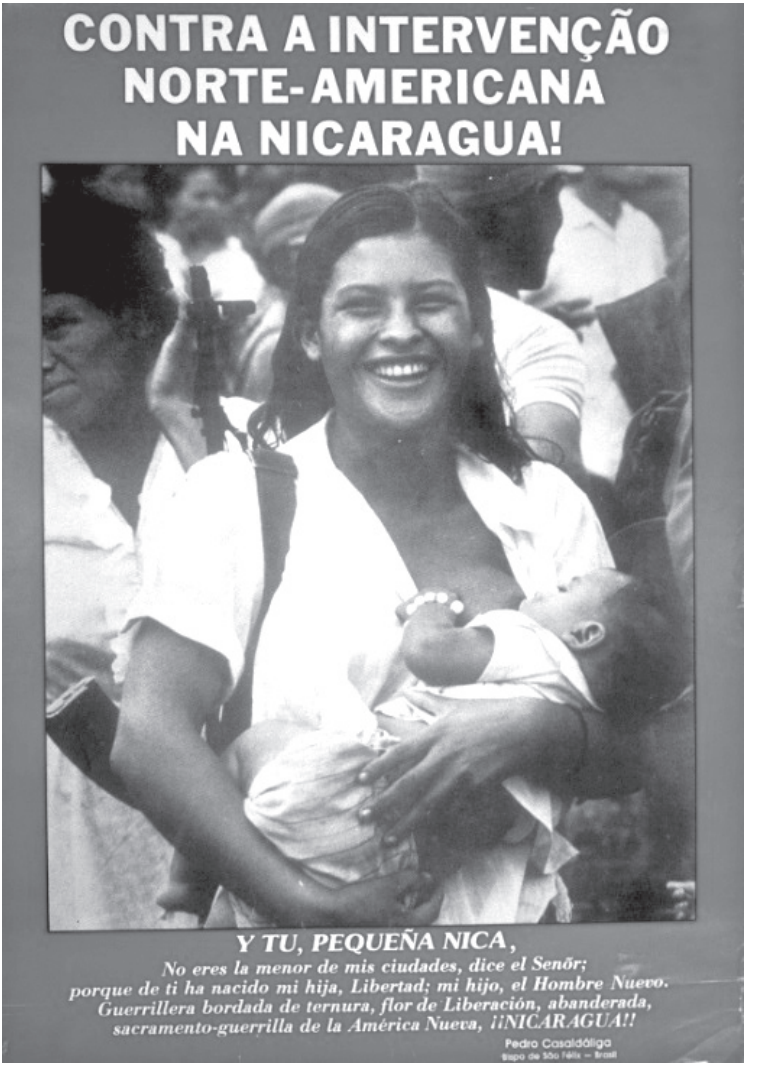
A iconografia e as possibilidades de compreensão de sensibilidades políticas na história[61]

Um último exemplo de possibilidades documentais advém de um exercício analítico com cartazes de apelo político produzidos nos anos finais da ditadura civil-militar brasileira, e nos primeiros anos do período de redemocratização. Os cartazes fazem parte de uma coleção pessoal[62]. Aqui, a cultura imagética, a iconografia, falam por elas mesmas, ora apoiadas por textos na forma de slogans, convocatórias ou denúncias, ora se valendo apenas da imagem para capturar a atenção dos observadores e talvez afetar a sua sensibilidade. Novamente, os sentidos são os vetores do chamamento para a luta política.

Alguns cartazes são intensos, alegres e profundos, como aquele no qual a mulher amamenta seu filho em uma manifestação popular nicaraguense.

---

61. O conteúdo apresentado entre as p. 17 e 22 foi anteriormente publicado como parte de um artigo pela *Educar em Revista*, da UFPR (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014b). Agradeço aos seus editores pela gentil autorização para a utilização de parte do conteúdo daquele artigo.
62. "Produzi essa coleção ao longo de mais ou menos 15 anos, entre o final da década de 1970 e o começo da década de 1990. Nos dois últimos anos parte desse material foi tratado, para fins de exposição, com recursos de diferentes agências, e passará a fazer parte do acervo da UFMG. A falta de datação precisa de cada documento, muito difícil nesse caso, não prejudica a constatação que eles dão visibilidade a um conjunto de lutas daquele período, que é interesse maior do trabalho. A seleção dos cartazes se deu com a imprescindível colaboração e sensibilidade de Luisa Cecília Belotti Oscar (PIBIC/CNPq), e da professora *Katya Braghini. As fotos dos cartazes foram realizadas por Tiago Osório de Nazaré. Agradeço aos três pela parceria*" (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014b.).



Seu enquadramento vermelho denota a força de um povo, exemplo para a América Latina, que por décadas combateu o imperialismo. Ao mesmo tempo alimentava a esperança, aconchegada no colo e expedita no sorriso de quem amamenta em movimento, pois representava uma tomada de consciência de determinados grupos sociais em relação à necessária integração do país na América Latina. Não é casual que o texto em sua base seja de

Pedro Casaldáliga e esteja em castelhano. O Brasil naquele período parecia atualizar um entendimento já compartilhado em outros tempos, que não só mazelas como a tortura, o exílio, a Operação Condor nos irmanavam, mas a narrativa histórica dos povos latino-americanos seria uma alternativa às interpretações emanadas dos Estados Unidos e da Europa sobre o devir da região, sobretudo em relação àquilo que se relacionava ao intervencionismo estadunidense.

Outros cartazes são singelos, muitos produzidos em papel jornal, como a campanha pública da União Nacional dos Estudantes – UNE, contra Paulo Salim Maluf, um *quase presidente* da república com forte lastro entre o empresariado e que despertava sentimentos ambíguos na caserna. Mesmo assim a força das suas imagens não deixa dúvidas quanto ao seu significado para uma cultura que buscava sorver ares menos tóxicos.

Temas sufocados pela ditadura como a luta pela terra, expressos no clamor pela reforma agrária e na reivindicação dos direitos dos povos indígenas, a redefinição do lugar e do papel das mulheres na sociedade, a recuperação da utopia de congraçamento e integração do Brasil com os coirmãos da América Latina, a reivindicação de uma política cultural inclusiva e democrática, a preservação ambiental, o combate à corrupção, são alguns dos que ganharam os muros e as paredes das cidades brasileiras em um verdadeiro caleidoscópio que tentava disseminar a ideia que se tratava, ao longo da década de 1980, de um novo tempo. Esse conjunto de anseios, alguns deles tornados conquistas, hoje são claramente negado pelo refluxo conservador que tem tomado de assalto a política, a cultura e a economia brasileiras.

As três ou quatro décadas que se seguiram mostram que muitas das lutas encetadas contra os militares no poder eram, na verdade, apenas parte de outra, maior, que precisamos enfrentar cotidianamente, uma vez que a clivagem social, política e econômica de uma sociedade como a brasileira tem demonstrado que aquela violência disseminada e sustentada pela caserna é, de fato, o *modus operandi* dos grupos dominantes neste país, tão zelosos das suas sinecuras, a ponto de muitos dos enfrentamentos que ganharam outras cores nos anos pós-ditadura, ainda hoje marcarem o cotidiano de diferentes grupos sociais, no Brasil, sobretudo em nome de uma pretensa "guerra cultural", como vêm alardeando alguns reacionários.

mas
renova-se a esperança
nova aurora a cada dia
e há
que se cuidar do broto
pra que a vida nos dê
flor e fruto
Colaboração: PRUNI/UFRGS
1985
ANO INTERNACIONAL DA JUVENTUDE
DIREITOS e LIBERDADE

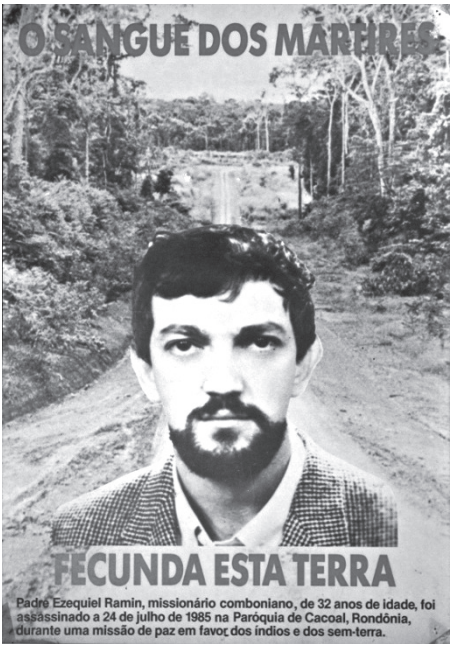
Defendemos o aborto
porque defendemos a idéia de que
O corpo da mulher
pertence à mulher
A ela, e só a ela,
cabe decidir,
determinar e livremente definir
os rumos desse corpo.
ROBERTO FREIRE

Não deixa de ser um problema observar que, a despeito das campanhas como a da União Nacional dos Estudantes – UNE, e do peso que o tema da educação e da juventude ganhou na Assembleia Nacional Constituinte de 1987, em 2010 o senso do IBGE mostrasse que estávamos longe de ter a educação básica universalizada; um contingente absurdo de jovens – 20% na faixa dos 15 aos 29 anos – não estudava ou trabalhava; a escola pública, o professor e sua carreira continuavam sendo tratados como estorvo das políticas econômicas. Sem contar os esforços atuais daqueles que defendem uma "Escola sem Partido", ou atacam uma suposta "ideologia de gênero", em defesa de um padrão familiar que por muito tempo calou fundo no imaginário da nação através dos livros de Educação Moral e Cívica (outra das propostas em evidência, hoje, pela pena dos reacionários). Ecos daquelas prescrições reacionárias do padre Francisco Ozamis a ecoar nos dias de hoje. A esperança que parecia se renovar naquele 1985, Ano Internacional da Juventude pela UNESCO, não encontrou no Estado ou na sociedade civil forças capazes de fazer valer a máxima que a vida renovada nos daria "flor e fruto", no enquadramento azul que remete à harmonia, à serenidade, ao infinito. Não só parte da sociedade brasileira continua a lutar pelo direito a uma escola pública de qualidade para os jovens, como precisa lembrar que o maior contingente de jovens entre 15 e 29 sem trabalho ou escola, é de mulheres (quase 71%). O indicador oficial apenas atesta a violência multifacetada que se atualiza e afeta as mulheres neste país, sobretudo as mais pobres (e, provavelmente, negras), ainda que no período pós-ditadura os direitos da mulher fossem moeda corrente nos mais diversos discursos políticos.

Mas essa violência também se atualiza na luta pela terra e na falta de escrúpulos dos grandes proprietários e dos barões do agronegócio, talvez um dos grupos políticos mais organizados do país, com forte capacidade de orientar a formulação de políticas econômicas e sociais, a ponto de terem tomado de assalto o Congresso Nacional e garantirem que meio ambiente é um apêndice do agronegócio. Em 2014 uma jovem líder ruralista do Mato Grosso do Sul, branca e rica, diante da eminência de conflitos com os índios

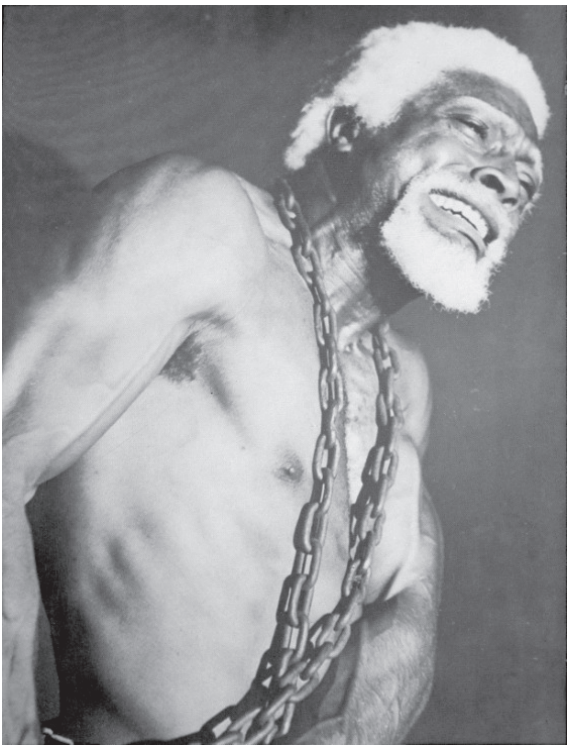
da região – conflito que já produzira a morte do índio terena Oziel Gabriel, em junho de 2013 –, argumentava na grande mídia que os índios "precisavam entender" que a sua família tinha documentos de posse daquelas terras desde o séc. XIX! Para os ruralistas caberia ao Estado garantir a posse das terras e a segurança dos índios, uma vez que, sem a sua presença na repressão aos índios, o agronegócio se mobilizaria, inclusive com a organização de milícias, para enfrentá-los[63]. Em nenhum momento se considerou o direito imemorial de uma "minoria" frente ao apetite voraz da expansão do capitalismo agropecuário. Ao contrário, em 2019 se toma como natural a expansão das fronteiras agrícolas e da exploração mineral, inclusive com a revisão da legislação que regula a demarcação das terras indígenas, quilombolas etc. Reforma agrária, nesse contexto, tornou-se sinônimo de conspirações comunistas ou terroristas, na voz de alguns signatários do atual governo e dos seus grupos de sustentação.

63. "Em 2010, o Ministério da Justiça delimitou a Terra Indígena e determinou que os índios terena têm direito à posse e ao usufruto exclusivo da área. No entanto, fazendeiros se recusam a sair e têm conseguido travar a conclusão do processo na Justiça. As negociações para acabar com o impasse empacam num ponto: como indenizar os fazendeiros pelas terras. A Constituição determina que não índios a serem expulsos de áreas indígenas só podem ser indenizados por benfeitorias, como casas. Acontece que muitos dos fazendeiros detêm os títulos dessas áreas (emitidos pelo Estado há décadas) e querem compensação por todo o terreno a ser desapropriado". Matéria de João Fellet para a BBC Brasil em 29 de novembro de 2013. A pergunta que os anos 1980 permitiu formular é: qual a legitimidade do Estado que emitira tais títulos?
http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131129_forca_nacional_sidrolandia_ms_mm.shtml.


O SANGUE DOS MÁRTIRES
FECUNDA ESTA TERRA
Padre Ezequiel Ramin, missionário comboniano, de 32 anos de idade, foi assassinado a 24 de julho de 1985 na Paróquia de Cacoal, Rondônia, durante uma missão de paz em favor dos índios e dos sem-terra.

REFORMA AGRÁRIA
CAMPANHA NACIONAL (MARANHÃO)
LANÇAMENTO DIA 06 DE JULHO
ÀS 15 HORAS
NA DEODORO (S. LUIS)

Esses dois exemplos de atualização da memória dos excluídos que, a despeito de terem ganhado as ruas em campanhas de forte impacto emocional, mostram como muito do que se proclamou nos discursos dos anos 1980 parece não ter sido suficiente para pautar na agenda política brasileira o combate a formas centenárias de violência e exclusão, expresso sobretudo na atenção dada às minorias em nosso país.



Mas parte da sociedade naquele momento, assim como hoje, cumpria o papel de esclarecer pelo texto, pela imagem, pela denúncia, pela beleza, pela mobilização, a possibilidade de construir outro país, no qual aquela violência que mata ou aquela que mutila e oprime, fosse combatida como uma chaga que nos impede de realizar plenamente a tão almejada, propalada e sempre negligenciada modernização social e cultural, a menos que a consideremos na sua face autoritária e conservadora. Para isso estava claro, pelo menos para algumas parcelas da população, que o combate à corrupção talvez significasse enfrentar uma das formas mais arraigadas de violência que produziu um dos países mais injustos e desiguais do mundo, como mostra a campanha da UNE em relação às eleições para presidente, em 1985. Aquele homem, retrato acabado de muitos políticos brasileiros, de ontem e de hoje, foi novamente sentenciado há poucos meses e preso, valendo-se da sua

idade para ser libertado pela justiça[64]. Talvez os recentes episódios no qual políticos condenados por corrupção foram encarcerados sejam um alento para aqueles que há muito combatem contra a disseminação da corrupção e da impunidade que a acompanha, embora esteja clara que essa é uma ação seletiva e não afeta igualmente a todos os políticos. Em um país que cultuou e continua a cultuar o "jeitinho" como algo que é parte da sua identidade, a perpetuação de práticas de compadrio que embaralham o público e o privado, a política e os interesses corporativos, aquela década de esperança parecia produzir uma mensagem que estaríamos atentos contra a perpetuação de formas ilegítimas de exercício do poder, mesmo que o aparato legal às vezes continuasse – e continue – a tentar legitimar a desfaçatez.

Não conquistamos o mundo que a *década perdida* prometeu. Aquela intensa mobilização política pela propaganda talvez tenha esbarrado nas suas próprias contradições, como provoca a pensar John Berger.

> O abismo entre o que a publicidade oferece realmente e o futuro que promete corresponde ao abismo existente entre o que o expectador-comprador crê ser e o que gostaria de ser. Os dois abismos se convertem em um: no lugar de salvá-lo com atuação ou a experiência vivida, tenta-se preenchê-lo com um fascinante sonhar acordado. As condições de trabalho vêm às vezes completar esse processo (BERGER, 2012, p. 163).

Claro que Berger se refere à publicidade que vende "coisas" – carros, *fitness*, arte – e a sua crítica não recai diretamente sobre suas possibilidades para o universo da política, mesmo sendo crítico ferino de "políticas culturais". Afinal, quem faz a "cultura"? Mas, se a propaganda ou a publicidade vendem sonhos, parece que os sonhos acalentados por aqueles cartazes dos anos 1980 representavam, no mínimo, um regozijo: a ditadura dava seus estertores, mesmo que muitos dos seus fantasmas continuem assombrando a sociedade brasileira, hoje, diante do refluxo conservador que nos assola.

---

64. Paulo Maluf está envolvido em processos judiciais desde o ano de 1981. *Veja os processos judiciais que envolvem o deputado Paulo Maluf.* http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,veja-os-processos-judiciais-que-envolvem-o-deputado-paulo-maluf,1093390,0.htm (05/11/2013).

Cambaleantes, andamos pela senda do desemprego estrutural, pelo alijamento da participação popular, pela exclusão social, cultural, econômica, pelo colapso da representação política, por um obscuro moralismo de coloração religiosa. Mas se o fazemos é porque muito do que foi sonhado, desejado, divulgado, propagandeado, foi também sabotado pelos arranjos violentos de um poder que não cansa de se atualizar, do qual a ditadura civil-militar brasileira foi uma das expressões, e a atual composição de um governo com tantas figuras obtusas em postos chave nos dá claras evidências. Isso nos provoca a (re)elaborar o passado tanto no que ele significou de violência, abandono e terror, mas também de esperança, ação e resistência. Se havia aqueles que, como assinalou Theodor Adorno (1995) não queriam ouvir, pois obedeciam a "...conformidade com uma vigorosa tendência histórica" (p. 32), também é preciso reconhecer que a atualização de lutas expressas nos cartazes da década de 1980 representaram o índice mais evidente que parte da sociedade brasileira se negava a esquecer, ao abandono da memória. "Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento" (ADORNO, 1995, p. 33). As palavras do filósofo continuam a ecoar nos dias de hoje.

Na análise desses diferentes suportes documentais podemos capturar uma perspectiva formativa que expressa um conjunto de preocupações sobre o compartilhamento da vida, a interação entre os indivíduos, a sua capacidade de produzir um mundo comum, além de ajudar a compreender o sentido de cultura comum proposto por Williams como uma chave para entender a história dos trabalhadores. Que é, também, a história do seu processo de formação, como bem sinaliza Alessandra Schueller (2014) ao sugerir uma história da educação que transborde os limites da escola.

> (...) Não estamos nem de longe propondo o abandono dos estudos sobre a escola como instituição de educação, em seus moldes mais clássicos. Entretanto, é necessário avançar na proposição de novos olhares sobre o mesmo problema de pesquisa, bem como novos objetos e novas abordagens. Podemos pesquisar outras formas e práticas de ensino - aprendizagem vivenciadas fora das salas de aula, nos espaços sociais

> plurais, mas que também estão repletas de tensões políticas e sociais. Por exemplo, pensamos aqui no tirocínio artesanal das oficinas; no âmbito do trabalho urbano e rural; nas heterogêneas formas de relações familiares; nas práticas difusas e informais de transmissão de valores; nos meios de comunicação de massa; no teatro, nas redes e tecnologias de informação, etc., etc. (SCHUELER, 2014, p. 21).

Os exemplos aqui arrolados são apenas pequenas mostras que visam ilustrar a potencialidade da imprensa e da iconografia como possibilidade de compreensão dos processos de formação. Muitos outros arquivos esperam para serem vasculhados, muitos documentos podem ser mobilizados de modo que possamos incrementar esse âmbito de estudos ainda pouco desenvolvido entre nós. Nesse sentido, pela análise da imprensa e da iconografia são inúmeras as entradas de pesquisa possíveis para além daquelas aqui exemplificadas. Entendo que podemos arrojar luzes sobre a história das mulheres trabalhadoras, do associativismo como possibilidade de formação, das tensões entre formação e educação profissional, do lugar da infância no mundo do trabalho, das relações entre vadiagem e trabalho, entre tantos outros, temas que vêm estimulando os estudos do grupo por mim coordenado nos últimos anos, e que pretendemos amplificar nos anos vindouros.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e Emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Luciana Teixeira. *A Belo Horizonte dos modernistas:* representações ambivalentes da cidade moderna. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

ANSART, Pierre. *La gestion des passions politiques*. Lausanne, Paris: L'Age d'Homme, 1983.

ÁVILA, Myrian. *O retrato na rua:* memórias e modernidade na cidade planejada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec: Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999 [1977].
BARREIRA, Luiz Carlos. Educação libertária: a experiência da Escola Oficina No. 1 de Lisboa (1908/1909-1918). In: CARVALHO, Marta; PINTASSILGO, Joaquim (org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2011.
BARREIRA, Luiz Carlos. Educar ou instruir? Narrativas anarcossindicalistas nos primeiros anos da República Portuguesa: Revista Lumen (Lisboa, 1911-1913). *Cadernos de História da Educação*, v.17, n.1, p. 213-231, jan.-abr. 2018.
BARROS, José Márcio. *Cultura e comunicação nas avenidas de contorno em Belo Horizonte e La Plata.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.
BATINI, Tito. *Memórias de um socialista congênito.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
BENJAMIN, Walter. *Estética y política*. Buenos Aires: La Cuarenta, 2009.
BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única/Infância berlinense*: 1900. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte; Autêntica, 2013.
BERGER, John. *Modos de ver.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2012.
BILHÃO, Isabel. *Identidade e trabalho*: uma história do operariado porto-alegrense (1898-1920). Pelotas: EUELE, 2008.
BRAGHINI, Katya. Como e por que estudar a educação dos sentidos: trajetórias e motivações. In: BRAGHINI, Katya, MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.
BRAGHINI, Katya, MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.
BREPOHL, Marion *et alii* (org.). *Sentimentos na História*: linguagens, práticas, emoções. Curitiba: Editora UFP, 2012.
BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
COCCIA, Emanuele. *A vida sensível.* Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.
CORBIN, Alain. *História dos tempos livres*. Lisboa: Teorema, 2001.

CRUZ, Heloisa. *São Paulo em papel e tinta*: periodismo e vida urbana – 1890/1915. São Paulo: EDUC, 2000.
DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
DEMARTINI, Anne-Emmanuelle. Sensibilité(s) In: GAUVARD, Claude e SIRINELLI, Jean-François (dir). *Dictionnaire de l'historien*. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.
DRUMMOND, Caroline e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A formação do trabalhador no jornal *O Operário*, de Montes Claros (1932-1945): a produção de novas sensibilidades "sem classes". In: MESQUITA, Ilka Miglio *et alii* (org.) *Moderno, modernidade e modernização:* a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2015.
DUARTE, Renata Garcia Campos. *Imprensa operária e educação*: debates e demandas educacionais dos trabalhadores de Belo Horizonte (1897-1930). Tese – Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. 285p.
DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela. *Educar la mirada*. Buenos Aires : Manantial : FLACSO, 2006.
EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
ESPÓSITO, Roberto. *As pessoas e as coisas*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
FOOT HARDMAN, Francisco. *Nem pátria, nem patrão!* 3ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
GAY, Peter. *A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 [1976].
GINZBURG, Carlo. Exphrasis e citação. In: *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1989.
GINZBURG, Carlo. *Investigando Piero*. São Paulo: Cosac Naify, 2010 [1994].
GOMES, Leonardo Ribeiro, MEURER, Sidmar dos Santos, TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A noção de Educação Social como possibilidade heurística para a pesquisa em História da Educação. In: DAROS, Maria das

Dores, PEREIRA. Eliane (org.). *Sentidos da educação e projetos de Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.
GONÇALVES, Marcos. *As tentações integristas:* um estudo sobre as relações entre catolicismo e política no Brasil (1908- 1937). Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
HOGGART, Richard. *La cultura obrera en la sociedade de masas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013 [1957].
MINTZ, Sidney. *Sabor a comida, sabor a libertad*. México: Ediciones de la Reina Roja, 2003.
MOTHÉ, Daniel. *L'utopia del tempo libero*. Torino: Bollati Boringhieri Editore, 1998 (1997].
NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna em Minas Gerias (1891-1924).* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
PINEAU, Pablo. Estética e historiografia de la educación: la construcción de um dispositivo temprano de intervención duradera. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.) *Sentidos e sensibilidades*: sua educação na história. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
PINEAU, Pablo (dir.) *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires: Teseo, 2014.
PINEAU, Pablo e DI PIETRO, Suzana. *Aseo y pesentación*: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: el autor, 2008.
PORTO, Cezar. O teatro e a educação. *Educação Social*. Lisboa, n. 1, p. 88, 1924.
ROSSI, Giovanni. *Colônia Cecília e outras utopias*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2000.
SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 18, 2014, p. 1-25.
SEGANTINI, Verona. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos:* dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital do ano de 1900). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*: as tiranias da intimidade. Rio de Janeiro: Record, 2014.
SOUZA, Jessie Jane Vieira de. *Círculos operários*: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Atividade e natureza: a educação física para o ensino primário. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci (orgs.) *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas: Alínea, 2009.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Sentidos e sensibilidades*: sua educação na história. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educação dos sentidos. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3ª. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014a.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. "Eu desisto?" Paredes vivas na cidade: conflitos sociais em cartazes produzidos ao longo da década de 1980, no Brasil. *Educar em Revista*, mar. 2014b, no.51, p.175-190.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. La experiencia de una profesora escolar como posibilidad de pensar y hacer de la escuela un lugar de cultura. trayectoria formativa de buenas prácticas educativas. *Educacion Fisica y Deporte*, v. 33, p. 125-161, 2014c.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Referenciais teórico-metodológicos na pesquisa em História da Educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. In: BRAGHINI, Katya, MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.
TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação do âmbito das pesquisas em história da educação. *História da Educação*. v. 22, n. 55, maio/ago., 2018a, p. 116-132.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. O *ethos* do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: *Trabalhos Manuais* como signo da modernização pedagógica (1906 – 1934). *Cadernos de História da Educação*. 2018b (no prelo).

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A educação estética dos trabalhadores nas páginas do jornal *Il Grido del Popolo* (Piemonte, Itália, 1892-1905). *Educar em Revista*. 2018c (no prelo).

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio e BELTRÁN, Cláudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 15-43, maio/ago. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio e OSCAR, Luisa Belotti. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Revista Esboços*, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 171-193, ago. 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. *William Morris:* de romântico a revolucionário. Valencia: Alfons el Magnànin, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. 2ªed. Barcelona: Crítica 1984c.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. 3 volumes.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e história social. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros textos:* organização: NEGRO A. L. e SILVA, S.. Campinas: Ed.Unicamp, 2001c.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos*: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TORO, Pablo Blanco. Algunas ideas exploratorias para una historia del control emocional juvenil en la educación secundaria chilena, c.1880-c.1950.

In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; Simoes,Regina Helena Silva y GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). *Circuitos e fronteiras da história da educação.* EDUFES, Vitoria, 2015.

VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Cristiana Chaves. Francisco Ozamis: um padre escreve sobre a educação moral, intellectual e physica em Minas Gerais (1902-1929). In: *(Re)Visitando as Minas e Desvelando os Gerais*. CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, Montes Claros., p.109-111, maio 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade:* a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 347 p.

VIEIRA, Deolinda Lopes. O cinema. *Educação Social*. Lisboa, n. 3, p. 44, 1926.

VIEIRA, Yuri Vitor Guimarães. *Retóricas sobre educação physica, sport e exercício físico no jornal Minas Geraes entre 1913 e 1916.* Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

WEBER, William. *La gran transformación en el gusto musical*. México: Fonde de Cultura Económica, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura y sociedad.* Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura.* Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

WILLIAMS, Raymond. *La política del modernismo* – contra los nuevos conformistas. Buenos Aires: Editiones Manancial, 1997.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolucion.* Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave* – um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *A política do modernismo.* São Paulo: Editora UNESP, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo.* São Paulo: Editora UNESP, 2011.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPÍTULO 4

Itinerários de saberes: compreendendo a circulação do conhecimento sobre ginástica

Andrea Moreno [65]
Anderson da Cunha Baía[66]

Introdução

O capítulo[67] busca problematizar, no diálogo com a História da Educação e da Educação Física, a circulação do conhecimento e saberes sobre a ginástica, debruçando-nos sobre três temas: a escrita de manuais, o deslocamento de sujeitos e os espaços que possibilitaram encontros e trocas de saberes. A escolha desses temas guarda relação com os estudos que nosso grupo de pesquisa tem realizado, com as questões que têm orientado as investigações, com o referencial teórico que temos mobilizado e, sobretudo, com o material empírico reunido[68].

---

65. Professora Titular do DMTE/FaE/UFMG e do PPGE/FaE/UFMG.
66. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, e do Programa de Pós-graduação em Educação.
67. Os autores registram o agradecimento às Professoras Iara Marina Bonifácio, Gyna de Ávila Fernandes, Anna Luiza Ferreira Romão e Ana Claudia Avelar, pela leitura e contribuições ao texto.
68. Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica (GEPHGI), desenvolve seus trabalhos no âmbito do GEPHE/FaE/UFMG e é coordenado pelos professores Drª Andrea Moreno (UFMG) e Dr. Anderson da Cunha Baía (UFV), reunindo pesquisadores e orientandos de diferentes níveis: Profª Drª Cristiane Pisani, Prof. Ms. Pedro Cabral, Profª Ms. Gyna de Ávila Fernandes, Profª Ms. Anna Luiza Ferreira Romão, Profª Ms. Ana Claudia Avelar, Profª Iara

Perspectiva-se, neste capítulo, mostrar que analisar a Educação Física e sua história a partir de outras perguntas e hipóteses, para além daquelas já feitas, acionando categorias pouco mobilizadas em sua historiografia, pode ser potente para contarmos outras histórias, que ainda estão por serem narradas. A partir da reflexão sobre o modo como o conhecimento sobre o Método Sueco de Ginástica e as ideias sobre educação do corpo baseadas e inspiradas nele, viajaram desde Estocolmo até ao Brasil – e mostrando como esse movimento envolveu um conjunto de instituições, sujeitos e livros – acreditamos ser possível pensar em caminhos teórico-metodológicos para a escrita da História da Educação Física e da História da Ginástica e seus métodos.

Desde fins do século XVIII, diferentes escolas de ginástica surgiram na Europa e protagonizaram intensos debates em busca de definir uma prática de base científica, que fosse mais eficiente para a saúde corporal. Como já indicado por Soares (2004), as sistematizações de exercícios corporais desenvolvidas, mais notadamente na Alemanha, Suécia e França, ganharam repercussão para além do território europeu. No Brasil, tem sido tema de muitos debates e estudos no campo da Educação Física desde fins do século XIX. Podemos citar os pareceres de Rui Barbosa (1947a, 1947b), como também as obras clássicas de Fernando Azevedo (1920), Inezil Penna Marinho (1958) e Jair Jordão Ramos (1950, 1951, 1952,1982), que em diferentes momentos dedicaram páginas sobre o tema, sobretudo em aspectos gerais dos métodos.

Nos últimos 30 anos, muitas investigações, a partir de outras problematizações, continuaram debruçando-se sobre esse tema, o qual parece inesgotável[69]. Mais recentemente, nos últimos dez anos, percebemos também o indagar de novas questões sobre os métodos ginásticos. A questão sobre os modos como viajaram de seus países de origem para o Brasil, começa

---

Marina Bonifácio, Profª Luiza Stephanie Tavares, Profª Roberta Batista e os acadêmicos Bárbara Santana e Nelson Brunon.

69. Podemos citar os estudos de Goellner (1992); Soares (2000, 2004, 2015); Moreno (2001, 2003, 2015, 2016); Quitzau (2014, 2015, 2016) Quitzau e Soares (2016); Jubé (2017); Carvalho e Correia (2015); Góis Júnior (2013, 2015); Puchta (2015); Melo e Peres (2014, 2016); e Cunha (2017). No exterior, podemos citar os estudos de Andrieu (1988,1999); Bui-Xuân e Gleyse (2001); Ljunggren (2011); Lundvall (2015); Rodríguez Giménez (2011); Sarremejane (2006); Scharagrodsky et al (2011).

a ser desenhada. Como, nesse caminho, saberes se transformaram? Como impressos sobre os métodos foram produzidos? Como traduções foram realizadas? Como sujeitos se deslocaram? Os trabalhos de Quitzau (2014, 2015, 2016), Quitzau e Soares (2016); Soares (2015), Jubé (2017), Cunha (2017) e Moreno (2015) são reveladores desse interesse.

Entretanto, mesmo que possamos perceber um investimento crescente em novos problemas de investigação, constata-se que ainda são poucos aqueles que tematizam a circulação de ideias sobre os métodos ginásticos, através do deslocamento de sujeitos ou livros. Poucos trabalhos, ainda, dedicaram-se a perceber um itinerário da ginástica desde seus países de origem, e ainda menos se considerarmos o método sueco[70].

O que nossas recentes pesquisas e o material empírico reunido apontam

O Grupo do qual fazemos parte tem produzido pesquisas[71] que, em seu conjunto, têm ajudado a perceber possíveis itinerários da circulação e

70. A ginástica sueca foi constituinte do movimento ginástico europeu que emergiu em fins do século XVIII, orientado por uma abordagem de corpo ancorada nos discursos científicos e higiênicos, que almejava adestrar os gestos e controlar as vontades. Seu precursor, o sueco Per-Henrich Ling (1776-1839), a pensa como um método, racional e prático, para o desenvolvimento e robustecimento do corpo humano. Com base nas ciências naturais, alastra-se por todo país como solução para regeneração do povo escandinavo, criando um exemplar da raça humana. Em 1813, sob a direção de Ling, é criado o Instituto Central e Real de Ginástica, em Estocolmo, que desenvolve e divulga o sistema lingiano (GEORGII, 1854; LEONARD, 1923; PEREIRA, s/d; POSSE, 1891).

71. Andrea Moreno: A Ginástica Sueca no Brasil: presença nos manuais escolares e no pensamento pedagógico entre fins do século XIX e início do XX; Anderson da Cunha Baía: Revista Brasileira de Educação Física: a circulação das ideias de Ling e a ginástica Sueca no Brasil (1944-1952); Anna Luiza Ferreira Romão: Tentativa de criação de um Método de Educação Física com "alma nacional" (Brasil, décadas de 1930 e 1940); Gyna de Ávila Fernandes: Dar à Educação Física uma história nacional: a obra História da Educação Física e dos Desportos no Brasil, de Inezil Penna Marinho; Cristiane Oliveira Pisani Martini: A ginástica sueca para mulheres: os cursos, as práticas e as possibilidades de formação e atuação profissional; Pedro Luiz da Costa Cabral: Fundamentos do método sueco de ginástica: tradução de ideias (1834-1896, Suécia/Brasil); Ana Claudia Avelar: Uma ginástica que também se lê: a produção do *Compendio de Gymnastica Escolar* de Arthur Higgins (1896-1934); Iara Marina dos Anjos Bonifácio: Ludvig Gideon Kumlien e a circulação da ginástica sueca no Brasil; Roberta Batista de Faria: Luiz Furtado Coelho e sua trajetória profissional como professor e divulgador da ginástica sueca em Portugal; Bárbara Santana: Ideias sobre Ginástica Sueca - o que dizem os manuais produzidos no Brasil e em Portugal (1880- 1930).

divulgação de métodos de ginástica no Brasil. Nossas diferentes investigações têm se ocupado de estudar a ginástica sueca, mais especificamente, da forma como foi pensada pelos seus precursores no Instituto de Ginástica de Estocolmo (GCI), e os caminhos que trilhou para sua divulgação e apropriação no mundo e, mais particularmente, no Brasil.

Assim, há pesquisas que têm se debruçado sobre textos originais e traduzidos produzidos no Instituto em meados do século XIX. O estudo de Pedro Luiz da Costa Cabral, *Fundamentos do método sueco de ginástica: tradução de ideias (1834-1896, Suécia/Brasil)*[72], visa compreender o contexto em que as ideias do método foram gestadas e transformadas, mobilizando as obras de P. H. Ling e de seus continuadores. Essa pesquisa, ainda em andamento, tem contribuído para a localização de importantes obras e traduções do precursor do sistema sueco de ginástica. Obras como *Förslag om gymnastikens nytta och nödvändighet för soldaten i allmänhet*[73] (1820), *Reglemente för gymnastik*[74] (1836),*Reglemente för bajonettfäktning*[75] (1836), *Soldat-underwisning i gymnastik och bajonettfäktning*[76] (1838), além do livro *Gymnastikens allmänna grunder*[77] têm sido referenciais importantes para a compreensão da ginástica sueca nos seus primórdios. O trabalho de Cabral tem permitido perceber como as ideias originais sobre a ginástica sueca vão se transformando em diferentes apropriações.

Cristiane Martini Pisani desenvolve investigação[78] sobre a trajetória de mulheres que se formaram no GCI. Segundo seus estudos, somente a partir da segunda metade do século XIX, o método incluiu a importância da ginástica na educação de mulheres, em resposta às demandas de um projeto de nação que deveria corresponder aos anseios de maior liberdade de ação

72. Projeto de pesquisa autônomo, em andamento.
73. Propostas e benefícios da ginástica na formação geral do soldado (tradução livre). Este manual, que não foi concluído, foi escrito em 1820 por Ling, mas apenas publicado quarenta anos mais tarde como parte de suas obras completas.
74. Manual de ginástica (tradução livre).
75. Manual para esgrima e baioneta (tradução livre).
76. Manual de ginástica, de esgrima e de baioneta para soldados (tradução livre).
77. Princípios gerais de ginástica/Manual de ginástica/Base geral para ginástica (traduções livres). Há a primeira versão, não publicada, de 1834, e a versão concluída por seus discípulos, Carl August Georgii e Peter Jacob Liedbeck, em 1840.
78. Projeto de pesquisa autônomo, em andamento.

feminina, tanto na esfera pública quanto nas instituições privadas (BOLLING & YTTERGREN, 2015; WESTBERG, 2017). Muitas mulheres formadas nesse contexto dedicaram suas vidas à divulgação e propagação do método em diferentes países do mundo. A autora busca perceber o cenário histórico que as motivou migrar para outros países, visando seu desenvolvimento profissional e quais eram as estratégias adotadas por elas para alcançarem o reconhecimento de seus trabalhos, sejam como instrutoras de ginástica ou como fisioterapeutas. No Brasil, Pisani também localizou fontes que noticiam a presença de mulheres, diplomadas em Estocolmo, que atuaram no Estado de São Paulo: Maria Gruschka, Ester Leo, Maria Will, Lena Jenkel e Brandt.

No grupo há, também, um conjunto de pesquisas que tem se dedicado a investigar livros, manuais e periódicos, os quais ajudaram a divulgar o sistema sueco de educação do corpo no Brasil. As pesquisas de Bárbara Andrade, Gyna Fernandes, Ana Cláudia Avelar e Anderson da Cunha Baía, com recortes específicos de objeto e diferentes temporalidades, estão entre esses trabalhos. Esses estudos têm mostrado que os impressos cumpriram um papel fundamental na conformação do que se pensou e se pensa sobre a ginástica sueca no Brasil.

No estudo de iniciação científica[79], *Ideias sobre Ginástica Sueca: o que dizem os manuais produzidos no Brasil e em Portugal (1880- 1930)*, Bárbara Andrade realiza um levantamento dos manuais produzidos em língua portuguesa, procurando identificar quem eram os principais autores e editores, quais as referências mobilizadas por eles, com quais objetivos foram escritos e as diferenças e aproximações entre eles.

Gyna Fernandes, ao buscar compreender a obra *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil* de autoria de Inezil Penna Marinho[80], explora o processo de produção e divulgação de um clássico da Educação Física. Ao analisar o conteúdo do livro, a autora percebe, entre outras questões, a presença da ginástica sueca como prática corporal prescrita para uma educação do corpo que se constrói no país no século XX.

Ana Claudia Avelar (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada *Uma ginástica que também se lê: a produção do Compendio de Gymnastica*

79. Esse projeto teve início em 2018 e encontra-se ainda em desenvolvimento.
80. Pesquisa de doutorado, em andamento (2016-2019).

Escolar de Arthur Higgins (1896-1934), trata de um impresso que tinha por finalidade prescrever um determinado modo de ensinar ginástica: o Compendio de Gymnastica Escolar, de autoria de Arthur Higgins, publicado entre os anos de 1896 a 1934. Seu objetivo foi compreender a produção e o conteúdo deste impresso. Nesse movimento, percebe os indícios de uso e da presença dos métodos ginásticos, mais especificamente problematiza a criação, pelo autor, do método sueco-belga-brasileiro.

Há ainda pesquisa que toma como fonte principal a Revista Brasileira de Educação Física, periódico especializado que circulou no Brasil entre as décadas de 1940 e 1950. Anderson da Cunha Baía, no seu estudo pós-doutoral em andamento, intitulado *Revista Brasileira de Educação Física: a circulação das ideias de Ling e a ginástica Sueca no Brasil (1944-1952)*, tem percebido vestígios de um vigoroso investimento para a incorporação da ginástica, na escola e fora dela, que inclui: construção de espaços específicos para as práticas corporais; aquisição de material didático – livros, manuais e outros – para fundamentar as práticas; difusão da ginástica sueca por meio das Lingíadas[81]; e tradução e reprodução frequentes de reportagens de autores estrangeiros com trajetórias marcantes na história dos métodos ginásticos. Baía tem concluído que a Revista foi um veículo importante na circulação de um ideário de ginástica sueca no Brasil.

Ainda em estudo que utiliza como fontes privilegiadas as revistas especializadas, Anna Luiza Romão[82], em seu doutoramento, tem se debruçado naquelas publicadas entre as décadas de 1930-1940 – *Revista de Educação Física* do Exército (1932-1945), a *Revista Educação Physica* (1932-1945) e a *Revista Brasileira de Educação Física* (1944-1945) – para compreender como

81. Segundo Pereira (s/d), as Lingíadas, que aconteceram em 1939 e 1949, foram pelo número de seus participantes as duas maiores manifestações mundiais e internacionais de Educação Física realizadas até aquele momento. Tratava-se de um evento, organizado pelo Estado Sueco, realizado em Estocolmo e redondezas, com intuito de compartilhar o Método Sueco com representantes de diferentes países.

82. Pesquisa de doutorado em andamento (2018-2021). Além das revistas especializadas, a autora mobilizará documentos produzidos pela Associação Brasileira de Educação, nas décadas de 1930 e 1940; documentos produzidos pela Divisão de Educação Física, no mesmo período – destacando os Boletins da Educação Física (1941-1945), o Inquérito Nacional de Educação Física: para a elaboração de um Método Nacional de Educação Física (1942) e um conjunto de documentos intitulado Contribuições ao Método Nacional de Educação Física (1943).

se deu o processo de elaboração de um Método Nacional de Educação Física, nas décadas de 1930 e 1940, no Brasil. Romão compreende que no período estudado emerge um campo de disputas que culminaria na tentativa de elaboração de um Método Nacional, o qual começou a ganhar formas mais visíveis a partir da década de 1940. Vale destacar que, até esse momento, a Educação Física se orientava, oficialmente, pelo método francês, sem desconsiderar a presença do método sueco, alemão e outras formas sistematizadas da ginástica. Visando contribuir com o entendimento acerca desse "engendramento do campo da Educação Física Brasileira", esta pesquisa se propõe, ao olhar sobre um período pouco pesquisado, analisar a produção de uma Educação Física com características nacionalistas, um movimento eivado de disputas e tensões.

Outras investigações têm se dedicado a estudar os sujeitos que, viajando desde a Suécia, trilharam diversos percursos na Europa e nas Américas. É o caso de Fritjof Detthow e de L.G. Kumlien. Nos lugares de destino, interagiram, escreveram, fundaram ginásios, divulgaram a ginástica sueca. O estudo de Andrea Moreno sobre Fritjof Detthow, militar e professor sueco que chega ao Brasil em 1919, contratado pelo Estado de São Paulo para ministrar aulas de ginástica sueca nas escolas, rastreia as redes de sociabilidade construídas por ele e busca perceber a ginástica sueca que Fritjof Detthow traz ao Brasil e trata de divulgar e implantar.

A pesquisa de mestrado de Iara Marina dos Anjos Bonifácio persegue a trajetória de Ludvig Gideon Kumlien, desde Estocolmo até a França, país onde divulgou fortemente o método sueco. Com uma intensa produção de manuais sobre o método de Ling, suas ideias sobre ginástica sueca, traduzidas, circularam por muitos países, inclusive no Brasil.

Roberta Batista de Faria, em seu trabalho de iniciação científica[83] *Luiz Furtado Coelho e sua trajetória profissional como professor e divulgador da ginástica sueca em Portugal*, objetivou compreender a trajetória profissional do professor português Luiz Furtado Coelho (1863-1956), divulgador da ginástica sueca em Portugal no início do século XX, período este em que o debate sobre os métodos ginásticos estava em efervescência na Europa. Compreender o

83. Pesquisa concluída em 2018.

que levou Coelho a investir sua vida e profissão aos ensinamentos da ginástica sueca, identificar os espaços de discussões em que esteve presente, a forma como acessou e se apropriou da ginástica sueca e como a divulgou em seu país, tem ajudado a entender um dos caminhos pelo qual a ginástica de Ling circulou, desde Estocolmo, notadamente em língua portuguesa.

Ao mostrar os estudos desenvolvidos pelo grupo, busco mostrar que estamos diante de novas questões e hipóteses de pesquisa, que podem interrogar a História da Educação Física e desafiar o olhar para a História da Ginástica com outras lentes. Além disso, essas novas problematizações, têm nos provocado a operar, mesmo que de forma tateante, com noções teóricas potenciais para a escrita da História da Ginástica, ainda pouco mobilizadas na historiografia da Educação Física, como as noções de circulação (GRUZINSKI, 2001a, 2001b), zona de contato (PRATT, 1999), redes de sociabilidade (GOMES, 1999), tradução (DELISLE e WOODSWORTH, 1998), bem como a literatura sobre impressos e manuais (CHARTIER, 1990; CHOPPIN, 2004, 2009; DARNTON, 1990). O conjunto documental mobilizado nessas pesquisas, as perguntas e problematizações estabelecidas, o diálogo teórico realizado, têm permitido perceber, nos percursos de sujeitos, na escrita de manuais e nos espaços de encontros e disputas de ideias, a circulação de saberes e práticas sobre a educação dos corpos.

Os manuais: fonte e objeto para a historiografia da Educação Física

A historiografia da Educação Física e particularmente aquela que tem se dedicado à História da Ginástica, revela o uso dos manuais, sobretudo os escolares, como fontes. Quando assim mobilizados, os autores focam, na maioria das vezes, no conteúdo da obra. Como dissemos, ao nos aproximarmos do campo da Cultura Escrita, da História do Livro e dos Impressos, uma literatura mais próxima da História da Educação, como os de Galvão e Batista (2009), Batista (2004), Bonazzi e Eco (1980), Carvalho (2006), Chartier (1990), Choppin (2004, 2009), Darnton (1990), Munakata (1997), Soares (2001) e Viñao Frago (2012), percebemos que existem ainda outras

questões que podem ser levantadas para o livro que pouco a historiografia na Educação Física fez.

Tal percepção fica mais nítida ao observarmos o campo da História da Educação, particularmente quando analisam a historiografia sobre livros e impressos. Desde quando se iniciaram os estudos sobre esse tema, o interesse também foi, quase que exclusivamente, no conteúdo dos livros. Foi necessário um longo tempo para que pesquisadores interrogassem os impressos a partir de outras questões, tais como a materialidade, as estratégias editoriais, a circulação, entre outras. Foi bastante fértil essa renovação para o incremento da escrita da história dos livros e dos impressos, e ainda mais quando essas questões passaram a se entrelaçar. Segundo Galvão e Batista (2009), a primeira coletânea preocupada em investigar os livros didáticos, no Brasil, aparece em 1987 por organização de Barbara Freitag. Vários outros trabalhos interessados nos impressos escolares surgem posteriormente, por vezes atrelados à história da alfabetização e do letramento, dos textos literários adaptados à escolarização, da formação de professores ou das disciplinas escolares.

Avelar (2018) realiza um levantamento dos estudos que dessem protagonismo aos manuais e livros didáticos das diversas disciplinas escolares. Nele, observa-se que há uma diversificação das produções que analisam os conteúdos ou os elementos de sua produção ou circulação. Cita o trabalho de Wagner Valente (2008), que narra a história da matemática a partir dos livros didáticos; de Circe Mary da Silva (2015), que estuda o conteúdo de Friedrich Bieri que circulou no Brasil em meados do século XIX; de Larissa Gomes (2016), que avalia as contribuições da professora Martha Dantas para o ensino da disciplina a partir da Coletânea Matemática, a qual começa a ser publicada em 1969; de Antônio Alves (2005), que se debruçou sobre os prefácios dos livros de matemática publicados entre os anos de 1943 a 1995, a fim de fazer uma possível história para a disciplina; de Evaldo Victor Lima Bezerra (2017), que ao analisar a obra de Pierre Henrie Lucie, publicada em 1917, e suas novas edições até o ano de 2017, faz importantes aproximações com a disciplina de física.

Especificamente entre os trabalhos que fazem interlocuções do ensino da história com a história dos impressos, encontrou os estudos de Matheus Pereira e Andreza Pereira (2011) que se dedicaram a entender os sentidos do Golpe de 1964 registrados por livros didáticos entre os anos de 1970 a 2000; de Carlos Renato Carola e Gladir Cabral (2013), que tiveram por finalidade perceber as concepções de natureza e sensibilidade ambiental presentes nos livros de História Natural publicados no Brasil entre os anos de 1934 a 1971; e de Antônia Terra Fernandes (2017), que se debruçou sobre as obras de José Estácio Correa de Sá publicadas entre os anos de 1902 e 1912 e utilizadas na Escola Normal de São Paulo.

Se voltarmos os olhos para o campo da Educação Física, constatamos que a mobilização dos manuais como fonte para responder aos diversos problemas de pesquisa, sem dúvida, tem contribuído para perceber o modo como a ginástica esteve presente na sua história. Possibilitou compreender o uso dessa prática, suas relações com diferentes discursos, entre eles o médico e o higienista, e, ainda, o que era prescrito para ser ensinado na Educação Física escolar. Eram questões que o conteúdo da obra, o texto propriamente dito do manual escolar, podiam responder. Mesmo considerando que as fontes não falam por si só, sem as indagações dos pesquisadores, o que podemos dizer é que as questões postas no campo advinham dessa preocupação. Entretanto, ainda que analisando o conteúdo do manual, pouco se discutiu sobre as estratégias discursivas desses mesmos textos.

São raros, para não dizer inexistentes, os estudos na historiografia da Educação Física que tomaram os manuais escolares de ginástica como objeto, como centro das problematizações das pesquisas. Pouco foi interrogado com questões relativas à sua produção, sua circulação, sua recepção, sua materialidade, sua autoria, sua editoria. Pouco também se discutiu sobre os leitores visados e sobre os usos que se fez, ou não, desses livros. Talvez nunca tenha se discutido o manual de ginástica como um gênero específico de leitura.

Vejamos, por exemplo, o levantamento realizado por Avelar (2018), em que a autora consta que, apesar da existência de um número crescente de trabalhos que, nos últimos anos, tem tematizado o livro didático na

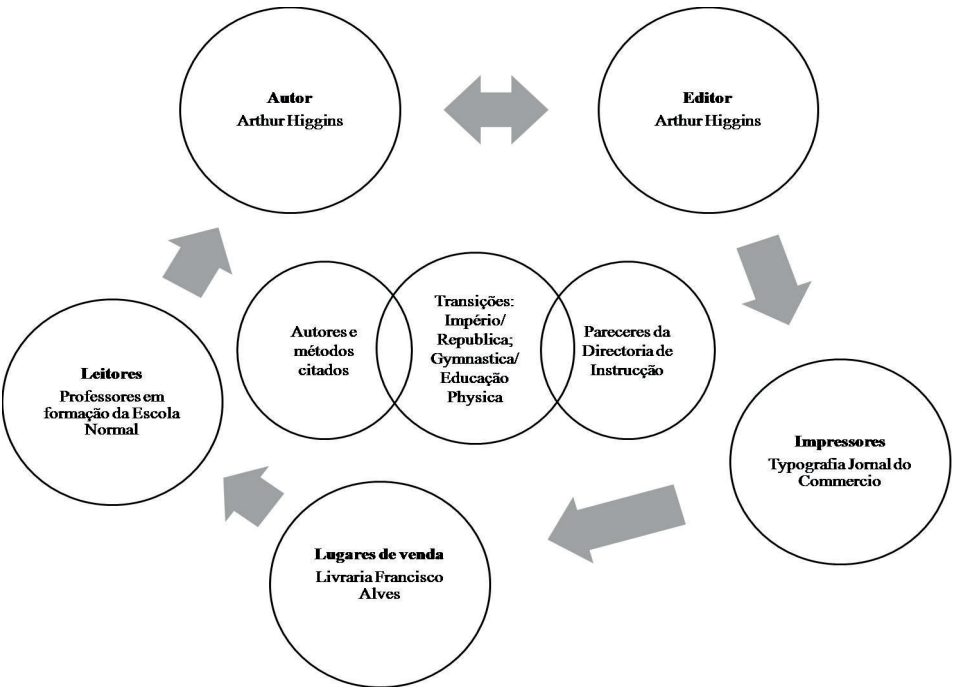
historiografia da Educação Física, ainda são incipientes quando comparados aos estudos do campo da História dos Livros e dos Impressos. Constata-se, por exemplo, que a primeira publicação é de 2015, e que a maioria dos trabalhos publicados são em Anais de congressos, o que pode revelar a pouca circulação e aprofundamento desses estudos.

Podemos citar como exemplo, a tese de Diogo Puchta (2015) que, buscando perceber o processo de escolarização dos exercícios físicos, analisa os manuais de Schreber (s.d), Pedro Manoel Borges (1888), Manoel Baragiola (1895), Caldas e Carvalho (1896), Arthur Higgins (1896 e 1909), Antonio Martiniano (1897), Domingos Nascimento (1905) e Kumlien (1908), prestando atenção em aspectos que se relacionavam com a circulação das obras. Também podemos citar o de Ana Paula Fonseca e Meily Assbú Linhales (2016), apresentado no Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, em que fazem uma análise comparada dos manuais de Paulo Lauret e Antônio Martiniano, apresentando aspectos similares entre estes, indiciando sobre o ensino da ginástica em Portugal e no Brasil. Nessa mesma linha, Andrea Moreno (2016), no trabalho intitulado *O conhecido e hábil Pedro Manoel Borges: autor e professor de gymnastica (1876-1920),* apresentado no XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, aborda sobre a trajetória do professor e autor Pedro Manoel Borges e a constituição do Manual *Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar* (1888). Em *Olhares sobre o impresso: o leitor visado no Compendio de Gymnastica Escolar Methodo Sueco-Belga-Brasileiro de Arthur Higgins (1934),* trabalho apresentado no XI Colóquio internacional sobre letramento e cultura escrita, Ana Claudia Avelar, Gyna Ávila Fernandes e Andrea Moreno (2017), analisam o leitor visado por Arthur Higgins na escrita de seu *Compêndio*. Em *O Tratado Prático de Gymnastica de L. C. Kumlien: circulação, transformação e vestígios do método sueco de ginástica no Ensino Normal no Brasil (1883-1920)*[84], Anderson da Cunha Baía, Iara Marina dos Anjos Bonifácio e Andrea Moreno (2017), tiveram por objetivo rastrear a circulação da obra de L. C. Kumlien, retomando a estada do autor na França, país que fora convidado para divulgar a ginástica sueca, perpassando pelos vestígios de circulação do trabalho em solo francês, posteriormente, em Portugal e no Brasil.

84. Também título de um projeto de pesquisa coordenado pelo professor Anderson Cunha Baía, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa.

A dissertação de Avelar, então, ao observar esse pequeno conjunto de textos que mobilizaram os manuais como objeto e fonte de estudo nos últimos anos, afirma que a produção historiográfica da Educação Física pouco tem enfrentado, ainda, nesse tema, as condições e estratégias de produção desses manuais. Provocada pelo campo da História do Livro, a autora dialoga com Darnton (1990) para interrogar o manual de autoria de Higgins. Construindo uma versão do Circuito das comunicações, indicado abaixo, Avelar percebeu a autoria, Arthur Higgins, a tipografia, Jornal do Commercio, e os leitores visados, alunos da Escola Normal do Distrito Federal.

Figura 1: Circuito de Darnton com Arthur Higgins.



Fonte: Darnton (1990), adaptado por Avelar (2018).

A partir da leitura de Hallewell (2005), pode-se indiciar que Arthur Higgins tenha sido também o editor de suas obras. A trajetória desse autor/editor foi compreendida como importante para que se entendesse melhor a produção dos *Compendios*. Arthur Higgins foi professor de importantes instituições escolares do Rio de Janeiro, mas não foram somente esses lugares que o colocaram em lugar privilegiado para escrever e publicar seus *Compendios*. Sua vasta atuação entre os ramos empregatícios o proporcionou a proximidade com literatos, jornalistas, médicos e estudiosos da educação. Também propiciou que assumisse tarefas de escrita, comerciais e administrativas que podem ter sido úteis nas publicações de seus livros.

Entre a publicação de 1899 e a de 1934, editorias foram perceptíveis, tanto com mudanças de correção do texto, como a adição e exclusão de conteúdo. Nota-se também que a edição de 1934, mesmo não tendo tantas alterações do ponto de vista do conteúdo com relação à edição de 1909, possuía uma organicidade mais sofisticada do ponto de vista gráfico, com o uso de clichês tipográficos para a limitação dos temas e o aumento de elementos paratextuais. O mesmo exercício tem sido feito com os Manuais de autoria de L.G. Kumlien. Procurando superar uma análise que se concentre no texto, Baia, Bonifácio e Moreno (2019) buscaram perceber a circulação das obras, levando em consideração as diferentes edições e traduções para o português de *O Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, editado em Lisboa na primeira década do século XX e publicado originalmente em língua francesa.

A escrita de diversos manuais pelo autor se apresentou como uma das iniciativas no movimento de divulgação da ginástica sueca e é a partir deles que suas ideias circularam no Brasil.

Kumlien escreveu três obras em língua francesa – *La Gymnastique suédoise* (1901); *La Gymnastique pour tous* (1906); *Cours complet d'*éducation *physique à l'usage de la jeunesse des* Écoles (1909) – que aos poucos foram ganhando traduções em espanhol, italiano e português. Muitas dessas obras, ao serem traduzidas, foram ganhando acréscimos e supressões e, às vezes, novos títulos, configurando-se como novas obras. No México ganhou o título de *La Gimnasia Sueca: Manual de Gimnasia Racional al alcance de todos y para todas las edades* (1909/1919), na Argentina, *Gimnasia Sueca al alcance*

de todos (1957). Na Espanha, o título foi *La Gimnasia para todos* (s/d) e na Itália, *La ginnastica per tutti: traduzione e note di un pubblico insegnante* (1911). Em Portugal, *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca (1908)*.

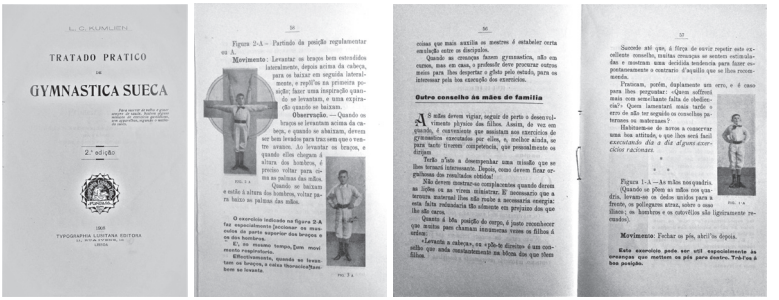
Figuras 2 a 4: Capa dos manuais: La Gymnastique suédoise (esquerda); La Gymnastique pour tous (centro); Cours complet d'éducation physique à l'usage de la jeunesse des écoles (direita).[85]

Fonte: Acervo Pessoal.

No Brasil, circulou o *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, versão em português do *La Gymnastique pour tous* (1906). As ideias de Kumlien alcançaram as terras portuguesas por meio do seu manual. A forte relação entre Brasil e Portugal, com um intenso trânsito de sujeitos e ideias, colaborou para sua circulação em território brasileiro. As características tipográficas e comerciais da obra também foram elementos que auxiliaram a promover sua circulação. Esses fatores encontram terreno fértil num Brasil que tematizava a presença da ginástica nas escolas e que procurava bases científicas e práticas para se pensar uma educação do corpo. Não à toa, há vestígios da obra circulando nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Amazonas e Pará, pelo menos.

85. (1) Emile André e L. G. Kumlien. *La Gymnastique Suédoise*, Paris, 1903; (2) L. G. Kumlien. *La Gymnastique pour tous*. Paris, 1906; (3) L. G. Kumlien e Raoul Fabens. *Cours Complet d'education physique à l'usage de la jeunesse des écoles*, Paris 1909 e 1921.

Figura 5: Tratado Pratico de Gymnastica Sueca de L. G. Kumlien (1908)



L. G. KUMLIEN

TRATADO PRATICO DE GYMNASTICA SUECA

2.ª edição

1908

TYPOGRAPHIA LUSITANA EDITORA

Figura 2-A — Partindo da posição regulamentar ou A.

Movimento: Levantar os braços bem estendidos lateralmente, depois acima da cabeça, para os baixar em seguida lateralmente, e repetir-se na primeira posição; fazer uma inspiração quando se levantam, e uma expiração quando se baixam.

Observação. — Quando os braços se levantam acima da cabeça, e quando se abaixam, devem ser bem levados para trás com que o ventre avance. Ao levantar os braços, e quando elles chegam á altura dos hombros, é preciso voltar para cima as palmas das mãos.

Quando se baixam e estão á altura dos hombros, voltar para baixo as palmas das mãos.

O exercicio indicado na figura 2-A faz especialmente [illegible] os musculos da parte superior dos braços e os dos hombros.

Ao mesmo tempo, [illegible] musculos respiratorios.

Efficiencia, quando se levantam os braços, a caixa thoracica [illegible] bem se levanta.

FIG. 2 A

56

coisas que mais auxilia os mestres á estabelecer certa emulação entre os discipulos.

Quando as crianças fazem gymnastica, são em curtos, mas em caso, o professôr deve procurar estimu-los para lhes despertar o gôsto pelo estudo, para os interessar pela boa execução dos exercicios.

Outro conselho ás mães de familia

As mães devem vigiar, seguir de perto o desenvolvimento physico dos filhos. Assim, do voz em quando, é curativiente que assistam aos exercicios de gymnastica executados por elles, e, melhor ainda, se para tanto tiverem competencia, que pessoalmente os dirijam.

Terão o'isto a desempenhar uma missão que se lhes tornará interessante. Depois, como devem fiscar orgulhosas dos resultados obtidos!

Não devem mostrar-se complacentes quando deverão se inclinar ou ao viveu ministrar. É necessario que a ternura maternal lhes não vable á necessaria energia: esta falta redundaria tão abusiva em prejuizo dos que lhe são caros.

Quanto á lida, posição de corpo, é justo reconhecer que muitas pari chamam inteiramente vistos os filhos á ordem:

«Levanta a cabeça, ou «põe-te direito» é um conselho que anda mesmamente na bôca dos que lhes filhos.

57

Succede até que, á fôrça de ouvir repetir este excellente conselho, muitas crianças se sentem estimuladas e mostram uma decidida tendencia para fazer exactamente o contrario d'aquillo que se lhes recomenda.

Praticam, porém, duplamente um erro, e é caso para lhes perguntar: «Quem soffrerá mais com semelhante falta de obediencia?» Quem lamentará mais tarde o erro de não ter seguido os conselhos paternos ou maternas?

Habituem-se de novas a conservar uma boa attitude, e que lhes será facil *exercitando dia a dia alguns exercicios racionais.*

* * *

Figura 1-A — As mãos tosquadria. (Quando se põem as mãos nos quadris, levam-se os cotovelos unidos para a frente, os polegares atrás, sobre o osso ilíaco; os hombros e os cotovellos são ligeiramente recuados).

FIG. 1 A

Movimento: Pelar o pés, abri'os depois.

Este exercicio pode ser até especialmente as crianças que mettem os pés para dentro. Tráe-las á boa posição.

Ao observarmos as imagens acima, lembramos o que Chartier (2002) chama de condicionantes de leitura. O texto impresso possui marcas que estão ligadas ao modo como o autor/editor deseja que se leia o texto. Um impresso, portanto, possui marcas deixadas pelo autor/editor em que devemos estar atentos para pensar sobre a produção da obra. O uso de elementos textuais com fontes em tamanho maior que outra, ou as marcações em negrito, indicam elementos que querem ser destacados pelo autor/editor. Talvez como elementos que devam ser lidos primeiro, como os títulos e subtítulos. No caso dos destaques em parte do texto (negritos, sublinhados, ou o uso do itálico), pode indiciar a vontade do autor/editor que esse elemento seja enfatizado na leitura do texto. No caso dos livros de ensino de ginástica, em que se fala "sobre o movimento", o recurso das imagens nas laterais do texto, é bastante comum – uma ligação entre a imagem e o texto, uma necessidade de demonstração do exercício ou da posição. Na capa, um brasão, pode ser considerado uma exigência dos impressores da obra, ou ainda podem querer dar credibilidade à mesma. Enfim, são muitos elementos que podem ser lidos nos manuais e que, para além do texto e do conteúdo da obra, também nos ensinam sobre o ensino da ginástica num determinado tempo.

Levantamento realizado por Barbara Andrade (2018) mostra que houve uma intensa produção de manuais em língua portuguesa, quantidade que foi crescendo, sobretudo, ao longo do século XIX. Considerando os manuais de ginástica sueca em língua portuguesa, a autora identificou 63

manuais no período de 1780 a 1970. Os números mostram que há, felizmente, muitos manuais que ainda podem ser, a depender dos objetos de pesquisa, interrogados.

Quadro 1*: Número de manuais de Ginástica Sueca em Língua Portuguesa por ano de publicação*

Décadas	**1780**	**1790**	**1830**	**1870**	**1880**	**1890**	**1900**	**1910**
Nº de manuais	1	2	1	1	7	7	10	6
Décadas	**1920**	**1930**	**1940**	**1950**	**1960**	**1970**	**s/d**	
Nº de manuais	2	5	2	1	3	2	13	

Fonte: Andrade (2018).

Quadro 2: Manuais que tratam especificamente ou que citam Ginástica Sueca.

Título[86]	Autor	Data	Edição	Local/editora	Público destinado
Manual theorico pratico de ginástica	Paulo Lauret	1881		Lisboa- Portugal Empreza Horas Romanticas- Editor: David Corazzi	Liceus, colégios, escolas municipais e primárias
Gymnastica ilustrada com 22 gravuras	Paulo Lauret	1882		Lisboa- Portugal Empreza Horas Romanticas	Uso da população em geral, escolas
Guia para o ensino da Gymnastica nas escolas do sexo feminino	Paulo Lauret	1883		Porto - Portugal	
Tratado Prático de Gimnastica sueca	Kumlien	1883		Lisboa- Portugal Livraria Avelar	População em geral
Gymnastica nas aulas- manual theorico pratico	Manoel Baragiola	1895		São Paulo- Brasil	Para o Professorado do ensino elementar de exercícios militares e gymnasticos
Compendio de Gimnastica e jogos escolares	Arthur Higgins	1896		Rio de Janeiro- Brasil	
Manual de gymnastica escolar	M.Caldas e E. de Carvalho	1896		Brasil- Rio de Janeiro/São Paulo Alves e Cia.	Para uso das escolas públicas e particulares
O método de Ling	Luis Furtado Coelho	1902		Lisboa- Portugal	
Manual de gymnastica	Joaquim Costa	1905		Lisboa- Portugal Typografia da cooperativa militar	Para uso da armada
Gymnastica Elementar	Antônio Alves	1906		Vianna do Castelo	População em geral Alunos e mestres
A Gymnastica sueca	Luis Furtado Coelho	1907		Lisboa- Portugal Editora Largos dos Loyos	Público em geral
Tratado Prático de Gymnastica Sueca	Kumlien	1908	2ª edição	Lisboa- Portugal Typografia lusitana	População em geral
A educação physica	José Eduardo Moreira Salles	1909		Lisboa- Portugal Correa e Rapozo	Escolas primárias do reino
Compendio de Gimnastica escolar- Método sueco-belga	Arthur Higgins	1909	2ª edição	Rio de Janeiro- Brasil	
Gimnastica sueca	Antônio Augusto e Abílio Pereira	1915		Lisboa-Portugal Guimarães & C.	Para uso individual e dos alunos dos dois sexos das escolas oficiais e particulares
Gimnastica Sueca nas escolas primárias	Eusébio de Queiros	1915		Porto- Portugal Livraria Figueirinhas	Escolas
Gymnastica Respiratória	Artur Joviano e Lucia Joviano	1929		Rio de Janeiro- Brasil	
A Gimnastica Sueca e a técnica do dr. Weiss de oliveira	Dr. F. Pinto de Miranda	1930		Lisboa- Portugal Tipografia da Cooperativa militar	Público em geral
Compendio de Gimnastica escolar	Arthur Higgins	1934	3ª edição	Rio de Janeiro- Brasil	

Fonte: Andrade (2018).

86. Na pesquisa ainda encontramos os seguintes títulos, mas cujo volume físico ainda não havia sido localizado ou ainda não analisado: Manual de ginástica para uso dos corpos do exército (1894); Educação Physica de Frederico Treves, tradução de Alberto Telles (1900); Guia de Gymnastica Racional e Prática- Méthodo sueco de Frederico Sanches de Moraes e Domingos Alves da Cunha (1906); Manual de educação physica escolar de Mario Paes da Cunha Fortes (1906); Manual prático de ginástica racional de A. De Castro (1915); Jogos Gymnasticos de Estevam Lange Adrien e José Campos Camargo (1915); Preceitos de Educação Física de Dr. F. Pinto de Miranda (1926); Gimnástica Sueca, dá saúde, força e actividade em 20 minutos de exercícios diários de Doutor Jasmim (1933); e Manual Teórico e Prático de Educação Física de Ambrósio Torres (1938).

O que podemos perceber, a partir de nossas experiências de pesquisas com os manuais e nosso investimento no diálogo com a História da Educação, do Livro e dos Impressos, é que há, para o campo da Educação Física, potencialidades nos dois modos de análise dos manuais, seja tomando-o como fonte – o que de certa maneira, já vem sendo feito mais frequentemente – seja como objeto – o que ainda representa um desafio para os pesquisadores.

Como exemplo, há a possibilidade de investir num conjunto mais amplo de manuais – quer tenham sido produzidos num mesmo período, quer sejam de períodos mais extensos, observando as alterações produzidas nos mesmos. Investir nas pesquisas de manuais de autores diferentes, possibilita uma outra análise, mais horizontalizada, o que pode contribuir para uma visão mais panorâmica do que se produziu sobre "como ensinar ginástica". Igualmente, investir na produção de um único autor, perguntar os motivos pelos quais se tornaram clássicos ou sucessos editoriais, exige um olhar mais verticalizado, e pode trazer novas questões para o campo.

Ainda outra questão que tem sido por nós enfrentada, é a questão da tradução dos manuais. Houve um extenso percurso – no tempo e no espaço – para que manuais chegassem ao Brasil, ou fossem traduzidos em língua portuguesa. Lidamos com obras que circularam em pelo menos cinco idiomas: sueco, alemão, francês, português, inglês e espanhol. Essa diversidade traz complexidades importantes para a pesquisa com os manuais, pois, como nos ensinam Delisle e Woodsworth (1998), tratam da complexidade da língua, imersa na cultura dos povos que as produzem. Temos clareza que ainda estamos tateantes nessa questão, mas certos de que se trata de um enfrentamento necessário, já que o esforço da tradução em diversos idiomas diz das intencionalidades de autores e editores, de circulação, de adaptações, entre outras questões.

Sem a pretensão de esgotar esse debate, terminamos essa parte esperando ter mostrado que o investimento em outras e novas problemáticas, além daquelas que vêm sendo feitas nas pesquisas em história da Educação Física, tem sido um desafio para nosso grupo de pesquisa, mas pode potencializar novas perguntas, o que requer outras formas de análise, outras ferramentas metodológicas, outros diálogos teóricos, para, enfim, gerar outras narrativas, outras versões da história.

Embarcando para o Brasil: sujeitos que trouxeram na bagagem práticas, experiências e ideias[87]

Nossas pesquisas têm demonstrado que, entre fins do século XIX e início do XX, houve um intenso trânsito de sujeitos que ajudaram a divulgar a ginástica pelo mundo. No caso do sistema sueco, desde Estocolmo, saíram muitos homens e mulheres que se ocuparam de traduzir ideias e sistematizar práticas – muitos deles trabalhando em instituições públicas de diversos países. Esses sujeitos, aportando em diferentes lugares e em diferentes épocas, ao se depararem com outras culturas, fazem adaptações e alterações daquilo que levaram/trouxeram. Nos Estados Unidos desembarcou Barão Nils Posse. Na Inglaterra desembarcaram Martina Osterberg, Gabriel Branting, Georgii, Mathias Roth. No Brasil: Fritjof Detthow, Mme. Will, Mme. Ester Leo, Sven Kellander, Artur Linderdahl, Mme. Maria Grushka e Curt Johansson. Na França, Kumlien. Tem-se o registro da prática da ginástica sueca em diversos lugares do mundo.

Também desembarcaram na Suécia diversos outros professores, médicos, militares, interessados em aprender mais sobre o método de Ling. Podemos destacar: Docx[88] e Lefebure[89], da Bélgica; Demeny[90], Lagrange[91] e

87. Parte desse texto está baseado em artigo a ser publicado em 2019 no periódico Educação em Revista.

88. Guillame Docx chefiou uma missão do governo Belga a Estocolmo, Berlim e Paris para "construir as bases para a ginástica na Bélgica. Na época ele era Diretor da Escola Regimentar do 10º Ligne, cavaleiro da ordem Royal de militares do Cristo de Portugal e da Isabelle o'Católico da Espanha, segundo suas próprias palavras (DOCX, 1875).

89. Comandante Clément Lefebure, belga, diretor da Escola Normal de Ginástica e Esgrima, foi autor, em 1905, da obra *Méthode de gymnastique éducative*. Foi um grande entusiasta e divulgador da ginástica sueca.

90. Georges Demeny (1850-1917) nasceu em Dowai, França. Mudou-se para Paris, onde fundou o círculo de Ginástica Racional. Junto com E. J. Marey fundou a estação fisiológica do Parque dos Príncipes. Organizou o curso de educação física da Escola Normal e Militar de Joinville Le Pont e nomeado professor de fisiologia. Ver: Soares (1998, p. 22). Em sua trajetória apresentou momentos de intenso apoio ao método sueco e outros de críticas, no qual passa a defender um método francês.

91. Fernand Lagrange (1845-1909) era médico e fisiologista. Renomado cientista que dedicou seus estudos a questões relacionadas a higiene e terapêutica e sua relação com o movimento. Sobre: Soares (1998, p. 22)

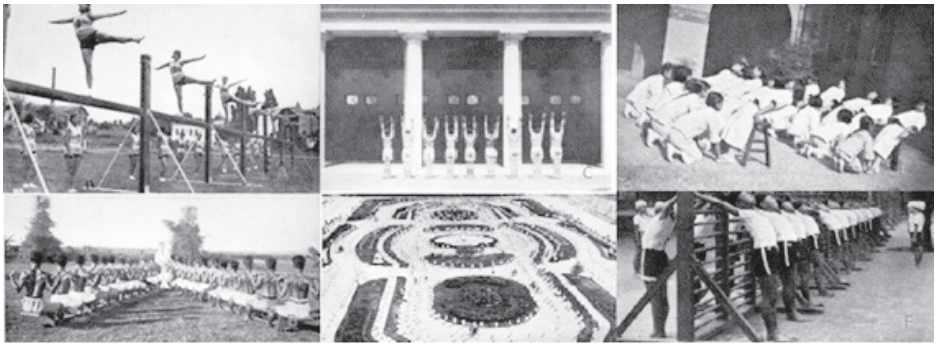
Tissié[92], da França; Antonio Martins[93], Furtado Coelho[94], Abranches Santos[95], de Portugal; Ambrosio Torres[96], do Brasil; Langlade[97], do Uruguai.

É perceptível, acessando os anuários de ginástica do GCI, como o registro do espraiamento da ginástica lingiana pelo mundo era uma preocupação. Estados Unidos, França, Inglaterra, Portugal, Bélgica, Japão, Índia, e muitos países da América do Sul, em diferentes épocas, ou receberam professores formados no Instituto, ou enviaram missões para lá realizarem cursos[98].

---

92. Philippe Tissié (1845-1909) era médico e aprofundou seus estudos na ginástica sueca, se tornando um de seus defensores em território francês. Com isso, criou uma enorme polêmica com Georges Demeny. Ver: Soares (1998, p. 134).
93. António Augusto da Silva Martins, licenciado em Medicina em 1917. Foi assistente de Anatomia e de Cirurgia da Faculdade de Medicina de Lisboa. Ainda estudante de Liceu em Coimbra, iniciou-se na prática de ginástica sueca, da qual foi um grande defensor.
94. Luiz Furtado Coelho (1863-1956) foi professor e um dos principais divulgadores da ginástica sueca em Portugal no início do século XX. Publicou vários livros sobre o método sueco em língua portuguesa.
95. Em 1902, o médico, Dr. João Abranches de Souza, regressa da Suécia e abre curso livre de ginástica sueca no Real Ginástico Clube Português. É considerado um dos primeiros professores a ensinar ginástica sueca em Portugal.
96. Em 1929, a Seção de Educação Física e Higiene (SPHE) da Associação Brasileira de Educação (ABE), com sede na cidade do Rio de Janeiro, realizou um inquérito "a respeito do problema da educação física". sob a coordenação do Prof. Ambrosio Torres, então professor da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Foi um defensor do Método sueco nas escolas. Ambrósio Torres produziu para a I Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE, em Curitiba, no ano de 1927 uma tese intitulada "*Metodologia do Ensino da Educação Física*" (LINHALES e SILVA, 2008).
97. Alberto Guillermo Langlade nasceu na Argentina em 21 de agosto de 1919 e se mudou para o Uruguai, onde realizou seus estudos básicos. Ingressou no Curso para preparação de professores de Educação Física de Montevideo em 1943, aos 23 anos. Tornou-se uma das referências do ensino da ginástica no Uruguai.
98. Pereira (S/d, p. 582-591).

Figura 6*: Ginástica sueca pelo mundo – Superior (esquerda para direita): Romênia, Grécia, China – Inferior (esquerda para direita): Índia Holandesa, Brasil, Japão.*



Fonte: Riksföreningens för Gymnastikens Främjande Årsbok, 1934.

O Instituto foi tornando-se, como já dito, o epicentro da ginástica sueca no mundo. Tomou para si a responsabilidade de estudo, de continuação e de divulgação do método de Ling. Um forte traço missionário marcava os partidários da ginástica sueca, os quais viajavam ao estrangeiro para difundi-la e propagar as ideias sagradas de seu precursor (LJUNGGREN, 2011; MORENO, 2015). Das ações que mais contribuíram para sua divulgação foi, sem dúvida, sua política de "intercâmbio". Em 1913 chegou a ter 142 estrangeiros (GRUT, 1913).[99] O Instituto enviava representantes para outros países e recebia missões de estudiosos e pesquisadores estrangeiros que ali iam e retornavam aos seus países publicando relatórios e tratados que serviram de referência em todo o mundo. Destacam-se aqui as obras de Demeny (1901) e Lefebure (1903,1905).

No Brasil, embora a historiografia tenha dado pouca atenção aos sujeitos que para nossas terras vieram, viajando desde Estocolmo, e o papel que

99. Segundo Leonard (1923), o número total de homens estrangeiros no Instituto em meados de 1900, era cerca de sessenta. Mesmo o número de mulheres, segundo o autor, que antes não era tão numeroso, aumentava a cada ano, aproximando-se do número dos homens. Durante o outono de 1900 havia estudantes homens da Grécia, da Noruega, da Dinamarca, da Finlândia e dos Estados Unidos. Havia estudantes mulheres da Rússia, da Holanda e da Inglaterra.

cumpriram na divulgação dessa prática, é certo que vieram e que aqui cumpriram, ocupando diferentes lugares, papel importante em sua divulgação. Embora não haja uma relação mecânica entre o deslocamento desses sujeitos e o incremento da ginástica sueca, prestar atenção nos sujeitos, perseguir suas trajetórias, é, de alguma forma, fechar a objetiva, "encarnando" a história. Como lembra Ângela de Castro Gomes (1993), as ideias em circulação, "não andam sozinhas pelas ruas", são mediadas por um agente. Mesmo que a circulação de saberes, nesse caso da ginástica, tenha percorrido diferentes e inusitados caminhos que passam, como já visto, pela tradução de materiais, publicação de manuais, espaços de encontros e contatos, sujeitos serviram de mediação para o trânsito desses saberes.

No caso do Brasil, é interessante destacar o Prof. Fritjof Detthow, militar, que, formado no Instituto de Estocolmo, embarca para São Paulo em 1920 e nessa cidade torna-se um "mediador" (GRUZINSKI, 2001b) entre a Suécia e o Brasil – implantando a ginástica sueca nos estabelecimentos de ensino. Detthow, nascido em 1886, em Ulricehamm, Suécia, estudou no GCI de 1913 a 1917. Na cidade paulista, instala-se com a esposa e os dois filhos e passa a trabalhar para a Directoria Geral de Instrucção Pública (depois Diretoria Geral do Ensino), como assistente técnico de Educação Física[100], recebendo vencimentos da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo[101]. Seu vínculo com a Directoria o envolve em diversas ações: inquéritos sobre as escolas paulistas realizado em 1931[102], cursos ao professorado paulista sobre ginástica sueca e teoria da ginástica ao longo dos anos 1920 e 1930, envolvimento com a III Conferência Nacional de Educação em 1929, entusiasmo na organização do I Congresso Brasileiro de Educação Física, entre outras importantes ações. Ao longo do tempo, esse vínculo permitirá a Detthow estabelecer contatos com importantes instituições, como o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo[103], com a Escola Superior de Educação Física[104] e também com educadores importantes. Há indícios de uma potente rede de sociabilidade frequentada por ele, notadamente do campo educacional

100. Jornal Correio Paulistano, 19 de fevereiro de 1920.
101. Fritjof Detthow vai viver em São Paulo até a sua morte em 1947, com 61 anos. A pesquisa ainda investiga até quando o professor mantém o vínculo com o Estado.
102. Revista Educação, Vol. VII, nº 05 4 05, abril/maio de 1932, p. 82-87.
103. Jornal Correio de São Paulo, 23 de dezembro de 1932.
104. Jornal O Estado de São Paulo, 02 de setembro de 1936.

paulista. No ensino escolar, o professor sueco vai atuar em locais de grande visibilidade: na Escola Normal Caetano de Campos, onde atua como professor e onde há muitos registros de suas ações[105].

Em diversas entrevistas que concede aos jornais, Detthow ressalta a experiência que a Suécia teve na implantação da ginástica e da educação física, a importância do GCI nessas ações e na formação de professores. Sua presença e vínculo com o campo educacional geram alterações importantes nas escolas paulistas no que tange ao ensino da ginástica, baseando-se no sistema sueco: adoção de fichas individuais, turmas organizadas por aptidão, habilidade e condição orgânica[106].

Durante esse tempo, Fritjof vai também escrever em jornais, em revistas da área cultural e em revistas do campo educacional. A Revista de Educação (órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo)[107] é o periódico em que Detthow publiciza algumas de suas ações como técnico da Diretoria e suas ideias sobre ginástica sueca.

Fritjof Detthow desfrutou de um importante reconhecimento em São Paulo e desenvolveu um trabalho de divulgação e inserção da ginástica sueca bastante vigoroso. Perseguir o rastro desse sujeito nos revelou que o professor atuou como um mediador importante entre Brasil e Suécia - viajava às terras de Ling para atualizar-se e ter notícias do avanço da ginástica racional a fim de partilhá-las no Brasil, sempre com o apoio do governo de São Paulo[108].

Fritjof Detthow viveu um período de muitas transformações no Brasil, de um modo amplo, e em São Paulo, particularmente. Foram tempos turbulentos que envolveram mudanças tanto no terreno político (embates locais, revoltas e o envolvimento com a Segunda Guerra), cultural (alterações de hábitos e costumes) e no campo educacional (destaca-se a reforma da educação nos anos 1920[109]). O professor atravessou também um período de muitas

105. Jornal O Correio Paulistano, 09 de abril de 1927; e Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1926, p. 314.
106. Correio de São Paulo, 23 de dezembro de 1932.
107. Revista Educação, vol X, nº 10 e 11, Out/Nov de 1932, p. 117-130.
108. Diário Nacional, 21 de fevereiro de 1932.
109. SÃO PAULO. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 1921. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/

transformações do próprio sistema sueco, que também se modernizava, flertando com novas técnicas menos rígidas e também com o esporte. Sua sociabilidade no Brasil, onde permaneceu o resto da vida, o levou também a atuar com o escotismo[110], com traduções (chegou a publicar o romance de Madame Dupret, Éramos Seis, em sueco)[111] e ainda se envolveu com equipes de escavações científicas durante, sobretudo, fins da década de 1930 até a década de 1940. Ao longo desse tempo, nunca perdeu o vínculo com o governo sueco, representando-o em festividades, condecorações e atos oficiais[112].

O que essas histórias têm nos ensinado? O que o rastreamento desses sujeitos em suas viagens da Europa ao Brasil, de Estocolmo a São Paulo, de São Paulo a outros rincões, nos contam e nos ensinam para a pesquisa em história da ginástica? Pesquisar a história desses sujeitos nos permite perceber a existência de diferentes trânsitos percorridos pela ginástica sueca, muitos dos quais não ficaram restritos às relações entre Suécia e Brasil. Ou seja, foram percursos diversos, por diferentes territórios, cujo caminho, muitas vezes inusitados e tortuosos, vão agregando às práticas, diferentes elementos, mais ou menos sutis, resultado de seus encontros com diferentes culturas. Dessa forma, noções como a de circulação (GRUZINSKI, 2001a, 2001b), redes de sociabilidade (GOMES, 1999), entre outras, podem ser potenciais para a escrita da História da Educação Física. Ao transitarem por diferentes campos (médico, escolar, esportivo) esses sujeitos construíram redes que permitiram a divulgação de seus trabalhos, mas também de legitimação de seus saberes. Do mesmo modo, percebe-se, nesses encontros, muitas vezes, que ressignificaram seus "conteúdos" e discursos, também como táticas para serem acolhidos. Imprensa, mercado editorial, aulas, apresentações, cursos, entre outros, se constituíram como espaços importantes de trânsito de saberes.

Os congressos internacionais: lugares de encontros e disputas

Nossas fontes revelam que foram diversos os espaços importantes para a divulgação da ginástica sueca no Brasil e no mundo. Muitos de nossos projetos

---

legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 19 out. 2015. Para saber mais sobre a Reforma Sampaio Dória, cf: Honorato (2017).

110. Jornal O Estado de São Paulo, 03 de janeiro de 1931.

111. Diário do Paraná, 2 de dezembro de 1947.

112. Folha da Manhã, São Paulo, 10 de setembro de 1942.

têm notado os congressos internacionais, como, talvez, os espaços mais importantes de circulação de ideias sobre a prática da ginástica. As redes que possibilitaram e os debates neles travados, em diferentes períodos históricos, ajudaram a configurar esses espaços de encontro como fundamentais para se estudar a circulação de saberes sobre a ginástica. Vários Congressos, nacionais e internacionais, acolhem ideias, proposições similares e também contrárias. Ali, vão sendo promovidas "zonas de contato" (PRATT, 1999) e constituídas "redes de sociabilidade" (GOMES, 1993; 2004.)

Muitos deles e, sobretudo aqueles que ocorreram no início do século XX, quando um grande campo de disputa sobre os métodos europeus se incrementava, tornaram-se palcos e permitiram trocas e debates.

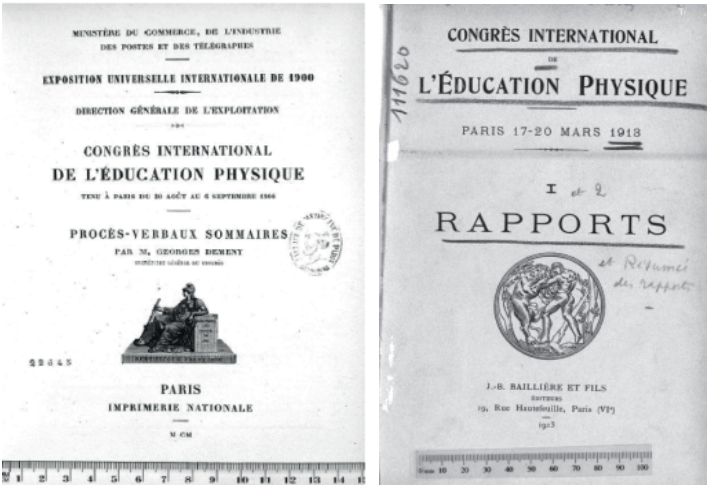
Temos dado foco, no caso da ginástica, nos dois congressos ocorridos nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Paris, que reuniram, em conferências e demonstrações práticas, os precursores e continuadores dos métodos ginásticos, gerando debates e disputas sobre o "melhor método do ponto de vista científico e educativo"[113].

Observando os Anais desses congressos[114], vamos perceber a presença de sujeitos de diversos países e as sessões realizadas, que mostram a potência desses espaços para a divulgação e apropriação de ideias sobre o ensino da ginástica.[115] Poderíamos destacar, ainda, o esforço do GCI em estar presente nos espaços internacionais de trocas de experiências, nas "zonas de contato" (PRATT, 1999). O Congresso Internacional de Educação Física de Paris de 1900[116] e de 1913[117] são exemplos. Os *Congressos Internacionais de Educação* Física "se convirtió en un importante lugar de sociabilidad, de búsqueda de

113. Sarremejane (2006) aborda, como parte de seu trabalho, debates e disputas tematizando a ginástica no Congresso Internacional de Educação Física.
114. Os Anais dos eventos foram o lugar de registro desses embates e, nesse sentido, toda discussão sobre os impressos no item anterior pode ser remetida para esse material, com inúmeras singularidades.
115. Embora ainda não tenha me debruçado sobre a ideia de internacionalização, parece-me potente mobilizar o escrito de Caruso e Tenorth (2011).
116. Anais do *Congrès International de L'èducations Physique*. Paris, 30 de agosto a 06 de setembro, de 1900. Esteve presente Lars Mauritz Torngren, diretor do Instituto Central de Ginástica de Estocolmo.
117. Anais do *Congrès International de Lièducations Physique*. Paris, 17 a 20 de março de 1913. Esteve presente Nils Fredrik Sellén, diretor do Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, realizando apresentações práticas da ginástica sueca.

reconocimiento personal e institucional y, muy especialmente, de intercambio – muchas veces conflictivo – de ideas, conceptos y conocimientos sobre el mejor método de cultura física escolar y extra-escolar" (SCHARAGRODSKY e GLEYSE, 2013, p. 97).

Figura 7: ***Capas do Congrés International de L'Education Physique, que aconteceu em Paris nos anos de 1900 (Esquerda) e 1913 (direita).***


MINISTÈRE DU COMMERCE, DE L'INDUSTRIE
DES POSTES ET DES TÉLÉGRAPHES

EXPOSITION UNIVERSELLE INTERNATIONALE DE 1900

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'EXPLOITATION

CONGRÈS INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

PROCÈS-VERBAUX SOMMAIRES
PAR M. GEORGES DEMENY

PARIS
IMPRIMERIE NATIONALE

M CM

CONGRÈS INTERNATIONAL
DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE

PARIS 17-20 MARS 1913

I et 2

RAPPORTS

et Résumé des rapports

J.-B. BAILLIÈRE ET FILS
ÉDITEURS
19, Rue Hautefeuille, Paris (VIe)
1913

Fonte: Acervo Pessoal.

O *Congresso Internacional de Educação Física de Paris* de 1900 pode ser compreendido "como uma ocorrência da 'estruturação de um campo organizacional' internacional da Educação Física", ou seja,

> "de um mais amplo processo de incremento do fluxo comunicacional entre actores de diferentes países, de uma definição colectiva do próprio campo da educação física, da construção de um sentimento de partilha e pertença de um empreendimento colectivo, e da formalização de uma relação entre um centro (receptor-ordenador-difusor de regras sobre a educação física e a sua implementação) e uma periferia (as unidades nacionais), Tendo assim, dois eixos orientadores: o 'método científico'

> em educação física e a criação de um ensino superior para a formação dos "educadores físicos" (RAMOS DO Ó e CARVALHO, 2009).

Já no II Congresso, o Método Natural de Georges Hébert (1875-1957), uma das bases do Método Francês, travou uma disputa acirrada com o Método Sueco. Saindo vitorioso desse embate, o Método de Hébert foi considerado a grande novidade, despertando o interesse e entusiasmo de muitos daqueles que lá se faziam presentes. Um desses entusiasmados foi o médico e diplomata brasileiro, Olyntho de Magalhães[118], o qual participou como representante do Brasil. Naquele momento, Magalhães se convencera de que o melhor método para a educação física brasileira deveria nascer de uma criação nacional. Além desse fato, o Congresso contou também com uma "impactante Exposición de Educação Física" (SCHARAGRODSKY e GLEYSE, 2013).

Anna Romão, no desenvolvimento de seu estudo de doutorado sobre o Método Nacional, já citado anteriormente, identifica diversos Congressos, além dos dois em Paris, como importantes para serem levados em consideração visando à compreensão da circulação de ideias sobre a ginástica e particularmente no momento em que cresce o debate sobre a necessidade de criação de métodos nacionais, os quais não deveriam ser cópias dos métodos europeus. Romão vai identificar espaços importantes de discussão, tensões, embates e disputas sobre a educação física, que contaram com a participação de várias instituições e sujeitos.

Um deles, o *I Congresso de Educação Física*, realizado em 1916, em Portugal, o qual também se constituiu como um lugar de trocas, mas também de conflitos e disputas entre os Métodos Ginásticos. Outro é o Congresso da *Fédération Internationale de Gymnastique* Éducative, ocorrido em 1930, em Estocolmo, no qual muitos participantes eram representantes oficiais de seus países. O Congresso de Estocolmo, ao longo de sua história, recebeu diferentes denominações: de 1930 a 1953, *Fédération Internationale de Gymnastique*

118. Olyntho de Magalhães nasceu em Barbacena (11/01/1867) e morreu no Rio de Janeiro (24/05/1948).

Éducative ou *Fédération Internationale de Gymnastique Ling*; após 1953, *Fédération Internationale d'*Éducation *Physique* - FIEP[119] (OLIVEIRA, 2011).

No Brasil, a FIEP chega por meio de professores que participaram da II Lingíada de Estocolmo, em 1949[120]. No Brasil, foram delegados os seguintes professores: Alfredo Colombo (Rio de Janeiro e Leste do Brasil), Sylvio José Raso (Minas Gerais e Norte do Brasil), Antonio Boaventura da Silva (São Paulo e Oeste do Brasil) e Jacintho Francisco Targa (Rio Grande do Sul e região Sul do Brasil) (TUBINO & GRUHN, 2006).

As Lingíadas, por serem um evento específico de ginástica sueca, merecem um olhar atento – especificamente a II Lingíadas, a de 1949, em que uma comitiva de professores brasileiros esteve presente. A Revista Brasileira de Educação Física[121] divulga a criação de um Comitê Brasileiro Pró-Lingíadas, composto por: João Barbosa Leite (Presidente), Levy Paiva Meira (Vice-Presidente) e ainda Octacilio de Souza Braga, Manoel Monteiro Soares, Inezil Penna Marinho, Silvio Américo Santa Rosa, Jair Jordão Ramos, Jerônimo Bastos, Alfredo Colombo e Flávio Miguez de Melo. Antônio Boaventura da Silva, diretor técnico do Departamento de Educação Física de São Paulo, e que esteve presente à II Lingíadas, ajudou a estreitar as relações estabelecidas entre Brasil e Suécia. A delegação brasileira havia sido recebida pelo Professor Curt Johansson, do Instituto Real Central de Ginástica de Estocolmo, o qual foi convidado a ministrar curso de Educação Física a cerca de 300 professores de estabelecimentos secundários. No ano seguinte, então, Johansson vem ao Brasil apresentar suas propostas para a área. Em 1951, em Santos, atua no Curso Internacional de Educação Física, promovido pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo (PUBLIO e CATALANO, 2006). Aproveitou a vinda e esteve

---

119. A Fédération Internationale d'Education Physique foi fundada no dia 02 de julho de 1923 em Bruxelas, na Bélgica. Contou com personagens marcantes da história da ginástica mundial e tinha como propósito o fortalecer a Educação Física racional, por meio dos estudos e experiências realizadas em diferentes regiões do mundo. Cf: http://fiepeurope.eu/history1.php.

120. As duas Lingíadas ocorreram na cidade de Estocolmo, em 1939 e 1949. A primeira, marcou o 1º Centenário da morte de Pehr-Henrik Ling. Eram eventos de demonstrações ginásticas, com intuito de divulgação do método sueco e era composto de conferências, palestras, congressos, reunindo convidados de diferentes regiões do mundo (PEREIRA, S/D).

121. Revista Brasileira de Educação Física, n. 61 e 62, Abril e Maio de 1949, p.20.

na Escola de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, ministrando curso para professores e alunos. Além dessas trocas, passou a ser recorrente em periódicos brasileiros os escritos de Curt Johansson, divulgando a ginástica sueca moderna, como podemos perceber na Revista Brasileira de Educação Física e em diversos jornais do período.

Ângela Maria de Castro Gomes (1993) considera que as redes de sociabilidade se constituem como um conjunto de formas específicas de se conviver com os pares. Nessa perspectiva, formam-se grupos que podem ser tanto permanentes quanto temporários. Mas é a partir desse contato com o outro que ocorrem as partilhas, as trocas; é nesse encontro que se produzem conhecimentos, aprendizagens. Diante disso, o espaço geográfico – onde esses encontros, essas partilhas ocorrem – torna-se um espaço de sociabilidade, podendo também ser "afetivo", o que proporcionaria vínculos de "amizade/cumplicidade", ou mesmo "hostilidade/rivalidades". Confirma-se aí que na base da sociabilidade entra em jogo o conflito, a competição. Todavia, há nesse espaço uma organização da vida social, a partir da qual aprendizagens múltiplas são potencializadas, seja pelos vínculos de amizade, seja pelos conflitos, pelas hostilidades. Diante disso, torna-se fértil pensar nos Congressos, onde estiveram presentes brasileiros e estrangeiros, professores, militares, médicos e intelectuais, como um local de encontro, como uma zona privilegiada para se perceber e compreender a constituição de um campo em disputas na área da Educação Física. Nesse sentido, esses encontros, marcados por disputas, embates e conflitos, mas também por trocas e partilha, constituem as "zonas de contato", conforme Mary Pratt (1999).

Conclusão

Ao desenhar esse esboço teórico-metodológico buscamos, a partir dos nossos investimentos de pesquisa, mostrar que a mobilização desses conceitos no diálogo com outros campos do conhecimento apresentara novas possibilidades de análise da História da Educação Física. Assim, foi possível não apenas fazer novas perguntas, mas também propor novos objetos de pesquisa.

Os temas que elejo no presente capítulo para perceber a circulação de saberes sobre a ginástica – manuais, sujeitos e congressos – guardam relação com os esforços do grupo de pesquisa que constituímos, as perguntas que têm orientado nossas investigações e também as noções e empiria que temos mobilizado. Temos tentado desenhar esboços teórico-metodológicos que podem ajudar nas pesquisas sobre história da ginástica, de seus métodos e de seu espraiamento pelo Brasil. Creio ser importante também alertar que os pesquisadores podem se deparar com outros itinerários, mais ou menos inusitados, e que somente a empiria pode ajudar a ver.

No caso dos manuais, dialogar com a História dos Impressos nos permitiu perceber os manuais e impressos da Educação Física como fonte potencial, mas sobretudo, ampliar o espectro de análise ao tomá-los como objeto.

Ao investir na trajetória e nas sociabilidades dos sujeitos, foi possível perceber uma dimensão "encarnada" do processo de circulação das ideias, sobretudo ao analisar os lugares pelos quais circulam, os investimentos realizados e os embates, apropriações, resistências e potencialidades desse processo. Rastrear os sujeitos é, também, rastrear por onde passaram debatendo ideias, e é nesse sentido que os Congressos Internacionais se tornam espaços importantes para análises. Tomando esses espaços como lugares que proporcionaram o encontro entre várias redes de contato, de sociabilidades, todos eles merecem ser revisitados pelos pesquisadores com maior vagar, para se compreender a circulação da ginástica sueca.

Referências bibliográficas

ALVES,Antonio Mauricio Medeiros. Prefácios de livros didáticos de matemática: uma possível leitura da história da matemática escolar no Brasil (1943-1995). Paradigma, v.26, n. 2, 2005. p. 57-76.

ANDRADE, B. Ideias sobre Ginástica Sueca: o que dizem os manuais produzidos no Brasil e em Portugal (1880- 1930). Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2018.

ANDRIEU, Guillaume. L'homme et la force. França: Editions Actio, 1988.

ANDRIEU, Guillaume. La Gymnastique au XIX Siècle ou a naissance de l'education physique (1789-1914). França: Editions Actio, 1999.

AVELAR, Ana Claudia. Uma ginástica que também se lê: a produção do Compendio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins (1896-1934). Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2018.

AVELAR, Ana Claudia; FERNANDES, G. de A.; MORENO, Andrea. Olhares sobre um impresso: o leitor visado no Compendio de Gymnastica Escolar – Methodo sueco-belga-brasileiro de Arthur Higgins. In: Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

AZEVEDO, Fernando. Da Educação Physica: o que ella é – a que tem sido – o que deveria ser. São Paulo: Weiszflog editores, 1920.

BAÍA, Anderson da Cunha; BONIFÁCIO, Iara Marina dos Anjos; MORENO, Andrea. O Tratado Prático de Gymnastica de L. C. Kumlien: circulação, transformação e vestígios do método sueco de ginástica no Ensino Normal no Brasil (1883-1920). In: Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa, 2017.

BARBOSA, Rui. Obras completas de Rui Barbosa, v. X --- 1883, t. II --- Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; 1947a.

BARBOSA, Rui. Obras completas de Rui Barbosa, v. XI, 1883, Reforma do Ensino Secundário e Superior. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; 1947b.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar*: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BEZERRA, Evaldo Victor Lima. Física com Martins e Eu: Recordações da história e da obra de Pierre Lucie (1917-2017). *Revista Brasileira de Ensino da Física*, São Paulo, v. 39, n. 4, 2017, p. 321-340.

BOLLING, Hans; YTTERGREN, Leif. Swedish gymnastics for export: a study of the professional carreers and lives of Swedish female gymnastic directors, 1893-1933. In: *The International Journal of the History of Sport.* v.32, n.11-12, p.1437-1455, 2015.

BONAZZI, Michele.; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades***.** São Paulo: Summus, 1980.

BUI-XUÂN, Gilles; GLEYSE, Jacques. *De L'emergence de L'education physique:* Georges Demeny et Georges Hebert – um modele conatif aplique au passé. Paris, Hatier, 2001.

CAROLA, Carlos Renato; CABRAL, Gladir Silva. Concepções de natureza e sensibilidade ambiental nos livros didáticos de História Natural (1934-1971). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 94, n. 238, 2013, p. 858-880.

CARUSO, Marcelo; TENORTH, Heinz-Elmar. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica em um médio global.* Buenos Aires: Granica, 2011.

CARVALHO, M. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim *et al.* (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p.141-173.

CARVALHO, Luís Miguel; CORREIA, Antônio Carlos. A recepção da Ginástica Sueca em Portugal nas primeiras décadas do século XX: conformidades e dissensões culturais e políticas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, n.2, 2015, p. 136-143.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação***,** Pelotas, RS, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan/abr. 2009.

CUNHA, Luciana Bicalho. *A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil*: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette:* mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. *Os Tradutores na História*. São Paulo, Editora Ática, 1998.

DEMENY, Georges. *L'Éducation physique en Suéde*: mission de 1891. 10ª ed. Paris: Société d'Éditions Scientifiques; 1901.

DOCX, Guillaume. *Guide pour I' enseignement de la gymnastique des garçons, conforme au programme officiel*. Namur: A. Wesmael Chalier, 1875

FERNANDES, Antônio Terra de Calazans. Uma obra didática e suas diferentes versões. *Revista de História de São Paulo*, n. 46, 2017.

FONSECA, Ana Paula Gontijo da; LINHALES, Meilly Assbu. Os manuais de ginástica de Paulo Lauret e Antonio Martiniano: Uma análise comparada. In: *Congressos Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física – CHELEF. XIV.* Campinas, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil:* elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras. p. 11-40. 2009.GEORGII, Augustus. *A Biographical Sketch of the Swedish poet and gymnasiarch, Peter Henry Ling.* London, 1854.

GIMÉNEZ, Raumar Rodriguez. Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. In: SCHARAGRODSKY, Pablo. (comp.) *La invención del "homo gymnasticus":* Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 477- 496.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a Educação Física:* da caserna à escola. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Porto Alegre: UFRGS, 1992.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. *Movimento,* Porto Alegre, v.19. n.1, jan/ mar de 2013, p.139-159.
GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, 2015, p. 144-150.
GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, v. 6, n.11, 1993, p. 62-77.
GOMES, Angela de Castro . *Essa gente do Rio*...: modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.
GOMES, Angela de Castro . (org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
GOMES, Larissa Pinca Sarro. Entre a exposição e a descoberta: contribuições de Martha Dantas para o ensino da matemática nas escolas. *Revista Ciencia e Educação* (Baurú), v. 22, n. 3, 2016, p. 741-755.
GRUT, Thomas Alfred. The Gymnastic Central Institute at Stockholm. In: *International Congress on School Hygiene*. Buffalo, 1913.
GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.
GRUZINSKI, Serge. Un honnête homme, c'est n homme mêlé. Mélanges et métissages. In: GRUZINSKI, Serge.; TACHOT, Benat. *Passeurs culturels*: Mécanisme de métissage. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 2001b.
HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil e sua história*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2ª ed., 2005.
JUBÉ, Carolina Nascimento. *Educação, Educação Física e Natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil. (1915-1945).* Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2017.
KUMLIEN, Ludvic Gideon. *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*. Tipographia Lusitana Editora. Portugal, 1908.
LEFEBURE. *L'Éducation physique en Suède*. Bruxelles: H. Lamertin Éd; 1903.
LEFEBURE. *Méthode de Gymnastique* Éducative. Bruxelles: Guyot Frères Éditeurs; 1905.

LEONARD Fred Eugene. *A guide to the history of physical education*. Lea & Febiger: Philadelphia e New York, 1923.
LINHALES, Meily Assbu; SILVA, P. G. O inquérito sobre o problema da "Educação Physica" no Brasil: circulação de ideias e modelos educacionais na Associação Brasileira de Educação (1929). In: *V Congresso Brasileiro de História da Educação.* Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/665.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.
LJUNGGREN, Joachim. ?Por qué la gimnasia de Ling? El desenrrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. In: SCHARAGRODSKY, Pablo. (org.) *La invención del "homo gymnasticus"*: Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 37-52.
LUNDVALL, Stefan. From Ling Gymnastics to Sport Science: The Swedish School of Sport and Health Sciences, GIH, from 1813 to 2013. *The International Journal of The History of Sport.* [s.l.], abr. 2015, p. 789-799.
MARINHO, Inezilena P. *Sistemas e Métodos de Educação Física*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Brasil Editora, 1958.
MELO, Victor Andrade; PERES, Fábio de Faria. *A Gymnastica no tempo do Império*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
MELO, Victor Andrade; PERES, Fábio de Faria. Relações entre ginástica e saúde no Rio de Janeiro do século XIX: reflexões a partir do caso do Colégio Abílio, 1872-1888. *Hist. ciênc. saúde-Manguinhos.* v. 23, n. 4, 2016, p.1133-1151.
MORENO, Andrea. *Corpo e ginástica num Rio de Janeiro - mosaico de imagens e textos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
MORENO, Andrea. O Rio de Janeiro e o corpo do homem fluminense: o 'não lugar' da ginástica sueca. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Autores Associados, v. 25, n.01, p. 55-68, 2003.
MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, 2015, p. 128-135.

MORENO, Andrea. O conhecido e hábil Pedro Manoel Borges: autor e professor de gymnastica (1876-1920). In: *Congresso luso-brasileiro de História da Educação*. Porto, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. *Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)* – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Jorge Rodrigues Castanheira de. *O Ensino da Educação Física em Portugal*: Difusão e Implementação da Ginástica Sueca em Portugal na Primeira Metade do Século XIX. 2011. 461 f. Tese (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade História da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, 2011.

PEREIRA, Celestino Feliciano Marques *Tratado de Educação Física* – Problema Pedagógico e Histórico. – Vol I. Lisboa: Bertrand, S/d.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; PEREIRA, Andreza Cristina I. Os sentidos do golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades. *Revista Tempo*, v. 16, n.30, 2011, p. 197-220.

POSSE, Nils F. *How gymnastics are taught in Sweden*: the chief characteristics of the Swedish system of gymnastics - two papers. Boston: T.R. Marvin & Son; 1891 (reimpressão).

PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império*: relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC, 1999.

PUBLIO, Nestor Soares; CATALANO, Ivens Martini. Escola de Educação Física da Polícia Militar do estado de São Paulo. In: DACOSTA, Lamartine. (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006, p. 414-415.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. *A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

QUITZAU, Evelise Amgarten. A Ginástica Alemã: aspectos da obra de Friedrich Ludwig Jahn. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online),* v. 36, p. 501-514, 2014.

QUITZAU, Evelise Amgarten . Da Ginástica para a juventude à ginástica alemã: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* v. 37, p. 111-118, 2015.

QUITZAU, Evelise Amgarten . *Associativismo ginástico e imigração alemã no Sul e Sudeste do Brasil (1858-1938).* 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

QUITZAU, Evelise Amgarten.; SOARES, Carmen Lúcia. Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em Ginástica para a Juventude, de Guts Muths. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 40, p. 23-50, 2016.

RAMOS, Jayr Jordão. A lingíada de 1949: um acontecimento de projeção internacional. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 64, p. 32-36, [s. m.] 1950.

RAMOS, Jayr Jordão. Suécia: terra de beleza e progresso. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 67, p. 34-35, [s. m.] 1951.

RAMOS, Jayr Jordão. A moderna ginástica sueca. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 7-9, abr. 1952.

RAMOS, Jayr Jordão. *Os Exercícios Físicos na História e na Arte*: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1982.

RAMOS DO Ó, Jorge; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)*: Estudos Comparados Portugal-Brasil. (Ciências da Coleção: 7), 2009.

SARREMEJANE, Philippe. L'heritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l'Ecole normale de gymnastique et d'escrime de Joinville au début du XXème siècle. *Revista Paedagogica Historica*, v. 42, n.6, 2006, p. 817-837.

SCHARAGRODSKY, Pablo. (org.). *La invención del "homo gymnasticus":* Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 441-475.

SCHARAGRODSKY, Pablo.; GLEYSE, Jacques. El Dr. Enrique Romero Brest, las visitas a instituiciones europeas de formación y el Congresso de Educación Fisica realizado en 1913 como indicadores de la globalización y la nacionalización de la "cultura física". *Staps*. n. 100, fev. 2013, p. 89-107.

SILVA, Circe Mary da. Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. *História da Educação*, v. 19, n. 48, 2015, p.43-66.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo*: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia . Os Sistemas Ginásticos e a Formação da Educação Física Brasileira. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. Gramado, v. 1. 2000, p. 44-52.

SOARES, Carmen Lúcia . *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia . *Educação Física*: Raízes Européias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia . Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, 2015, p. 151-157.

TUBINO, Manoel J. Gomes; GRUHN, Almir A. FIEP – Federação Internacional de Educação Física. In: DACOSTA, Lamartine (org). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Confef, 2006.

VALENTE, Wagner. *Livro didático e educação matemática*: uma história inseparável. Zetetiké, v. 16, n. 30, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p.118, set./dez.2012.

WESTBERG, Johan. Girls' Gymnastics in the service of the Nation: educationalization, gender and Swedish gymnastics in the mid-nineteenth century. In: *Nordic Journal of Educational History*, v. 4, n. 2, p. 47-69, 2017. Disponível em: < http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh/article/download/121/72> Acesso em: 17 jul. 2018.

CAPÍTULO 5

Adolescência e juventude como categorias de análise nas pesquisas em História da Educação: contribuições teórico-metodológicas

Mônica Yumi Jinzenji
Eliezer Raimundo de Sousa Costa

Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de problematizar a adolescência/juventude como categoria de análise para as pesquisas em História da Educação. Buscamos contribuir para o aprofundamento da compreensão das distintas categorias geracionais no âmbito da pesquisa histórica, das quais a infância, por exemplo, como sujeito histórico e como categoria de análise, já se encontra bastante sistematizada. A adolescência e a juventude, por sua vez, embora empiricamente presentes nos diferentes espaços sociais e históricos, não têm ainda recebido uma discussão teórico-metodológica mais aprofundada nas pesquisas em História da Educação.

Apresentaremos, num primeiro momento, contribuições de autores que, a partir de distintos pontos de referência das ciências humanas, problematizam o período da adolescência e da juventude, subsidiando uma análise teórico-conceitual e metodológica com possíveis contribuições para o campo. Em seguida, tomando como referência o período pós-independência até o final do século XIX, faremos a análise crítica de algumas fontes correntemente utilizadas nas pesquisas em História da Educação, tais como: os dicionários

da língua portuguesa e brasileira e dicionário médico, discutindo os verbetes adolescência, juventude e correlatos; a legislação imperial brasileira especificamente no que se refere às idades correspondentes à adolescência e juventude; por fim, jornais publicados no período, cujos títulos contêm os vocábulos juventude e mocidade, indicando possibilidades de análise em relação à temática posta.

Adolescência e juventude como construto teórico

A adolescência como etapa inexorável do desenvolvimento humano, decorrente da maturação biológica e constituída por um conjunto de características universais e naturalizadas, teria se configurado como modelo explicativo para a psicologia e áreas afins a partir da obra de Stanley Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, publicada em 1904 nos Estados Unidos. Essa publicação mobilizou a comunidade científica gerando intensos debates e muitas críticas, principalmente pela perspectiva evolucionista, pelo determinismo biológico e, sobretudo, pelo caráter "negativo" atribuído à adolescência. Uma importante crítica a esse trabalho foi feita por Margarteth Mead a partir de seus estudos etnográficos em Samoa, em fins da década de 1920, segundo a qual as condutas dos adolescentes guardam relação com a cultura e o ambiente social em que se desenvolvem (MEAD, 1967). Mead contribui para desnaturalizar, sobretudo, a essencialidade dos conflitos emocionais nas vivências dos adolescentes, que eram tidos como constituintes dessa etapa da vida. Nesse mesmo período, em perspectiva semelhante, os primeiros estudos de Lev Vigotski, que constituem a tese central de toda a sua teorização sobre o desenvolvimento psicológico, defendem a construção social e histórica do psiquismo humano, refutando as explicações universalizantes para o seu desenvolvimento. As funções psicológicas superiores, a exemplo da memória, raciocínio e imaginação, seriam resultantes da internalização e ressignificação das referências culturais, operadas pelos sujeitos participantes de determinado meio social, havendo a língua, importante papel nesse percurso (VIGOTSKI, 1984; 1989).

Karl Mannheim, em *O problema das gerações,* publicado em 1927, contribui para esse debate ao tratar de forma sistemática as gerações como problema sociológico. As gerações seriam resultado de processos de socialização e, desse modo, o pertencimento a um mesmo estrato cronológico em um determinado contexto temporal não configuraria, por si só, uma geração; seria necessário o compartilhamento de uma mesma problemática histórica, de uma experiência coletiva comum. Ainda segundo o autor, jovens unidos por essa vivência comum, chamada de "link geracional", podem formar subgrupos que elaboram as experiências comuns de formas diversas, constituindo "unidades de geração" no interior de um mesmo link geracional.

Essas são perspectivas que conduzem a análises multifatoriais dos processos geracionais e contribuem para a complexificação da adolescência e juventude como categorias de análise. A despeito dessas reflexões estarem presentes nas diversas áreas das ciências sociais já em fins da década de 1920, segundo Garelli e Orffi (1997), a discussão sobre a condição juvenil só ganharia densidade na produção acadêmica ocidental a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando passou a ser sustentada por uma rica e diversificada base empírica. Os estudos históricos sobre a juventude, feitos até então, além de rarefeitos, possuíam caráter generalista e abstrato. Nas últimas décadas do século XX, a juventude passou também a ser tematizada nas publicações periódicas científicas e as primeiras problematizações, que se apoiavam na relação entre especificidades histórico-culturais em contraponto às dimensões fisiológicas, começavam a se desdobrar em outras: as condições que tornaram possível a eventual produção da juventude; as imagens dos jovens nas diversas sociedades; os critérios utilizados para defini-los nos vários momentos históricos; a forma como se delineavam no tempo e nas várias épocas históricas, as relações entre gerações e as dinâmicas entre pais e filhos; e, por fim, se haveriam, afinal, características que configurassem os jovens como um grupo social homogêneo, ou seja, se a adolescência e a juventude seriam experiências universais.

As referências a partir das quais são elaboradas essas e outras questões para se compreender os jovens na história, segundo Sorcinelli e Varni (2004), indicam que tal problemática é sempre mediada por categorias conceituais dos adultos, ao menos duplamente. O primeiro sentido é similar à pro-

blematização metodológica relacionada às pesquisas sobre a história das crianças e da infância, a história das mulheres, entre outros: os vestígios, testemunhos e documentos eventualmente relacionados aos jovens são produzidos, em sua maioria, indiretamente, sem se considerar que muitas vezes são excluídos ou ignorados. No segundo sentido, esses testemunhos históricos são o apanágio de especialistas, os quais já tiveram sedimentada e ressignificada as próprias experiências juvenis. Tais observações, que certamente não são exclusivas do objeto de estudo em questão, são apresentadas aqui, para pontuar os limites e possibilidades das fontes que indicaremos para o exercício de análise proposto, mais adiante no texto.

Em relação à construção da juventude como fenômeno social, segundo Mitterauer (1991), as sociedades pré-modernas ocidentais não possuíam condições sociais e linguísticas ou possuíam características que não condicionaram à percepção da juventude como momento da vida com especificidades, apresentando três argumentos: a existência de "ritos de passagem", nas sociedades antigas, transformavam a mudança de papéis e de status na sociedade em um processo programado e, de certa forma, objetivo; a menor percepção da diferença entre crianças e adultos à medida em que se recua no tempo (citando o estudo clássico de Ariès, 1978); por fim, a inexistência de um vocábulo que designasse os sujeitos que se distinguiam das crianças e também dos adultos, o que possibilita deduzir que tal diferenciação não era tida como relevante e nem, portanto, necessária. Tal linha argumentativa, que destaca o anacronismo em conceber fenômenos sociais do passado a partir de categorias conceituais do presente, contribui para uma importante distinção epistemológica, já apontada por Demos & Demos (1969), que constitui na necessidade de se diferenciar a adolescência como "ideia" e como "fato", não se devendo tratá-los como equivalentes. Em outras palavras, os estudos históricos sobre os jovens devem ser considerados como exercícios de análise de fenômenos sociais que, a depender do contexto e do período analisado, possuem correspondentes linguísticos e semânticos em relação ao momento de realização da pesquisa, que possuem maior ou menor consistência. Havendo a devida crítica dos limites metodológicos, no entanto, estudos que remontam a um período pré-moderno não perderiam a sua validade.

Entre os estudos históricos sobre a juventude produzidos a partir de 1980, a obra coletiva *História dos Jovens*, em dois volumes, coordenada por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt (publicado em 1994, traduzido e impresso no Brasil em 1996) foi provavelmente a mais difundida no Brasil. A coletânea reúne estudos sobre os jovens em diferentes momentos e contextos da história do ocidente, da antiguidade à década de 1950, mobilizando fontes diversas: iconografia, documentos criminais, correspondências, poesias, romances de cavalaria, entre outros. Entre as principais problematizações metodológicas postas pelos organizadores está o próprio recorte geracional, que consiste no trabalho de delimitar tanto o início quanto o final da juventude; por se tratar de um construto histórico e social, é um exercício acadêmico de pouca precisão e estabilidade. Pensar a juventude como categoria histórica requer que analisemos, por exemplo, se a demarcação cronológica constitui referência para outras temporalidades históricas e, além disso, que outras referências podem ter sido significativas para se compreender a juventude nos distintos momentos históricos e circunstâncias culturais em que esses sujeitos se fizeram presentes. Essa imprecisão e instabilidade nos leva a considerar, neste estudo, a adolescência como uma fase constituinte da juventude, ou seja, podem ser vistas como equivalentes ou como prolongamentos uma da outra, devido à difícil delimitação de suas fronteiras, se é que existem. Tal recurso serve também para evitarmos a atribuição de centralidade à dimensão fisiológica para a adolescência sem, no entanto, abandoná-la como uma das referências significativas para a transição da infância para a adultez[122]. Mas trata-se, também, e principalmente, de uma questão linguística e semântica aos moldes da discussão proposta por Mitterauer, de que o presente comportaria um espectro mais complexo do fenômeno, que não possui equivalentes no contexto histórico em análise, ou seja, o século XIX.

Levi e Schmitt problematizam, ainda, o caráter de transitoriedade da juventude. Segundo os autores, se por um lado há uma tendência em se

122. Aqui nos referimos, por exemplo, à virilidade como valor que constitui os modos de sociabilidade masculinos em diversas maneiras ao longo da história, como nos duelos, nas competições atléticas. Ver a coleção *História da virilidade,* em três volumes (VIGARELLO, COURBIN & COURTINE, 2013) e a *História dos Homens*, organizado por Priore e Amantino, 2013.

analisar a juventude e o lugar do jovem na sociedade como "em trânsito", provisório, em preparação, por outro, essa condição provisória é parte do próprio processo de existir. Nesse sentido, "Mais apropriadamente, os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam (1996, p.9)". Pode-se dizer, então, que o que diferenciaria o jovem da condição infantil, nessa questão, seria a percepção da própria transitoriedade, da capacidade de refletir sobre ela e significá-la.

Ao analisar os estudos que tematizam a juventude na perspectiva histórica, Garelli e Orffi (1997) identificaram grandes tendências interpretativas, que podem ser agrupadas em quatro categorias analíticas:

1) o jovem como sujeito para ser educado e formado, ou seja, um sujeito aprendiz subordinado a um tutor, aquele que necessita aprimorar conhecimentos e habilidades para conquistar autonomia e um status mais qualificado;

2) o jovem como problema social, marcado pela delinquência e comportamentos limítrofes, desviantes mas, também, protagonista de contestações que possam resultar em importantes transformações[123];

3) o jovem como possuidor de energia a ser canalizada, correspondendo tanto a imagens ditas "positivas" (a exploração, pela publicidade, que produz demandas e oferece produtos, gerando tendências de consumo entre os jovens) quanto "negativas" (manipulação da grande massa jovem pelo regime nazista);

4) o jovem como categoria moral ideal, na medida em que se atribui juízo de valor especificamente a essa etapa da vida. A depender dos valores de determinada cultura, essas atribuições podem ser mais ou menos valorizadas, mais ou menos toleradas, como quando se associa a juventude à incompletude,

---

123. Como alternativa para conceituar, ou buscar uma definição para o termo juventude, Luzzatto (1996) remete à Revolução Francesa. A partir das lutas que então se travaram, tanto no fim do século XVIII, quanto nas outras que se desenrolaram pelo menos até meados do XIX, ou especificamente na França, até a Comuna, o destaque foi a participação de uma geração que se inspirava no artigo 28 da Declaração dos Direitos do Homem de 1793 que dizia "uma geração não pode sujeitar às próprias leis as gerações futuras". Para o autor, foram jovens os que escalaram as barricadas ou aderiram aos movimentos de protesto político, assim como os rebeldes e revolucionários que, independentemente de sua idade, sentiram-se jovens, e como jovens combateram. Esse despontar da juventude protagonista, que Luzzatto objetou advertindo que historiadores da área têm demonstrado que não eram tão jovens assim os revolucionários de 1830 e de 1848, exibiu um mundo em que as hierarquias consolidadas estavam em crise. A fim de disciplinar essa juventude, a solução seria a moratória, remetendo esse grupo social à instrução e ao serviço militar.

superficialidade, adesão acrítica à moda, inconstância, veleidade, vivacidade, frescor, imediatez, ausência de contaminação.

Algumas características dessa produção historiográfica, no entanto, são pontuadas como produtoras de estereótipos reducionistas e limitantes, como o fato de a história dos jovens aparentemente coincidir com a história de jovens das classes elevadas, como se a juventude fosse privilégio da aristocracia, além de aparentar ser um fenômeno urbano e majoritariamente masculino (GARELLI & ORFFI, 1997; MITTERAUER, 1991; CARON, 1996). Mitterauer faz uma crítica enfatizando, ainda, que as representações históricas sobre a juventude tendiam a privilegiar a história do estudante, dos movimentos estudantis, muito condicionadas à natureza das fontes mobilizadas, sendo que até o passado recente, os estudantes correspondiam a uma minoria dos jovens. Na sua crítica, aponta para a necessidade de deslocamento do "foco" para outros contextos culturais, como o meio rural, que foi cenário, por muitos séculos, da presença dos jovens. Avaliando que a pesquisa histórica sobre a juventude se encontra apenas no início, indica ainda a abordagem histórico-antropológica para se compreender a condição juvenil do passado, sempre relacionando os dois sexos, visando contornar os problemas metodológicos apontados acima, de produção de uma história masculina e aristocrática.

Buscando desnaturalizar essa narrativa centrada na escola, homogeneizante e excludente, Caron (1996) indica a importância do aprendizado profissional durante séculos, em que o termo *aprendiz* seria mais adequado que *aluno* em uma Europa, segundo ele, "imperfeitamente alfabetizada". Mas, em função das fontes, o aluno acaba se sobressaindo ao aprendiz, chegando à conclusão semelhante à de Mitterauer; dos riscos de se escrever uma história que, de fato, se refira a uma minoria: daquela que, saindo do ensino primário, alcançou a educação secundária, rarefazendo-se ainda mais em direção ao ensino universitário. Essa minoria de alunos acessados era composta por um grupo social que tinha sua unidade vinculada à frequentação de locais comuns, ao aprendizado de um saber comum, e por terem também uma origem social bastante similar. Caron (1996) destaca, ainda, a condição de outro grupo de mesma faixa etária, também de

difícil acesso em função das fontes, que, durante o século XIX, lentamente conquistava o direito à instrução: as mulheres.

Se o predomínio de fontes relacionadas a estabelecimentos formais de ensino pode privilegiar a história de determinados grupos, um outro aspecto que deve ser ressaltado é o necessário cuidado com a relativização e a não generalização automática dos casos exemplares que muitas vezes sustentam as análises. Conforme destacado por Savage (2009), os casos desviantes, como os casos de delinquência ou talentos excepcionais possuem, tanto no presente quanto no passado, a tendência a ganhar maior destaque pela imprensa, o que não significa que sejam generalizáveis para além do próprio caso.

Em síntese, o conjunto das reflexões teóricas apresentadas indica que a juventude deve ser analisada e inserida no contexto das relações interpessoais e intergeracionais, havendo papel de destaque as relações familiares. A juventude como prolongamento da adolescência parece indissociável das configurações familiares modernas, em que a identidade juvenil equivale a uma identidade não adulta e subordinada duplamente: à figura paterna/masculina e à figura do adulto (GARELLI & ORFFI, 1997; SORCINELLI & VARNI, 2004). A condição de semidependência aparece, portanto, como uma referência para se pensar analiticamente sobre os jovens nas sociedades modernas ocidentais.

Usando esses marcos socioculturais e familiares, Perrot (1991) delimitou a adolescência ao período compreendido entre a primeira comunhão e o bacharelado ou alistamento militar, para os rapazes, e o casamento, para as moças. E, ao fazer um minucioso estudo da família no século XIX, aponta as transformações nos significados e papéis dessa instituição, que acabaram por transformar também o sentido da juventude naquele contexto. Considerando as mudanças sociais derivadas da Revolução Francesa e, com elas, a quebra de algumas relações hierárquicas consolidadas, o século XIX teria assistido a alterações na estrutura familiar que acabou levando ao fim do casamento arranjado, dando cada vez mais lugar à escolha conjugal por meio do amor romântico. Para a autora, a revisão das hierarquias consolidadas fez diminuir, via de regra, a idade nubente, pois, em muitos casos, o casamento significava escapar do domínio dos pais para levar uma vida independente; o que antes marcava o fim da adolescência para as moças, passaria também a ter sentido

semelhante para os rapazes. Um desdobramento dessa mudança nos modos de constituição familiar, nas classes operárias e trabalhadoras em geral, em que os ganhos de cada membro da família tinham impacto importante no orçamento doméstico, é que o casamento precoce passaria a ser visto como uma traição.

Além da família, a escola e o trabalho devem ser considerados, igualmente, dimensões da vida social moderna que fornecem algum tipo de "status social" (MITTERAUER, 1991, p. 113) ou "enquadre" metodologicamente necessário para o estudo da juventude. A primeira como instância preparatória para o mundo adulto, nas diversas modalidades formativas, desde a infância; o mundo do trabalho que, a depender da época, compreendia o ambiente que circundava o universo juvenil e, mais recentemente, a inserção profissional passou a ser considerada como meta que prescinde de uma etapa preparatória, sendo ela, a juventude. Nessas três instâncias, a convivência intergeracional é necessária, ou seja, os jovens são tutelados pelos adultos. Entretanto, Mitterauer apresenta em destaque um quarto e último tipo de contexto socializador que participa desse enquadre da juventude, pela sua natureza específica: os grupos de pares formados pelos jovens que, em princípio, possuem função de "iniciação" e corresponde a um meio em que os jovens compartilham sentimentos de pertencimento diversos e são caracterizados pela autodeterminação e autogestão, dos quais os jovens se desligam posteriormente para seguir o mundo adulto. Esses grupos possuem características muito variadas, podendo se localizar tanto no ambiente rural quanto no urbano, vinculados a movimentos religiosos, a atividades culturais, musicais, esportivas, entre outros, possuindo em comum o status diferenciado, marcado pela espontaneidade, pela informalidade na relação com o tempo e com as normas sociais, além de possuírem referências de comportamento, de atitudes e formas de comunicação específicos.

Os estudos sobre a adolescência e a juventude no Brasil e a História da Educação

A adolescência e a juventude como objeto de estudo na área da educação no Brasil encontraram solo fértil na Sociologia e, especificamente na Sociologia da Educação, a partir da década de 1980 (a exemplo de SPOSITO,

2017; PERALVA e SPOSITO, 1997; DAYRELL, 2003; WELLER, 2011). A partir desse campo, Peralva (1997), em diálogo com Ariès (1978), apresenta as perspectivas interpretativas em torno da adolescência/juventude no campo das ciências humanas e sociais problematizando a "cristalização das idades da vida". Segundo a autora, a percepção da adolescência e da juventude como etapa da vida resulta de um conjunto de processos convergentes, quais sejam: a constituição da família burguesa e a delimitação entre o espaço familiar e o mundo externo, que levou à construção da criança como um sujeito individualizado e objeto de atenção; a escolarização, que segrega os adultos dos seres em formação, e que acaba postergando a entrada no mundo do trabalho e, por fim, regulamentações nas legislações trabalhistas que passam a delimitar as idades e condições para os diferentes sujeitos. Decorre desse processo, a definição social de cada idade e "seu lugar no mundo" (p.18), em uma perspectiva intergeracional, na qual adultos são postos em contraste com os demais. Também para esta autora, as três dimensões privilegiadas que forneceriam o status social do adolescente e do jovem são a família, a escola e o trabalho, no contexto do mundo moderno ocidental.

Quando observamos o campo da História da Educação, o debate em torno da adolescência e da juventude pode ser localizado, na sua quase totalidade, nos estudos que analisam as instituições formais de ensino secundário. Para se ter um quadro aproximado dessa produção, no banco de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, o termo "mocidade" resulta em 23 trabalhos da área específica; já o termo "juventude" localiza pouco mais de 6.000 trabalhos, dos quais 278 foram realizados em Programas de Pós-Graduação em História, 10 em Programas de Pós-Graduação em Educação, em perspectiva histórica (desses últimos, somente dois não têm como objeto uma instituição educativa). Já quando alteramos os termos de busca para "ensino secundário", mais de uma centena de milhares de pesquisas são registradas, e entre elas podemos encontrar uma considerável produção da História da Educação. Esse levantamento panorâmico sugere aquilo que já foi apontado anteriormente, de que a história dos jovens está fortemente atrelada à história dos estabelecimentos formais de ensino. Talvez essa crítica não faça tanto sentido para a área da Educação, já que tradicionalmente os/

as pesquisadores/as têm como principal referência para suas investigações, o contexto escolar e, por consequência, as fontes mobilizadas são direta ou indiretamente relacionadas a ela. Entretanto, é exatamente esse enfoque - que podemos dizer, sem excessos - "naturalizado", que merece uma importante problematização e, aqui, podem ser destacados dois aspectos: o primeiro deles se refere à centralidade atribuída à escola como instância educativa, movimento esse de responsabilidade dos/as pesquisadores/as que formulam os problemas de pesquisa a partir dessa referência.

Sabemos que, também no Brasil, a escolarização de massa é um fenômeno muito recente, o que se acentua ainda mais se formos considerar o nível de ensino secundário no século XIX, privilégio do estrato social favorecidos economicamente. Entretanto, outras instâncias educativas ocuparam a função de formar e preparar os sujeitos para a vida adulta, tais como o trabalho, as corporações de ofício, a tutoria no ambiente doméstico, as atividades artísticas, os impressos, entre outros[124]. A segunda questão diz respeito à primazia das instituições sobre os sujeitos, tendência também condicionada pela maior disponibilidade de fontes de caráter administrativo e normativo. O cotidiano, as práticas e os significados produzidos pelos sujeitos nem sempre deixam vestígios ou são de mais difícil acesso, fazendo com que a história institucional sobressaia à dos sujeitos que dela participaram.

Essas lacunas deixadas pelos testemunhos estudantis podem ser contornadas utilizando-se de outras fontes que, se até fins do século XX não possuíam o status de fontes qualificadas por não serem consideradas "oficiais", nas últimas décadas, começaram a ser mobilizadas. Um bom exemplo seriam os romances produzidos e em circulação no período estudado, que podem apresentar indícios que possibilitam a discussão sobre os jovens, como as representações, o cotidiano. Alguns autores, como Matheus Zica (2015), que discute a produção de masculinidades por meio dos romances de Bernardo Guimarães e Juliana Melo (2013), que analisa, por meio de romances, o papel da família na constituição leitora e escritora de Pedro Nava utilizam fartamente as fontes literária em suas pesquisas e, ainda que não tivessem a preocupação em discutir sobre as gerações, demonstram a fertilidade ao

124. Ver também Fonseca (2016) e Manke & Galvão (2018) e Jinzenji; Galvão & Melo (2017).

explorar essas fontes. Na mesma direção, diários, cartas, autobiografias e memórias escritas e produzidas pelos sujeitos em sua juventude ou mesmo aquelas obras que retratam a vivência juvenil possibilitam a análise de aspectos dessa etapa da vida. Em sua tese de doutorado, Helder Pinto (2015) analisa o cotidiano da mocidade de Diamantina na passagem do século XIX para o XX, e a dimensão educativa presente nas interações com os grupos de convívio, nos rituais e rotinas dos quais participavam, utilizando-se, para isso, de autobiografias, fotografias e jornais. Da mesma forma, por meio de diários, Maria Cristina Gouvêa (2019) analisa as vivências escolares, familiares e sociais mais amplas, além de significados produzidos por meninas-moças na passagem do século XIX ao XX, no contexto urbano mineiro. Eliane Marta T. Lopes (2017), por sua vez, reconstrói aspectos das experiências juvenis de Constância Guimarães por meio de cartas trocadas com familiares. Esses/as jovens, indiretamente, opinam sobre experiências escolares, criticam métodos, leituras, mas também revelam a importância de alguns estudos, conteúdos esses dificilmente acessíveis por meio de fontes institucionais. Por outro lado, também indicam dimensões da vida social que, diversas às experiências formais de ensino, teriam sido relevantes na constituição de modos de ser, agir e pensar.

Segundo Caron, no século XIX francês, a juventude pouco se expressava por meio da escrita, e quando o fazia, era por meio dos trabalhos escolares. Esses, tomados como fontes, quando encontrados, se destinariam de forma mais objetiva ao estudo do funcionamento e da ideologizada instituição, posto sua submissão às normas escolares. Para contornar essa limitação e acessar o estudante, indica o uso de fontes indiretas, como o diretor da escola, ou o superior (quando escola religiosa), o pai ou o tutor, o policial ou o juiz, o jornalista ou o romancista. Por meio desses discursos indiretos, o mundo juvenil se tornaria mais acessível. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar para novas fontes, no esforço de apreender o pertencimento geracional dos sujeitos, em diálogo com os de gênero, etnia e a origem social, tal como apresenta Mary del Priore (2016) na coleção de sua autoria, *Histórias da gente brasileira*. A autora, que inicialmente coloca a questão se, afinal, existiam adolescentes no período colonial, indica, em sequência, os vários perfis que os termos *adolescente* e *jovem* comportavam em diversos momentos da

história do Brasil. Aponta, igualmente, para a heterogênea gama de fontes passíveis de utilização, tais como os jornais, os relatos de viajantes, ilustrações, compêndios médicos, diários e autobiografias.

Conforme indicado na introdução deste capítulo, propomos, a seguir, um exercício de análise e crítica a algumas fontes que comportam discursos sobre a juventude. A escolha por analisar fontes do século XIX se deu por uma série de razões: O Império brasileiro recém-inaugurado iniciava a produção de aparatos legais para conduzir a vida civil, econômica e política, traduzindo e ao mesmo tempo produzindo lugares e papéis para o convívio social e a governabilidade; a imprensa, oficialmente instalada em 1808, já se encontrava em fase de amadurecimento e diversificava seus títulos, objetivos e públicos, resultando na publicação de periódicos voltados para a mocidade. A juventude, grupo social cada vez mais em evidência na passagem do século XIX para o XX, assumia protagonismo na escrita de periódicos, alguns deles vinculados aos colégios de ensino secundário, além de serem instrumentos dos grêmios e associações estudantis. Esses diferentes discursos produziram representações sobre a juventude, condicionando práticas.

Ao propormos uma análise crítica das fontes, parece-nos essencial iniciarmos com o léxico a partir do qual podemos pensar a categoria geracional em estudo. Para isso, problematizamos, como ponto de partida, verbetes presentes em dicionários que tiveram ampla circulação no Brasil no século XIX, entre eles um dicionário médico.

Sobre o léxico: adolescência, juventude, mocidade.

Antes de partirmos para a consulta aos vocábulos que designariam os nossos "sujeitos", apresentamos os dicionários como fontes que, como qualquer outra, não devem ser consideradas como retrato da realidade, ou seja, como "retrato da língua" de uma época, mas como portadoras de "repertórios elegidos" (LIMA, 2012, p.68). O elenco representa dicionários que circularam pelo Brasil durante o século XIX.

O *Dicionário da Língua Portuguesa*, publicado em 1789 em Portugal, de autoria do brasileiro Antônio de Morais e Silva, circulava no Brasil desde o século XVIII, e é o primeiro dicionário monolíngue do português. Teve sete

reedições ao longo do século XIX (1813, 1823, 1831, 1844, 1858, 1877, 1889), sendo considerado o mais utilizado no período (GARCIA, 2010). Como traz em seu próprio título, trata-se de uma obra revisada e acrescida do *Vocabulário Portuguez-Latino* (1712-1828), elaborado por Raphael Bluteau[125]. A adaptação a partir da obra de Bluteau, que é composta por 8 volumes in-folio e dois volumes suplementares, resultou em dois volumes com verbetes mais concisos e sem os extensos comentários que o anterior possuía. Foi consultada para esta pesquisa, a primeira edição.

Em 1832 foi publicado, em Ouro Preto, província de Minas Gerais, o *Dicionário da Língua Brasileira*, de autoria de Luis Maria da Silva Pinto, originário da província de Goiás e proprietário da tipografia que o imprimiu. Entre os seus objetivos, consta o interesse em apresentar um dicionário portátil e básico com particularidades da língua portuguesa falada no Brasil.

Por fim, o *Diccionario da lingua portugueza e diccionario de synonymos seguido de diccionario poetico e de epithetos*, de autoria de José da Fonseca e do teólogo português José Ignacio Roquete, que foi publicado em 1848 em Paris, tendo várias reedições, inclusive no Brasil, pela Francisco Alves. Foi pensado para ser um livro para consultas rápidas, econômico e de fácil manuseio, do qual tivemos acesso a primeira edição.

Um outro dicionário de especial interesse para esta análise e que possui um perfil diferenciado é o de Pedro Luiz Napoleão Chernoviz (1812-1881), *Dicionário de Medicina Popular e das Sciencias Accessorias para Uso das Famílias*. O autor foi um médico polonês, que concluiu sua formação em medicina na França, e viveu no Brasil entre 1840 e 1855, tendo sido membro titular da Academia Imperial de Medicina. O seu Dicionário de Medicina Popular foi lançado em 1842, descrevendo os medicamentos populares mais utilizados à época, tanto os de origem local, incluindo os da tradição indígena, quanto europeia. Descreve também as principais doenças disseminadas pelo país, bem como as terapêuticas indicadas no tratamento, além de ser acompanhado de ilustrações. Pela sua especificidade temática e, portanto, de

125. Rafael Bluteau era um padre de origem inglesa e família francesa, educado em Paris e radicado em Lisboa desde 1668. Com conhecimento profundo da língua portuguesa, obteve apoio da coroa portuguesa para publicar o vocabulário em oito volumes in-folio e dois volumes suplementares, totalizando 7.000 páginas. A obra passou a ser referência para os dicionários que o sucederam. (LIMA, 2012).

conteúdo, não pudemos realizar uma análise comparativa por semelhança e contraste, como foi possível fazer com os demais, mas sim, discutir elementos outros mais detalhados, para além da designação lexical. Foi utilizada a sexta edição, de 1890 impressa em Paris.

Confrontando, nos dicionários de Silva (1789), Pinto (1832) e Fonseca & Roquete (1848) as definições dos principais vocábulos: adolescência e juventude, identificamos que não se fazia distinção entre eles, sendo utilizados como sinônimos; confluem para o vocábulo *mocidade*, sendo também associado a *puberdade*. O jovem também é identificado como sinônimo de *mancebo*. Segue abaixo a apresentação comparativa que permite a visualização dessa indiferenciação semântica:

Quadro 1: Quadro comparativo das definições dos verbetes: a*dolescência*, *juventude* e *mocidade*, nos dicionários de Silva (1789), Pinto (1832) e Fonseca & Roquete (1848)

	Adolescência	**Juventude**	**Mocidade**
Silva (1789)	Adolescencia: Idade que se segue á puerícia, entre quatorze, e vinte e cinco anos: mocidade. (p. 53) Adolescente: o que está na adolescencia, moço, **mancebo**, joven. (p. 53)	Mocidade (p. 749)	A idade do moço, desde os 14 até os 24 annos (p. 92)
Pinto[126] (1832)	Adolescencia: A idade desde os 14 até os 25 annos.	Mocidade	A idade desde os quatorze atè os vinte e quatro anos
Fonseca & Roquete (1848)	Adolescência: idade de 14 a 25 annos; mocidade, juventude, **puberdade** (p. 39) Adolescente: o que esta na adolescência; novo, que vai crescendo. (p. 39)	Joven: **mancebo**, moço (p. 619)	Idade desde os 14 até os 24 annos. (p.678)

Fonte: Dicionários de Silva (1789), Pinto (1832) e Fonseca & Roquete (1848). Grifos dos autores.

126. *O Dicionário da Lingua Brasileira* não é paginado.

O período entre 14 e 24 anos compreenderia, segundo os dicionaristas, a fase da adolescência/juventude/mocidade. Vale destacar, mesmo que pareça óbvio, que o pertencimento etário representava, (já) naquele momento, uma importante referência para estabelecer as fronteiras "geracionais". Quanto a *mancebo*, é definido nos três dicionários como "moço de idade jovem". Já em relação ao vocábulo *puberdade*, podemos perceber uma certa "imprecisão" no dicionário de Fonseca e Roquete, uma vez que, sendo o único que apresenta esse termo associado à adolescência, a define como "idade de quatorze anos (para o homem), e de doze (para a mulher) (p. 793). A localização da puberdade em uma idade fixa indica a correspondência com a maturação sexual que, para as mulheres, ocorreria dois anos antes em relação aos homens. E, se a puberdade coincide com o início da juventude, esta iniciaria pouco antes para as mulheres. Entretanto, em todos os três dicionários, o início da juventude e da adolescência possui o mesmo marco etário, correspondente ao masculino, criando uma equivalência generalizante entre um e outro sexo.

Quadro 2: Quadro comparativo das definições do verbete *puberdade*, nos dicionários de Silva (1789), Pinto (1832) e Fonseca & Roquete (1848)

	Puberdade
Silva (1789)	Idade em que as pessoas de ambos os sexos estão em termos de propagar e procriar. (p. 262).
Pinto (1832)	A idade de quatorze annos para o homem, e de doze para a mulher.
Fonseca & Roquete (1848)	Idade de quatorze anos (para o homem), e de doze (para a mulher). (p. 793)

Fonte: Dicionários de Silva (1789), Pinto (1832) e Fonseca & Roquete (1848).

O quadro 2, acima, possibilita a visualização da discussão sobre a *puberdade*, cuja definição de Pinto (*Dicionario da Língua Brasileira*,1832) é equivalente à de Fonseca & Roquete (1848). Entretanto, quando tornamos à definição de Silva (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 1789), que tudo indica que teria inspirado, em essência, as demais obras, percebemos que a ideia original se referia à preparação para a procriação e propagação, que foi substituída pela idade em que rapazes e moças estariam atingindo a maturidade sexual. Podemos dizer que foi mantido o significado de forma tácita, ao alcance da

compreensão daqueles que já tivessem vivenciado a fase, mas não daqueles que ainda passariam por ela ou nela se encontravam. Ao produzir o *Dicionário da Língua Brasileira*, segundo Pinto, para evidenciar as particularidades dos usos da língua no Brasil, eliminou-se a referência ao ato de procriação, apresentando, como substitutivo, uma informação mais "neutra", que não faça referência à sexualidade. Os significados dessa adaptação passam pelos valores morais dos grupos interessados e envolvidos na produção de tal obra, que correspondiam ao repertório autorizado para aquele momento.

Alguns vocábulos vêm acompanhados de frases exemplos que fornecem muitos indícios para a compreensão, em maior profundidade, das palavras e ideias, por meio de seus usos. À exceção de Fonseca e Roquete (1848), cuja "economia" fizeram-nos se abster em fornecer exemplos, tanto Silva (1789) quanto Pinto (1832) apresentam quase que a mesma frase para o vocábulo mocidade: "ação imprudente, verdura da mocidade" (SILVA, 1879, p. 92); "ação imprudente da mocidade" (PINTO, 1832, p. 723). Em relação a essa sutil diferença, no caso português, podemos dizer que a imprudência vem acompanhada da imaturidade da fase (verdura); no caso brasileiro, retirou-se essa associação. De todo modo, em ambos os casos, a mocidade é apresentada e associada à insensatez e irresponsabilidade, atributos que possuíam conotação negativa.

No caso de *moço*, também há algo a ser notado: segundo Silva, "*Como quando se diz homem moço que está nos annos da mocidade. § f. Imprudente, como o são de ordinario os moços. (...) hora ella he em seus feitos tão pouco moça*" (1789, p. 92). A imprudência parece fazer parte dos atributos masculinos, não caracterizando as jovens; o exemplo utilizado para qualificar a *moça*, na última frase, parece estar indicando que uma jovem se comporta com tamanha maturidade (ou tamanha infantilidade) que não se encaixa nas expectativas para a fase em que se encontra; de todo modo, a frase é vaga, ao menos aos olhos do presente, não nos permitindo identificar se é elogiosa ou crítica à moça, mas certamente incompatível com a expectativa, contrastando com o caso da imprudência dos moços. Uma outra observação que merece ser feita é que o dicionário de Pinto (1832), que toma o anterior como modelo, não reserva exemplo para as jovens. Seria essa uma opção feita pelo caráter

prático e reduzido da obra? Ou no contexto brasileiro essa informação era considerada irrelevante?

Entre os três vocábulos, *Mocidade,* aparentemente, foi a mais largamente utilizada no século XIX, sendo utilizada com frequência para se referir a essa idade da vida durante as primeiras décadas do século XX, quando, principalmente a partir da década de 1940, a expressão *juventude* ganhou mais força, no caso brasileiro, sob forte estímulo de entidades governamentais (GOMES, 1944).

Chernoviz, em função de ser um dicionário de caráter médico, não apresenta os vocábulos *mocidade* nem *juventude*, discorrendo mais detidamente sobre a adolescência no verbete *Idade*. A adolescência seria a segunda das quatro "idades da vida". Segundo o autor, "*Esta segunda idade da vida, que é também conhecida pelo nome de mocidade, principia com os primeiros signaes da puberdade, mais cedo ou mais tarde, e termina na mulher aos vinte e um annos, e no homem aos vinte e cinco.*" (CHERNOVIZ, 1890, p. 192). Se ocupa a descrever a maturação fisiológica que ocorre em um e outro sexo, chamando atenção para os tempos diferenciados para um e outro sexo, mas também faz observações relativas às especificidades dos países frios em relação aos países chamados "intertropicais", evidenciando a percepção de diferenças devidas a questões climáticas e socioculturais. Sendo ele próprio originário do continente europeu e tendo vivido no Brasil durante 15 anos, certamente acumulou observações para construir modelos explicativos específicos para os jovens e as jovens do Brasil.

> Ja mencionei que os climas quentes apressam o desenvolvimento da adolescencia. Assim, nos **paizes intertropicaes** principia aos dez ou doze annos; alguns exemplos provam mesmo que póde ser ainda mais temporã, entretando que nas **regiões vizinhas do polo** a puberdade não se declara senão aos dezeseis ou dezoito annos nas meninas e aos dezenove ou vinte nos rapazes. Observemos que em todos os climas a exposição ao sol, **uma situação elevada**, a influencia de um ar vivo e puro, a abundancia das cousas necessarias á vida, um exercicio moderado e a **ausencia de trabalhos mui pesados**, são outras tantas causas que acceleram a época da adolescencia, e exaltam os phenomenos que

> a acompanham. A puberdade é menos temporã nos **habitantes das roças**, subtrahidos em parte a todas as excitações, taes como os bailes e theatros, uma alimentação estimulante, a cultura das bellas artes, etc., que anticipam nas **grandes cidades** a epoca marcada pela natureza. (CHERNOVIZ, 1890, p. 192) [grifos dos autores].

Ao que tudo indica, Chernoviz teria testemunhado o desenvolvimento mais precoce dos sinais da adolescência no Brasil em relação à Europa, observando ainda especificidades nos modos de vida no campo e nos meios urbanos. Chama a atenção a expressão "trabalhos mui pesados", no contexto de meados a fins do século XIX, em que o trabalho escravo era uma realidade disseminada por todo o Império[127], somado a uma grande massa de pessoas livres e pobres, em contraste com as expressões culturais "excitantes", como os bailes, teatros, alimentação estimulante e cultura das belas artes, atividades essas que faziam parte das pessoas com "condição mais elevada". Esse contraste social e cultural não poderia deixar de ser notado como influência para o desenvolvimento da adolescência que, para o autor, corresponde não somente às mudanças físicas e fisiológicas, mas também às de caráter psicológico e comportamental.

Em sua descrição sobre as características gerais da adolescência, vários elementos problematizados na primeira parte deste texto estão presentes, tais como a ideia de transição, de fase de constituição e aperfeiçoamento, que precisam ser observados e dirigidos em "justos limites". A educação é, portanto, para o adolescente, de fundamental importância para o seu desenvolvimento, sob o risco de deteriorar-se pra sempre.

> Esta época, que é sobretudo a das graças e da belleza, é tambem a idade das illusões da vida. O adolescente, entregue ás mais doces esperanças, principia, por assim dizer, uma nova existencia, e o encanto d'ella se diffunde sobre elle mesmo e sobre tudo quanto o rodeia.

---

127. A primeira edição do Dicionário de Chernoviz é de 1842. Entretanto, consultamos a edição de 1890, momento imediatamente posterior à abolição do trabalho escravo no Brasil. Não foi possível, para o presente estudo, verificar se essa observação sobre o trabalho pesado constava desde a primeira edição, se referindo, pois, principalmente aos escravos.

> Os phenomenos que caracterizam a adolescencia, e se succedem durante a sua duração, **devem ser observados e dirigidos** com a mais activa sollicitude, pois que da sua apparição regular, do seu desenvolvimento normal, e da sua **retenção em justos limites**, dependerá a execução vigorosa e duravel de todas as funcções. Durante a adolescencia, a constituição dos homens aperfeiçoa-se ou deteriora-se para sempre (CHERNOVIZ, 1890, p. 192-193).

Em outra passagem, Chernoviz afirma, mais diretamente, que "*Esta idade é a que deve ser sobretudo consagrada* á *educação: o adolescente não tem ainda inclinações decididas; e, pela flexibilidade do seu caracter, sujeita-se aos preceitos que se lhe dão*." (1890, p.195). Outras características de cunho "psicológico" se apresentariam ao mesmo tempo em plena função, mas ainda careceriam de aprimoramento: "*a actividade de todas as funcções é um dos caracteres da adolescencia: as sensações de um joven* são vivas e *promptas; tem uma memoria extensa, uma imaginação rica e brilhante; é mais attento do que na infancia; mas carece ainda de juizo e reflexão: e essa ausencia póde conduzil-o a muitos erros.*" (CHERNOVIZ 1890, p. 193). Quanto às características emocionais, Chernoviz acaba enfatizando as turbulências e aspectos negativos do temperamento dos adolescentes, reforçando a ideia de instabilidade.

> Uma melancolia profunda e rebelde manifesta-se frequentemente nos jovens puberes, sobretudo quando, pouco confiantes em si, desesperam de jamais obter bom successo na sua carreira. Então afastam-se do mundo, tornam-se tristes, pezarosos, possuidos de ideias desanimadoras, e como atormentados por uma oppressão interior e invencivel. Póde-se facilmente combater este estado, dando-se alento aos jovens melancolicos, esforçando-se por infundir-lhes melhor opinião de si, mostrando-lhes o mundo e o futuro sob o aspecto mais risonho, sustentando seus primeiros passos, provando-lhes que não estão isolados, nem privados de um prompto apoio que os possa socorrer (CHERNOVIZ 1890, p. 194).

Percebe-se, no conjunto das descrições do/a adolescente, referências indiretas às instâncias de socialização mencionadas anteriormente, como

a educação e a vaga menção à "carreira". Não nomeia explicitamente essas instâncias, nem mesmo faz menção direta à família, mas as relações intergeracionais estão implícitas na dependência dos adolescentes aos limites e direções fornecidos pelo outro. Diversa parece ser a tendência à melancolia, que aparentemente faz parte de uma certa "essência" dessa fase, assim como "*a branda inclinação que os attrahe um para o outro. A necessidade de amar faz-se imperiosamente sentir, exercendo grande influencia, mórmente na mulher.*" (CHERNOVIZ, 1890, p. 193).

Sob influência de fatores sociais e ambientais e entre disposições maleáveis e tendências espontâneas, a adolescência foi, paradoxalmente, construída segundo Chernoviz.

Pertencimento geracional e legislação imperial brasileira

> A legislação poderia pois vir em socorro da nossa imprudência na importante escolha de uma companheira. Bastaria só determinar que as filhas não tivessem dote. Esta só lei estabelecida, mudaria a face de um Estado; a educação do sexo se aperfeiçoaria, os homens procurariam cada vez mais o merecimento e o merecimento procurado se fecundaria por si mesmo. Uma inclinação recíproca veria a ser o nó da união, e esta não seria mais um vil tráfico do interesse, mas sim uma doce troca de prazeres, e socorros mútuos (O MENTOR DAS BRASILEIRAS, 1831, p. 479).

Esse trecho extraído do periódico *O Mentor das Brasileiras* (impresso em São João Del Rei-MG no período de 1829 a 1832), que critica os matrimônios baseados nos valores patrimoniais das famílias envolvidas, expressa a indignação de um jovem que possivelmente encontra incompatibilidade econômico-financeiras para esposar a jovem com a qual possui afinidade; mas indica, também, o papel da legislação na regulação da vida civil e cotidiana, nas primeiras décadas do século XIX[128].

128. Não é de nossa competência realizar uma reflexão jurídica sobre o tema, nem mesmo é o propósito deste capítulo esgotar as discussões pertinentes à história da produção jurídica no Brasil. Buscamos complexificar a correlação entre o texto legal e a vida social em

Os primeiros textos legais pós-independência possuíam ainda uma continuidade político-administrativa em relação a Portugal, ao mesmo tempo em que se buscava constituir um estado-nação independente (COSTA, 2017). Tem-se aqui o exemplo do casamento por meio do dote, trazido como herança portuguesa, que foi praticado pelas famílias de posses até fins do século XIX no Brasil, sendo seu fim, resultante não de ordenamentos jurídicos, como esperava o jovem ao redigir a matéria no jornal, mas de transformações econômicas que o tornou impraticável (NAZZARI, 2001).

Segundo Lopes (*apud* LOBO, 2017), como a legislação imperial deveria servir de orientações para estabelecer a nova ordem social, uma de suas características era a de possuir limites bem delineados e objetivos, cabendo pouca margem à interpretação. Além disso, a cultura jurídica do império possuía marca normativa e prescritiva, sendo mais voltada para a prática, visando influenciar condutas. Nesse aspecto, podemos compreender melhor a expectativa do jovem redator, para quem a mudança na lei resultaria em mudança do Estado.

O estabelecimento de limites etários para a definição de direitos civis e políticos dos cidadãos nos auxilia na compreensão de como se pensava juridicamente as etapas da vida e que representações elas carregavam. Assim como para os dicionaristas a idade de 25 anos era considerada o marco final da mocidade, essa referência etária coincide com o que prevê a Constituição Imperial de 1824, que apresenta a idade de 25 anos para que os cidadãos pudessem ter direito ao voto, assim como para assumirem funções públicas temporárias, como as de membro do Conselho Geral da Província[129]. Já para os cargos vitalícios, como o de Senador, era necessário ter 40 anos. Entretanto, aos menores de 25 anos e maiores de 21 casados e oficiais militares, era concedido o direito de voto. O casamento, em particular, tinha o efeito de antecipar a maioridade jurídica da juventude com direito ao voto. Já para os "actos da vida civil", o ingresso no mundo adulto tinha uma idade reduzida;

---

relação à juventude, assim como procuramos fazê-lo em relação às outras fontes analisadas no presente texto.

129. Vale frisar que o limite etário era apenas uma das condições para a participação política, pois esta era vedada aos escravos e era necessário demonstrar "probidade decente" e subsistência.

adolescentes com 21 anos de idade eram considerados aptos ao matrimônio, à aquisição de bens, entre outras atividades (BRASIL, 1831).

Destaque particular deve ser feito ao Imperador, que no texto constitucional tinha sua maioridade fixada nos 18 anos, mas que a conveniência política julgou por bem antecipar para 14 anos em 23 de julho de 1840 (ele completaria 15 anos em 02 de dezembro). A perturbação da "ordem imperial" durante os anos da regência, sobretudo na sua fase final, fez a conveniência da mudança legislativa com vistas à antecipação da maioridade.

Também as *Leis Civis* de 1858, artigo 8, definiram que a menoridade terminaria aos 21 anos completos, quando se habilitaria a pessoa para todos os atos da vida civil. Esse artigo se distingue daquele de outubro de 1831 por dispensar a pessoa com 21 anos completos de apresentação de carta de emancipação, uma vez que lhe bastaria atingir a idade para ser considerado e tratado como tal. No artigo 16, que detalha a solicitação feita pelo pretendente, delimita a idade de 21 anos para varões e 18 anos para o outro sexo. Os artigos 18 e 19 definem que o casamento realizado aos 18 anos somente habilitará o jovem a requerer o seu patrimônio se ele tiver ocorrido com a permissão do juiz, caso contrário, somente aos 21 terá acesso ao mesmo (referendado no artigo 81 que compõe a sessão que trata especificamente do casamento) (FREITAS, 2003).

Ainda no século XIX, a Constituição republicana de 1891 reduziu para 21 anos a possibilidade para se tornar eleitor, guardadas as restrições por ela definida, como o fato de ser analfabeto, mendigo, soldados de baixa patente e membros de ordens monásticas. Embora não exista no texto constitucional (de 1824 e 1881) referência restritiva desse direito às mulheres, ela era tácita e, portanto, independentemente da idade, elas não possuíam direitos políticos.

Não temos como afirmar sobre o cumprimento da idade legal pelas instâncias administrativas ou pela população em geral. Temos, ainda, que considerar a imprecisão nas condições de verificação e atestação das mesmas naquele momento histórico. Mas, cotejando com duas passagens da peça teatral "O Juiz de Paz na roça", de Martins Pena, escrita em 1837, vemos que havia a difusão da referência etária legal, não só no meio artístico, que se utilizava dela, como na sociedade espectadora, cujo tema lhe era oferecido

não por acaso. Na primeira passagem, há uma discordância entre o juiz e um requerente, quando esse, ameaçado pelo primeiro de ser aprisionado, lembra ao juiz que a constituição não o permitiria. Para manter sua autoridade e, portanto, a ameaça ao requerente, o juiz julgou por bem revogar a constituição. A outra passagem se refere ao alistamento de soldados que devem ser enviados para compor a Guarda Nacional, que ficaria a cargo do juiz de paz. Este mandou recrutar José, que deveria ser conduzido sob guarda até a cidade, onde deveria assumir seu posto, sendo o seu condutor, Manuel João. Este, por receio que José lhe fugisse se fizesse a diligência à noite, o trancou em sua casa para concluir a condução no dia seguinte. José já estava combinado com Aninha, filha de Manuel João, de se casarem escondidos dos pais. Aninha, portanto, tendo o pretendente preso em casa, aproveitou a oportunidade e o libertou, momento em que os dois fugiram e se casaram. No dia seguinte se apresentaram aos pais, já casados. Nessa nova condição, o juiz de paz poderia liberá-lo de prestar serviço junto à guarda nacional. O juiz então, não só liberou José da obrigação, mas, diante do exposto, fez uma festa para celebrar as bodas da filha de Manuel João.

Conforme dito acima, a construção de um argumento para uma peça, baseada em disposições legais, demonstra o conhecimento e a relevância do tema no contexto em questão, além de sugerir os possíveis "jogos" para utilizá-los em benefício próprio.

Jornais dirigidos à juventude e escritos por jovens no século XIX

O início oficial da produção impressa no Brasil em 1808 foi seguido de um rápido desenvolvimento e expansão do campo que se alimentava, principalmente, até meados do século XIX, dos assuntos políticos do recém-inaugurado império. Na segunda metade do século XIX, a produção de impressos periódicos no Brasil já se diversificava, tanto tematicamente quanto em relação ao público alvo, período em que localizamos dezenas de jornais dirigidos à mocidade/juventude. Em consulta ao catálogo de periódicos da Biblioteca Nacional e da Hemeroteca Digital da mesma Biblioteca, por meio das palavras-chave "juventude" e "mocidade", foi possível reunir os jornais abaixo, publicados no século XIX, organizados no quadro 3 por local e data de publicação.

Quadro 3: Lista dos periódicos impressos durante o século XIX que contêm juventude, mocidade e seus derivados no título

	Nome	Local[130]	Período[131]
1	A voz da Mocidade	BA	1849 a 1851
2	Lucubrações Juvenis	Rio de Janeiro - RJ	1850
3	A voz da Mocidade: Periodico Litterario, Doutrinario e Moral	BA	1850
4	O mosquito: periódico poético e litterario dedicado as jovens fluminenses.	Rio de Janeiro - RJ	1853
5	A Folha Juvenil: Jornal recreativo, poético e litterario.	Rio de Janeiro - RJ	1853 a 1854
6	Murmúrios Juvenis	São Paulo - SP	1859
7	Hemerodromo da Juventude: periódico litterario e recreativo.	Rio de Janeiro - RJ	1861
8	Echo da Juventude	Rio de Janeiro - RJ	1861
9	O periódico da Juventude: Jornal litterario e recreativo	Rio de Janeiro - RJ	1861
10	A Mocidade: Periódico litterario	Rio de Janeiro - RJ	1862
11	Echo da Juventude	MA	1864 a 1865
12	A Juventude: Periodico scientifico e litterario	Rio de Janeiro - RJ	1867
13	A Mocidade	São Paulo - SP	1875
14	A Sentinela da instrucção. Jornal destinado a acompanhar os progressos da instrução primária e secundária no Brasil e a defender os interesses da mocidade estudiosa.	Rio de Janeiro - RJ	1875
15	A Mocidade: Jornal Litterario, Crítico e Noticioso	MA	1875-1876
16	Mocidade: jornal litterario e recreativo	Fortaleza - CE	1876
17	A Crença: Periodico Quinzenal Dedicado á Mocidade Vassourense	Vassouras - RJ	1877
18	Echo Litterario: Orgão da Mocidade Escolastica	Rio de Janeiro - RJ	1877
19	Mocidade: Periodico Noticioso, Litterario e Recreativo	Rio de Janeiro - RJ	1877
20	A Idea: Orgão da Mocidade	ES	1878
21	A Mocidade	Diamantina - MG	1878
22	A mocidade: Orgão Litterario	Rio de Janeiro - RJ	1879
23	Florilegio da Mocidade: órgão litterario, poético e recreativo	Rio de Janeiro - RJ	1879
24	A Juventude: Periodico Litterario e recreativo	Santarém - PA	1881
25	O livro da mocidade: periódico crítico	Cidade do Desterro - PB	1881
26	A Juventude – Orgão da Sociedade Fraternidade Juvenil	Natal - RN	1882
27	A Mocidade: Periódico Noticioso e Chistoso	Villa de S. Antonio de Jesus - BA	1882
28	A mocidade: Orgam do Club Amante do Progresso	Curityba - PR	1883
29	O Bohemio: Orgam da Mocidade	Baependy - MG	1883
30	A nossa gente pequena: Destinada á Mocidade Methodista	Juiz de Fóra - MG	1886
31	A Mocidade. Orgão imparcial dedicado aos interesses locaes	Ponte Nova - MG	1891
32	A juventude. Orgão litterario	Nicteroy - RJ	1891
33	O Echo. Periódico litterario, noticioso e recreativo, fundado por um grupo da mocidade do bairro do Engenho-Novo.	Rio de Janeiro - RJ	1893
34	O Filhote: Orgão de Aprendizage da Mocidade	Cuyabá - MT	1899

Fonte: Catálogo de Periódicos e Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro

130. Nem sempre era explicitada a vila ou cidade onde os periódicos eram impressos. Foram utilizadas as siglas atuais dos Estados para indicar as províncias e diferenciar das cidades, quando necessário.

131. O período não se refere ao período de produção dos periódicos, uma vez que o acervo não possui a coleção completa de todos os títulos.

A digitalização dos periódicos e a sua disponibilização para consulta online pelas bibliotecas, arquivos, universidades e pelos próprios órgãos de imprensa têm facilitado a realização das pesquisas, seja quando os jornais são objeto de pesquisa, seja quando são utilizados como fonte. Essa amostra, que certamente é lacunar e provisória, visto que novos títulos são acrescentados periodicamente, indica que a produção de jornais voltados para os jovens começou a surgir a partir da década de 1850, com o surgimento de novos títulos ao longo da segunda metade do século XIX. Isso indica possivelmente uma maior visibilidade social dessa categoria geracional a partir desse período. Entretanto, deve-se considerar que é em meados do século XIX que surgem também, em maior volume, os periódicos voltados para as famílias e para as mulheres, o que sugere se tratar de um movimento de ampliação temática próprio da produção jornalística do período.

Para visualizarmos a proveniência desses jornais, temos o quadro abaixo:

Quadro 4: Distribuição dos jornais com os títulos "juventude" e "mocidade" no século XIX por província

Província	Número de jornais
Rio de Janeiro	16
Minas Gerais	4
Bahia	3
Maranhão	2
São Paulo	2
Pará	1
Paraíba	1
Rio Grande do Norte	1
Ceará	1
Espírito Santo	1
Paraná	1
Mato Grosso	1

Fonte: Catálogo de Periódicos e Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro

Pode-se dizer de uma dispersão da produção pelas províncias, embora nem todas as províncias mais populosas[132] no período estejam representadas, sendo discrepante a ausência de periódicos de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. São várias as explicações possíveis, tais como a não conservação dos títulos publicados, a indisponibilidade para consulta, entre outras.

Embora na maioria dos casos não haja a informação sobre a duração das publicações, possivelmente muitas delas não ultrapassaram alguns poucos números, o que também foi bastante comum durante a primeira metade do oitocentos, e indica a dificuldade técnica e financeira em manter esse tipo de publicação; mas sugere também a baixa receptividade do público leitor por assuntos ligados a essa temática.

Quaisquer que sejam as análises derivadas desse corpus, deve-se considerar os seus limites e possibilidades para representar os impressos voltados para os jovens, a juventude do período, e a participação dos jovens na imprensa periódica por meio da escrita. Entre esses limites pode-se destacar o recorte social que privilegia a juventude dos principais centros urbanos do período imperial. Nessas localidades, a produção de impressos e a circulação de pessoas (e, portanto, de ideias), de objetos, de notícias possivelmente era mais intensa; logo, a imprensa se manifestava igualmente de forma mais ativa. Além desse condicionante, essas fontes convergem representações sobre grupos escolarizados, econômica e politicamente ativos.

Para problematizar a produção jornalística da segunda metade do século XIX, optamos por duas perspectivas: as representações sobre a juventude, e o jornal como testemunho da escrita juvenil.

As representações

Na imprensa, as denominações para as distintas etapas da vida e a sua caracterização também se pautam fortemente no referencial etário, combinado com marcos socioculturais. Em um conto denominado *Os três sorrisos de Esther*, de 1881, cuja autoria declarada é "Osmany", a vida de uma jovem é retratada com destaque a três momentos, considerados como importantes

132. De acordo com o senso de 1872.

marcos; tais marcos são de caráter sociocultural, mas balizados pelo tempo cronológico. Aos sete anos, Esther apresenta o "sorriso da inocência", no momento em que parte de casa para estudar num colégio interno. Uma vida de total condescendência dos pais será substituída pela aprendizagem da leitura, escrita, tocar piano e fazer bordados. O segundo sorriso é o "sorriso d´alma", acompanhada de rubor na face, que acontece aos 17 anos e três meses quando, num baile, se apaixona por um "moço de vinte e duas primaveras". Nessa fase, as suas qualidades são a pureza e a castidade. O terceiro sorriso é o sorriso de satisfação acompanhado de lágrimas quando, aos 17 anos e 11 meses, se casa com o já referido jovem numa cerimônia religiosa tradicional. "Com esse terceiro sorriso ela disse adeus às ilusões infantis e à mocidade descuidosa; envolta no sagrado manto da mãe de família, abraçou os dogmas da sociedade." (ARCHIVO DAS FAMILIAS, 1881, p. 4-5). Nesse conto, a "mocidade descuidosa" foi encerrada pouco antes dos 18 anos em função de seu matrimônio.

De acordo com o conto, Esther tem sua vida cuidadosamente dirigida desde a infância até a idade adulta. Cada etapa requer cuidados específicos. Por meio desse conto visualizamos a participação na sociedade como um processo de imersão gradativa no qual três instâncias exercem papel fundamental: a família, proporcionando os primeiros cuidados na infância, deixando-a fluir espontaneamente; a escola, se ocupando da "idade da razão", oferecendo os conhecimentos necessários de acordo com os lugares sociais que o sujeito irá ocupar e, por fim, a igreja, consolidando a participação dos sujeitos, já adultos, na sociedade com regras e lugares predefinidos.

Tão emblemática quanto a explicitação dessas instâncias que marcam os ritos de passagem no transcurso do desenvolvimento de Esther é a precisão com a qual as idades são definidas. Essas definições nos dão pistas para compreender como as idades se relacionavam a determinadas características e expectativas. Desse modo, em torno de 18 anos, a adolescente estaria preparada para a vida matrimonial, para participar da sociedade no papel de mãe e esposa e o adolescente, após 22 primaveras.

Encontramos, também, *mancebo* como denominação bastante comum nos jornais, sendo ela tanto relacionada a um estudante de latim, quanto a um empregado público (LUCUBRAÇÕES JUVENIS, 1850, p. 2-4). Nessa idade, portanto, o jovem já pode estar desenvolvendo uma atividade profissional,

mas pode estar realizando estudos secundários: a escola e o trabalho como instâncias socializadoras.

No trecho de um romance de folhetim, *O pai e o filho*, publicado em 1850 no jornal *Lucubrações juvenis*, dois jovens tomam uma embarcação a remo na Baía de Guanabara. Quem conduz essa embarcação é um "velho de 40 anos", cujas faces "enrugadas de sol denotavam uma antiga beleza" (LUCUBRAÇÕES JUVENIS, 1850, p. 3-4). Assim como nessa descrição, que representa o contraexemplo da juventude, as qualidades físicas sugerem as características físicas esperadas para um jovem, o que está ausente em Inocêncio, de 18 anos que, "a não ser um ligeiro buço que principiava a apparecer, poderia ser tomado por uma dama disfarçada de cavalheiro." (LUCUBRAÇÕES JUVENIS, 1850, p. 2-4).

A imprensa constitui, portanto, rica fonte para o estudo das representações sobre parte da juventude, abordando seja os aspectos físicos, os emocionais e comportamentais.

A escrita juvenil

Entre os jornais reunidos e que foram analisados, encontramos aqueles escritos e dirigidos por jovens, além de serem voltados para seus pares. Nesses jornais, a denominação *jovem* aparece como autodenominação entre os redatores, como no *Hemeródromo da juventude* (1861, p.1), em que se afirma que *"Hemerodromo da juventude, nasce de três jovens cheios de esperança."* ou no *Murmúrios Juvenis* (1859, p. 1-2): "*nós, obscuros estudantes de preparatorios... queremos mostrar ao Brasil que nós, si bem que jovens, não somos indifferentes ao progresso intellectual do Imperio de Santa Cruz*". Pode-se perceber que o caráter de transitoriedade e de incompletude marca também a posição dos jovens sobre eles mesmos.

No prospecto do *Echo da Juventude* (1861, p.1), os redatores apresentam a expectativa de que a população, "*lendo nossos escriptos, comprehenda nelles a ambição que nutrimos de instruirmo-nos e de sermos um dia alguma cousa na ordem social*". Aqui, o jovem se coloca em um lugar à margem na sociedade, cuja participação efetiva requer a passagem para a vida adulta, ou seja, afirma se encontrar em uma "condição provisória" (LEVI& SCHMITT, 1996, p. 9). Esse "não lugar" e instabilidade do status do jovem é por vezes

associado a turbulências, como em uma matéria em que se discute sobre o suicídio, se referindo a "jovens de imaginação ardente" (LUCUBRAÇÕES JUVENIS, 1850, p. 2-4).

No prospecto do *Periódico da Juventude*, de propriedade da Sociedade Grêmio Litterario Fluminense, aparece a crítica à desigualdade social e de acesso à educação, ausente na grande maioria dos periódicos.

> "Desde já prevenimos aos nossos leitores, que os nossos trabalhos serão rudes, humildes e destituídos desses estylos pomposos, só próprios de intelligencias superiores;(...) será este - jornal - filho da juventude e só para a juventude; porque na nossa humilde opinião entendemos que se deve ter toda a solicitude na educação da mocidade; porque é na mocidade que se preparão os cidadãos; enfim é nessa pleiade brilhante, que na manhã da vida, se deve dar todos os dados precisos, para que, ao depois, tenhamos entes uteis á sociedade. Mas no nossos pais assim não acontece, só á um limitado grupo de filhos da fortuna é licito tudo (...) Dizem muitos: os meios mais eficazes para reprimir o crime são: a justiça severa e a força; nós pensamos que popularizando também o mais que for possível a educação necessária chegaremos ao fim desejado." (PERIÓDICO DA JUVENTUDE: JORNAL LITTERARIO E RECREATIVO, 1861, p. 1)

Podemos considerar, portanto, os jornais escritos para e pelos jovens e/ou endereçados aos jovens como uma rica fonte que, mesmo que indiretamente, dá acesso à escrita desses sujeitos, e a aspectos da autorrepresentação por meio da escrita pública. Com a devida crítica, é exatamente esse caráter público que condiciona a escrita à tutela dos adultos, dos quais os jovens dependem, seja econômica, seja politicamente. Assim, num cenário amplo das relações sociais, como recurso retórico, os jovens se apropriam das expectativas sociais sobre si e sobre o seu papel, de ainda não possuírem um lugar consolidado na ordem social, sendo portanto obscuros, cuja escrita ainda é rude. Sugerimos, ainda, que os jovens redatores acabavam por incorporar algumas noções e representações que os caracterizavam como grupo social naquele período, tais como a incompletude, a transitoriedade e a impulsividade, conseguindo, assim, se inserir no mundo da imprensa periódica em crescimento na segunda metade do século XIX.

Considerações finais

Procuramos apresentar neste capítulo a fertilidade teórica e metodológica da qual dispomos para produzirmos histórias de educação dos e das jovens, cuidando da devida problematização da juventude como categoria de análise. O controverso debate que envolve os determinantes e limites da natureza *versus* cultura começou a ser revisto e complexificado há quase um século, trazendo para o campo acadêmico perguntas de cunho sociológico e antropológico, convidando a uma reflexão interdisciplinar.

A crítica a uma história dos jovens que coincide com a história do estudante secundarista ou, da escola secundária, merece atenção, em especial (e não somente) quando concentramos as pesquisas em períodos históricos em que a escola ou as instituições formais de ensino não constituíam instâncias privilegiadas de educação e formação. Essa tendência, que pode ser justificada pela abundância de fontes de natureza institucional e a escassez de fontes que portam testemunhos mais diretos dos jovens pode ser contornada com a utilização de fontes de outra natureza, aparentemente marginais, mas que contribuem com pontos de vista diversos.

Ao fazermos o breve exercício metodológico de crítica e cruzamento de fontes, como os dicionários, leis e jornais, fontes tradicionalmente utilizadas nos estudos em História da Educação, procuramos desnaturalizar seu uso buscando extrair delas informações indiretas e complementares que nos permitam discutir sobre a educação dos jovens. Sobretudo, acreditamos ser importante dar voz aos jovens, encontrar seus traços e deixar emergir esses sujeitos que, ao longo da história, certamente tiveram muito a dizer, ainda que sob a tutela dos adultos.

> " (...) sedentos de gloria, e enthusiasmados pelo fogo juvenil, lançamo-nos ousados no vasto oceano da litteratura, sugeitos ao perigo que surge em taes emprehensões, mas esperançosos de proseguir-mos nessa missão, confiados na benevola coadjuvação de nossos illustres assignantes.
>
> (...) Outros menos animosos que nós, teriam succumbido ao peso de revezes; mas era dar máo exemplo, cahir a mocidade exhausta, quando, cheia de vigor, deve affrontar os perigos." (A MOCIDADE, 1862, p.1).

Fontes

Archivo das Familias. Rio de janeiro: Typ. de J. Dias de Oliveira, 1881-1882.
BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. (1866). Rio Janeiro: Typhographia Nacional, 1866.
BRASIL. *Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1831. Primeira parte*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.
CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleão. *Dicionário de Medicina Popular e das Sciencias Accessorias para Uso das Famílias*. Paris: A. Roger & F. Chernoviz. v. 2. 1890.
Echo da Juventude. Rio de Janeiro: Typ. Americana de José Soares de Pinho, 1861.
(A) Folha Juvenil, Rio de Janeiro: Typographia Fluminense de D. L. Dos Santos, 1853.
FONSECA, José da. ROQUETE, José I. (1860). *Diccionario da lingua portugueza e diccionario de synonymos seguido de diccionario poetico e de epithetos.* Paris: AILLAUD & CIª. Lisboa: AILLAUD & CIª. Rio de Janeiro: FRANCISCO ALVES & CIª. S. Paulo: FRANCISCO ALVES & CIª. Bello Horizonte: FRANCISCO ALVES & CIª. 1860.
FREITAS, Augusto Teixeira de. *Consolidação das leis civis*, v. 1. Ed. Fac. sim. - Brasília: Senado Federal, Conselho; Editorial, 2003.
GOMES, Moacyr F. de A. *O Livro da Juventude com o Manual de Instrução pré-militar*. Rio de Janeiro: Zélio valverde, 1944.
Hemerodromo da juventude: periodico litterario e recreativo. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & Compa, 1861.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento do Brazil em 1872. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes (acesso em: 20 fev. 2019).
Lucubrações Juvenis – Semanario Litterario. Rio de Janeiro: Typographia Brasiliense de F. M. Ferreira, 1850.
(O) Mentor das Brasileiras. São João del-Rei: Typographia do Astro, 1829-1832.
(A) Mocidade: Periódico litterario. Rio de Janeiro: Typ. Popular, 1862.
MORAIS, Antônio Silva de. *Diccionario da língua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes*

Silva natural do Rio de Janeiro. v. 1 e 2. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.
Murmurios Juvenis – Jornal scientifico e litterario publicado pela associação amor á sciencia estabelecida no Collegio Brasileiro. São Paulo: Typ. Litteraria, 1859.
PENA, Luís Carlos Martins. *O Juiz de Paz na roça.*1837. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2115 (Acesso em: 20 fev.2019)
Periódico da Juventude. Jornal litterario e recreativo – Propriedade da Sociedade – Gremio Litterario Fluminense. Rio de Janeiro: Typ. de Domingos Luiz dos Santos, 1861.
PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira.* Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: Alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens. A época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 137-194.
COSTA, Wilma P. História e direito - em busca dos continentes submersos: comentário ao texto de Annick Lampèriere. In: *Almanack*, n. 15, 2017. p. 44-58. DOI**:** http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320171502
DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004.
DEL PRIORE, Mary. *Histórias da gente brasileira.* v. 1- Colônia, v. 2- Império, v. 3- República. São Paulo: LeYa, 2016.
DEL PRIORE, Mary. Pais de ontem: transformações da paternidade no século XIX. In: DEL PRIORE, Mary e AMANTINO, Marcia (org.) *História dos homens no Brasil*. São Palo: Editora UNESP, 2013. Pp. 153-185.

PRIORE, Mary del; AMANTINO, Márcia (org.) *História dos homens no Brasil.* São Paulo: UNESP, 2013.
DEMOS, John; DEMOS, Virginia. Adolescence in Historical Perspective. *Journal of Marriage and Family*, v, 31, n. 4 (Nov. 1969), p. 632-638).
FONSECA, T. N. L. E. Writings and representations of education in Portuguese America. *SISYPHUS* Journal of Education, v. 4, p. 98-119, 2016.
GARCIA, Dantielli A.. Dois dicionários no Brasil do século XIX: uma língua brasileira ou uma mesma língua portuguesa? *Fragmentum*, n. 26, 2010. p. 13-28.
GARELLI, Franco; OFFI, Marcello. *Giovani. Uma vecchia storia?*. Torino: Società Editrice Internazionale, 1997.
GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Fontes para a escrita da história da juventude feminina: diálogos entre diários de Helena Morley e Bernardina Constant. *Pro-Posições* (Unicamp), 2019. (aceito para publicação.
JINZENJI, Mônica Y.; GALVÃO, Ana Maria de O.; MELO, Juliana F. de. Apresentação. In: JINZENJI, Mônica Y.; GALVÃO, Ana Maria de O.; MELO, Juliana F. de. (org.). *Culturas orais, culturas do escrito: intersecções*. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 15-31.
JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
HALL, G. Stanley. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (v. I & II). New York: D. Appleton & Co., 1904.
LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. História dos jovens. Da antiguidade à era moderna. v. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. História dos jovens. A Época Contemporânea. v. II. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
LIMA, Luís F. S. Civil, civilidade, civilizar, civilização: usos, significados e tensões nos dicionários de língua portuguesa (1562-1831). In: Almanack, n. 03, p. 66-81, 2012, p. 66-81. DOI: 10.1590/2236-463320120306
LOBO, Judá L. Estudo sobre "O oráculo de delfos: o conselho de estado no Brasil-Império", de José Reinaldo de Lima Lopes. In: Direito & Práxis. v. 9, n. 3, 2018. p. 1363-1400. DOI: 10.1590/2179-8966/2017/27383

LOPES, Eliane M.T.. Não te esqueças da tua Constancinha. In: JINZENJI, Mônica Y.; GALVÃO, Ana Maria de O.; MELO, Juliana F. de. (org.). Culturas orais, culturas do escrito: intersecções. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 211-224.

LUZZATTO, Sérgio. Jovens rebeldes e revolucionários: 1789-1917. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. História dos Jovens. A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 195-258.

MANKE, Lisiane S.; GALVÃO, Ana Maria de O.. A formação leitora em manuais escolares: o caso de um leitor não escolarizado (século XX). Revista Brasileira de História da Educação, v. 18, p. 1-25, 2018.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: MANNHEIM, K. Sociologia do conhecimento, v. II, Porto: RES-Editora, s.d., p. 115-176. [1928]

MEAD, Margareth. Adolescência y cultura em Samoa. Buenos Aires, Editora Abril, 1945.

MELO, Victor Andrade de. Novas performances públicas masculinas: o esporte, a ginástica, a educação física (século XIX). In: DEL PRIORE, Mary e AMANTINO, Marcia (org.) História dos homens no Brasil. São Palo: Editora UNESP, 2013. p. 119-153.

MITTERAUER, Michael. Giovani in Europa dal Medioevo a oggi. (1986) Bari: Laterza & Figli, 1991.

NAZZARI, Muriel. O desaparecimento do dote. Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil 1600-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marilia Pontes, (org.). Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, mai./dez. (número especial), 1997.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, mai./dez., 1997, p. 15-24.

PERROT, Michelle; MARTIN-FUGIER, Anne. Os atores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (direção) História da Vida Privada; Da Revolução Francesa à Primeira Guerra (organização Michelle Perrot), v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p 89-304.

PINTO, Helder de M. Entre a casa e a rua. Uma história da mocidade de Diamantina-MG no final do século XIX. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG (Tese de doutorado), 2015.

SAVAGE, Jon. *A criação da Juventude:* como o conceito de teenage revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
SORCINELLI, Paolo; VARNI, A. (org.). *Il secolo dei Giovani. Le nuove generazioni e la storia del novecento*. Roma: Donzelli, 2004.
SPOSITO, Marilia Pontes e TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, n. 71, 2017. DOI:10.1590/S1413-24782017227146
SPÓSITO, Marilia Pontes (org.). *Estado do Conhecimento. Juventude e Escolarização*. São Paulo: 2000.
VIGARELLO, Georges; OURTINE, Jean-Jacques; COURBIN, Alain. (org.). *A história da virilidade. 1. A invenção da virilidade da Antiguidade às Luzes. 2. O triunfo da virilidade. O século XIX. 3. A virilidade em crise? Séculos XX e XXI.* Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Mantins Fontes, 1989.
WELLER, Wilma. *Minha voz é tudo o que eu tenho:* manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
ZICA, Matheus da C. e. *Masculinidades possíveis:* representações de gênero em disputa no século XIX brasileiro. 1ª ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 2015.

CAPÍTULO 6

Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação[133]

Ana Maria de Oliveira Galvão
Juliana Ferreira de Melo

Introdução

Nas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas no campo da História da Educação que tomam, ora como fonte, ora como objeto, impressos de natureza diversa: periódicos como jornais e revistas, livros, livretos, almanaques. Os modos de analisá-los, no entanto, nem sempre têm sido explicitados e problematizados. Neste texto, baseadas em nossa experiência de pesquisa, nos estudos do grupo do qual fazemos parte[134], e fundamentadas em alguns pressupostos teóricos, discutimos possibilidades de análise, tendo como foco o estudo dos leitores[135]. Nossa atenção se volta, aqui, para os trabalhos que tomam os impressos como objeto de investigação[136]. Privilegiamos, neste capítulo, particularmente, o estudo do leitor

133. Agradecemos a Isabel Frade a leitura atenta do texto e as sugestões realizadas.
134. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita, vinculado ao GEPHE.
135. O estudo do impresso inclui outros agentes do circuito de comunicações (DARNTON, 1990), como autores, editores, livreiros e impressores. Para o caso dos autores e os efeitos que buscam produzir nos leitores, ver, entre outros, Umberto Eco (1986/1979).
136. Na maioria das pesquisas que tomam o impresso como objeto de análise, ele é usado, simultaneamente, como fonte. Entretanto, os procedimentos metodológicos mobilizados

visado[137]. A partir da distinção fundamental estabelecida por Roger Chartier (1990) entre texto e impresso, discutimos essas duas dimensões de análise. Em relação à primeira, focalizamos as potencialidades da exploração tanto do conteúdo veiculado nos impressos, quanto das estratégias discursivas postas em operação principalmente por seus autores. Nesse trabalho interpretativo, recorremos a elementos advindos da própria História Cultural, mas também de outras áreas de conhecimento, como da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; BAUER, 2002) e da Análise do Discurso (MAINGUENAU, 1997; CHARAUDEAU, MAINGUENAU, 2008; PÊCHEUX, 1990)[138]. Em relação à segunda dimensão, discutimos a materialidade do impresso, em seus diferentes aspectos. Para essa tarefa, subsídios da História Cultural (CHARTIER, 1982, 1990, 1998, 2003/1987; CHARTIER, 1987, org.) e da bibliografia analítica (GASKELL, 2009/1972; McKENZIE, 1999) são acionados.

Utilizamos, portanto, conceitos e reflexões advindos de campos do conhecimento e de tradições epistemológicas distintas. Embora haja interseções entre eles – os estudos de Roger Chartier, por exemplo, são largamente baseados na bibliografia analítica –, corremos o risco, ao fazer essa opção, de realizar uma espécie de "apropriação selvagem"[139] das obras[140].

---

quando se explora o impresso como objeto apresentam especificidades em relação às pesquisas em que impressos são utilizados apenas como fontes (entre outras) do estudo, como ficará mais claro ao longo do capítulo.

137. Em muitos trabalhos que vimos realizando, analisamos também o leitor empírico dos impressos. Para a sua apreensão, utilizamos fontes como depoimentos orais, narrativas de si (memórias, autobiografias e diários), literatura e correspondência. Esse tipo de análise demanda, porém, abordagem teórica, tratamento e procedimentos metodológicos específicos, cuja discussão não cabe no espaço deste capítulo.

138. A Análise do Discurso pode ser considerada uma disciplina e inclui várias tendências, destacando-se as vertentes anglo-saxônica (ver, por exemplo, FAIRCLOUGH, 2016/1992) e francesa. Neste capítulo, trabalhamos, sobretudo, na perspectiva da Análise do Discurso que se desenvolveu na França, a partir dos anos 1960.

139. Chartier (2007/2005, p.277) utiliza essa expressão para se referir ao modo de ler "desregrado" de uma leitora "impaciente" do século XVIII.

140. Se nos limitarmos à discussão sobre Análise do Discurso, já teríamos elementos suficientes para analisar a sua diversidade e a sua filiação a diferentes campos do saber, como, no caso da tendência francesa, à Linguística, à Psicanálise (especialmente, a lacaniana) e ao Marxismo. Além disso, recebeu influências de teóricos como Mikhail Bakhtin (1981/2006) e Michel Foucault (2008/1969; 1996/1970). Ver, a esse respeito, entre outros, Mussalim (2006) e Possenti (1990).

Apostamos, no entanto, fundamentadas em Michel de Certeau (1992/1975), que a História:

> Intervém à maneira de uma experimentação crítica dos modelos sociológicos, econômicos, psicológicos ou culturais. Diz que utiliza um "instrumental emprestado" (P. Vilar). É verdade. Mais precisamente, testa esse instrumental através de sua transferência para terrenos diferentes, da mesma forma que se testa um carro esporte, fazendo-o funcionar em pistas de corrida, em velocidades e condições que *excedam* suas normas. A história se torna um lugar de "controle" onde se exerce uma "função de falsificação". Nela podem ser evidenciados os limites de significabilidade relativos aos "modelos" que são "experimentados", um de cada vez, pela história, em campos estranhos ao de sua elaboração (CERTEAU, 1992/1975, p. 88, destaque no original).

O estudo do leitor visado: o texto e o impresso

O que estamos denominando de leitor visado? Trata-se do leitor previsto pelo autor e/ou editor no momento da produção do objeto de leitura. Diante da impossibilidade de captar as leituras "in loco" e os leitores de "carne e osso" (que, na maior parte das vezes, já não vivem ou deixaram poucos testemunhos de suas experiências[141]), ou mesmo diante das limitações que apresentam procedimentos como a história oral e o trabalho com narrativas memorialísticas, muitos estudos têm buscado, nos próprios textos e na materialidade do impresso, ou seja, em diferentes protocolos de leitura, marcas indicativas que permitam a reconstrução do leitor.

Mas, como reconstruir esse suposto leitor? Duas dimensões devem ser, necessariamente, consideradas na análise: o texto e o impresso. Para Chartier (1990, p.126), texto e impresso – "o trabalho de escrita e a fabricação do livro" – são elementos distintos, embora indissociáveis:

141. As dificuldades de captar o leitor e a própria atividade de leitura têm sido apontadas por diversos historiadores culturais. Robert Darnton (1990), por exemplo, aponta três dessas dificuldades: os documentos mostram o resultado da leitura, mas não o processo de construção das significações; os documentos são textos, que exigem interpretação – realiza-se, portanto, a interpretação da interpretação do outro; os documentos são poucos, raros.

> Contra a representação elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao leitor (CHARTIER, 1990, p.126-127).

Nesse sentido, é necessário analisar dois tipos de dispositivos: "os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor" e aqueles "que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor" (CHARTIER, 1990, p. 127). O mesmo texto, nessa concepção, não é o "mesmo" se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação (CHARTIER, 1998, p. 270). Esses dispositivos permitem e limitam, ao mesmo tempo, a produção de sentidos. Para o autor, em debate com Bourdieu (1996, p. 251), "A pergunta histórica deve atuar justamente sobre esses dois registros" e, desse cruzamento, "poderá nascer uma reinterrogação do objeto-livro em função dos problemas que colocamos hoje". (p. 251)

Algumas pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita mostram essas relações entre texto e impresso em vários tipos de materiais escritos. Barbosa (2019) analisa, por exemplo, os suportes que abrigaram diferentes poemas de literatura infantil – hoje considerados clássicos – principalmente na segunda metade do século XX: o efeito de sentido provocado por um poema publicado em um livro didático é certamente muito distinto daquele produzido quando o mesmo poema se encontra em uma antologia poética do autor ou quando compõe uma coletânea destinada à infância. Tipo de análise semelhante já havia sido realizado por Batista (2004), quando reconstrói o caso da escolarização do poema/canção *São Francisco*, de Vinicius de Moraes e Paulinho Soledade e discute os efeitos - no leitor e nos modos de conceber a leitura - que a presença do poema em livros didáticos provoca. Para o autor, "por meio de sua nova "letra", de suas relações com outros textos e exercícios que compõem

o livro, com suas ilustrações e contexto gráfico, ele passa a ser, agora, um exemplo de uso da língua (...), um exemplo de valores e comportamentos. Desse modo, encena uma nova leitura" (BATISTA, 2004, p. 243).

Um mesmo poema de cordel certamente não é o mesmo quando publicado em formato de folheto (GALVÃO, 2001) ou quando impresso em livro. Mesmo quando é publicado em um mesmo suporte, como o livro, ele também não é o mesmo, dependendo do tipo de encadernação da obra, da diagramação, do tipo de ilustração escolhido para compor a edição, do prestígio que tem a editora junto a determinados segmentos, entre outros aspectos. Poderíamos multiplicar os exemplos.

Na seção seguinte, discutiremos as possibilidades de análise do texto, tanto de seu conteúdo quanto de suas estratégias discursivas. Em seguida, abordaremos as perspectivas de análise da materialidade do impresso, considerando os objetos materiais que portam os textos.

O texto

Como analisar textos na perspectiva do leitor visado? Como reconstruir o leitor presumido no tecido textual? Nos trabalhos que vimos desenvolvendo, pelo menos duas possibilidades são possíveis. A primeira é também a mais antiga: centrar-se na análise do conteúdo dos textos. A segunda, menos encontrada nos trabalhos realizados no campo da História da Educação, centra-se na descrição e na problematização das estratégias discursivas utilizadas, principalmente pelo autor, mas também pelo editor e por demandas econômicas e culturais mais amplas, para atender às expectativas do suposto leitor e do gênero em que a obra se inscreve.

Em ambos os casos, a noção de *leitor-modelo*, elaborada por Umberto Eco (1986/1979) na década de 1970 para abordar textos ficcionais, pode ser útil. O leitor-modelo seria o tipo ideal imaginado pelo autor, uma espécie de hipótese que orientaria a produção textual. Para Eco (1986/1979), todo texto possui lacunas, necessariamente preenchidas pelo leitor, de acordo com suas competências e experiências. Nesse sentido, o leitor-modelo é chamado a colaborar no desenvolvimento da "fábula" (p. 95). As competências de que precisa para realizar esse trabalho incluiria, "além da competência linguística,

uma competência variadamente circunstancial, uma capacidade passível de desencadear pressuposições, de reprimir idiossincrasias etc. etc." (1986/1979, p. 38). O leitor-modelo deve ser capaz de se movimentar dentro do texto, "interpretativamente", como o autor se movimentou "gerativamente" (ECO, 1986/1979, p. 37). O que se espera, do ponto de vista da produção, é que o leitor visado seja cooperativo, colaborando com o autor, ao produzir, para o texto que lê, o sentido pensado no momento da produção.

Contudo, por mais que as linhas do desenho desse leitor ultrapassem a própria letra manuscrita, impressa ou digitada, já que arrematadas com os fios puxados das condições de produção e circulação do texto analisado, ainda não se pode concluir sobre seu leitor empírico. O texto procura instituir o leitor idealizado. Porém, os termos do leitor real, suas estratégias, seus signos, permitem-nos apenas imaginá-lo, entrevê-lo[142]. Em síntese, os textos nos falam de seus leitores visados, de seu público alvo. Ao pesquisador, resta a tarefa ainda de compreender (e de se convencer de) que não se pode afirmar categoricamente sobre um leitor que escapa às letras, às linhas, às páginas do texto.

Mas, como o autor (e também o editor) institui a cooperação textual? Para Eco (1986/1979),

> Os meios são muitos: a escolha de uma língua (que exclui obviamente quem não a fala), a escolha de um tipo de enciclopédia (se começo um texto com (...), já reduz, e bastante corporativamente, a imagem do meu Leitor-Modelo), a escolha de um patrimônio lexical e estilístico... Posso fornecer sinais de gênero que selecionam a audiência: [Queridas crianças, era uma vez um país distante...]; posso restringir o campo geográfico: [Amigos, romanos, concidadãos!]. Muitos textos tornam evidente o seu Leitor-Modelo, pressupondo *apertis verbis* (perdoem-me o oxímoro) uma específica competência enciclopédica. (p. 40).

142. Em estudo sobre o circuito de produção, difusão e circulação da cartilha *Ada e Edu*, por exemplo, Cardoso (2011), por meio de entrevistas com professoras, evidenciou usos previstos e não previstos pelos autores e editores do impresso. Trabalho semelhante foi realizado por Galvão (2001) e Melo (2013).

> Eis, pois, a razão por que alguns são capazes de reconhecer a violação de regras comuns, outros logram prever mais facilmente como uma história terminará, ao passo que outros, que não dispõem de suficientes encenações, estão sujeitos a ter prazer ou a sofrer com surpresas golpes teatrais, soluções que o leitor sofisticado julga, ao invés, bastante banais (ECO, 1979/1986, p. 66).

É importante destacar, ainda, que, se por um lado, o autor pressupõe a competência do leitor-modelo, por outro, também a institui: "Portanto, prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente 'esperar' que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo." (ECO, 1986/1979, p.40). Nesse sentido, podemos compreender o leitor-modelo como "um conjunto *de condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial" (ECO, 1986/1979, p. 45, destaques no original).

Segundo Eco (1986/1979), os textos apresentam um conjunto de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário. Nesse sentido, encontramos incompletude nos textos, pois o destinatário, o qual não é necessariamente o leitor empírico, dotado de uma competência gramatical, participa da sua construção, estabelecendo-se aí uma relação de cooperação. É como se os textos trouxessem espaços em branco a serem preenchidos pelo leitor, que são previstos pelo produtor do texto.

"Mecanismo preguiçoso", nas palavras de Eco (1986/1979, p. 37), os textos vivem, nessa direção, também dos sentidos atribuídos a eles pelos leitores. Para que o texto funcione, é necessário que existam leitores que o ajudem em sua tarefa, por meio da interpretação. Mesmo que o destinatário de um texto não seja considerado de uma maneira concreta, tal como ele realmente é empiricamente, o leitor imaginado para ele apresenta-se como "condição indispensável" a fim de que a comunicação aconteça; o destinatário de um texto é fundamental para a sua "própria potencialidade significativa".

Evidentemente, a noção de leitor-modelo – ou, mais acertadamente, a inspiração que dela advém –, por ter sido elaborada para obras literárias, não esgota, mas auxilia no processo de (re)construção daquele que estamos denominando de leitor visado pelos autores/editores. Mas, como fazer isso

nas pesquisas? Considerando apenas a dimensão do texto tratada neste tópico, pelo menos dois caminhos nos têm parecido profícuos: a análise do conteúdo e a análise das estratégias discursivas postas em ação na elaboração dos diferentes textos.

O CONTEÚDO

A dimensão mais trabalhada nos estudos sobre impressos tem sido a exploração de como certos temas são tratados em determinados textos[143]. Possivelmente, a maioria dos leitores deste capítulo tem familiaridade com pesquisas que investigam objetos como "a mulher na imprensa feminina", "o negro no livro didático", "a criança nos livros de literatura infantil", "a moralidade em jornais católicos", "o índio no cordel". De modo geral, esses trabalhos localizam, nos impressos analisados, em que momentos e de que forma esses temas aparecem.

Mas, como trabalhar de maneira rigorosa o conteúdo dos textos, sem realizar simplificações? É preciso, mesmo quando se faz um trabalho de categorização temática, ter em vista que esse é apenas um momento de um processo mais amplo. Podemos citar, por exemplo, a pesquisa que temos realizado atualmente, sobre o processo de produção sócio-histórica das noções de analfabeto e de analfabetismo no Brasil[144], sobretudo na imprensa oitocentista. Um primeiro movimento da pesquisa foi o de analisar quais os sentidos atribuídos às referidas palavras nos jornais de diversas províncias, procedendo-se a um inventário minucioso de todas as ocorrências dos termos e, em seguida, agrupando-as por semelhança e por diferença - para estabelecer padrões de regularidade[145] -, identificando os sujeitos emissores das expressões; os sujeitos/objetos a quem eram dirigidas; os contextos de

143. Embora nem sempre os autores dos trabalhos explicitem, o processo de categorização muitas vezes usado baseia-se na Análise de Conteúdo, compreendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 1977, p.31). A Análise de Conteúdo pode subsidiar tanto análises qualitativas quanto quantitativas das mensagens.

144. Ver, por exemplo, Galvão e Chagas (2017). A fase atual da pesquisa conta com a colaboração de Rodrigo Lessa Alvarenga.

145. Esse procedimento tem nos permitido identificar, por exemplo, de que modo e em que direção os significados atribuídos aos termos se transformam e em que momento se estabilizam.

enunciação (que incluem a situação concreta em que as palavras foram utilizadas, mas também aspectos como a linha editorial do jornal); as relações entre os significados encontrados nos jornais e aqueles constantes em outras fontes do mesmo período, como dicionários, relatórios ministeriais, obras de literatura; a relação entre os significados encontrados e a discussão sobre temas mais amplos que eram recorrentes na época - o que exige um amplo domínio dos trabalhos já realizados sobre o tema e o mergulho em outras fontes que sejam pertinentes ao objeto.

Podemos citar, ainda, o trabalho que realizamos sobre os leitores visados do *Boletim Vida Escolar* (GALVÃO, JINZENJI, 2011), impresso que circulou em Lavras (Minas Gerais) no início do século XX. Nele, analisamos todos os momentos em que o editor se dirigia explicitamente ao leitor, nomeando-o. Fizemos, então, um inventário dessas nomeações, buscando interpretá-las à luz de dados, por exemplo, sobre a cultura escrita na cidade e sobre o perfil de sua população - ocupações predominantes, taxas de alfabetização, número de escolas, presença de tipografias, publicação de periódicos. Levantamos, ainda, quantitativamente, todas as temáticas abordadas no *Boletim*, identificando o espaço ocupado por cada uma delas em relação à quantidade total de páginas do número. Nesse trabalho, analisamos tanto o conteúdo quanto o lugar/relevância por ele ocupado no impresso, cruzando esses dados com informações mais amplas sobre os múltiplos contextos em que se inscreviam. O que queremos ressaltar é que somente a análise de conteúdo não é suficiente quando entendemos os seus limites. Esses procedimentos foram necessários para que tivéssemos uma dimensão mais precisa da importância atribuída, pelo editor, a certos tipos de leitor e a determinados temas. Desse modo, as análises nos permitiram compreender, minimamente, quem era o leitor visado pelo editor Firmino Costa.

De modo semelhante, na investigação sobre os leitores da revista *Grande Hotel* (MELO, 2013), entre 1947 e 1961, a exploração das fontes evidenciou que o impresso se modificava em direção à instituição de seu leitor visado, tornando-se, assim, cada vez mais, uma revista feminina. A fim de apreender, de maneira sistemática e rigorosa, essa mudança no impresso, foram identificados e contabilizados os momentos em que mulheres (e também

homens) foram representadas(os) nas páginas da revista por meio de fotos, desenhos. Analisaram-se essas informações à luz de outros trabalhos sobre revistas destinadas às mulheres no Brasil; a respeito da *presse du coeur* e de impressos franco-italianos que serviram de protótipos para a produção de *Grande Hotel* no País, os quais também foram consultados durante a pesquisa. Com esses procedimentos, foi possível delinear o perfil da leitora esperada pelos editores da revista e compreender como esse perfil relacionava-se com a feminilidade elaborada e difundida na época pela imprensa feminina e pelo cinema, sobretudo, hollywoodiano.

No entanto, se esses procedimentos são necessários, são, também, insuficientes. É preciso compreender, antes de tudo, que somente faz sentido reconstruir o leitor visado no quadro de uma problematização mais ampla do objeto de pesquisa trabalhado em cada estudo. O levantamento dos temas contidos nos impressos ou a reconstrução dos modos como os autores/editores se dirigem ao leitor devem ser compreendidos como etapas importantes para dar inteligibilidade a processos históricos mais gerais. Por que investigar os sentidos atribuídos aos termos analfabeto e analfabetismo no século XIX? Para se compreender melhor o processo - não natural e resultante de disputas - que, historicamente, atribui um lugar cada vez mais importante à cultura escrita na construção de um projeto de nação "civilizada"? Para analisar como se produzem, historicamente, preconceitos? Com qual objetivo se delineia o perfil de uma leitora visada de um impresso feminino entre os anos 1940 e 1960? Para compreender de que modo, nesse período, a imprensa buscava construir "a" mulher e "educá-la"? A fim de apreender, em uma perspectiva histórica, como se constroem certas representações que, em luta com outras, procuram se legitimar e instituir realidades, modos de pensar, ser, agir e estar no mundo?

É também imprescindível a compreensão de que o modo como os temas são tratados nos impressos estão inscritos no tempo/espaço em que foram produzidos. Somente assim eles podem ser compreendidos sem anacronismos e em uma perspectiva de média e longa durações. Para isso, é imprescindível que o pesquisador conheça outros trabalhos já realizados sobre o período estudado para, no mínimo, fazer perguntas pertinentes às

fontes e elaborar categorias adequadas[146] ao seu objeto de estudo. Esse domínio sobre a "pluralidade dos contextos" (REVEL, 1998) que são constitutivos - constituem e são constituídos por - do fenômeno analisado também é fundamental para que seja possível a realização de interpretações apropriadas e rigorosas. É necessário também analisar outras fontes além do próprio impresso: retomando os exemplos acima, esse modo de ver a mulher é específico das revistas femininas analisadas ou circula em outras esferas do discurso[147]? Os significados atribuídos ao termo analfabeto em determinado período são estáveis ou oscilam, dependendo, por exemplo, do sujeito a quem se dirigem? São os mesmos conferidos pelos dicionários da época? Qual o significado de produzir determinada representação[148] de mulher, de negro ou de índio em um determinado tipo de impresso que, por sua vez, se inscreve em uma temporalidade específica?

Nesse processo, temos, a cada pesquisa, buscado construir instrumentos para organizar e sistematizar a análise, como quadros, tabelas, gráficos, bancos de dados e *softwares* de análise quantitativa e qualitativa.

Esses procedimentos são imprescindíveis para não cair em certas armadilhas muito comuns encontradas em estudos como os referidos no primeiro parágrafo deste tópico. Naquele tipo de abordagem, os modos pelos quais a enciclopédia do leitor é suposta, acionada e, ao mesmo tempo, instituída, são ignorados. Como o autor consegue convencer o leitor de que aquilo que está dizendo é verossímil? Que argumentos utiliza nesse trabalho de persuasão? A que vocabulário e sintaxe recorre? Que associações realiza para, sutilmente, fazer o leitor também criar imagens acerca da mulher, do negro, da criança, da moral, do índio, que, de preferência, coincidam com as suas próprias? Que marcas tipográficas – usos de negrito, itálico, tipos e tamanhos de letras, cores – são escolhidas para produzir determinados sentidos? Que efeitos de verdade (FOUCAULT, 2008/1969) se pretendia produzir? Em quem? Por quem? Para quê? Ao não trabalhar com o pressuposto de que o

146. Bardin (1977) enfatiza três critérios para a produção de "boas categorias": homogeneidade, exaustividade e pertinência.
147. Compreendemos esferas do discurso com base em Bakthin (2003/1979).
148. Estamos utilizando a expressão "representação" de modo semelhante ao que encontramos nesse tipo de trabalho e não no sentido que lhe confere Chartier (1990).

texto funciona em um circuito externo a ele e em um plano discursivo que modifica seus sentidos ou o posiciona em relações de poder, também são ignorados elementos mais amplos relativos ao "circuito das comunicações" (DARNTON, 1990): quem[149] é o autor (pessoal ou institucional) da obra analisada? Qual o lugar da tipografia/editora/gráfica que publicou naquele momento histórico? Onde o impresso circulou? Há indicações de usos?[150]

Implicitamente, com frequência, esses estudos que consideram apenas o conteúdo também pressupõem que há uma associação direta entre o que o leitor lê e sua suposta "mentalidade". Muitas vezes, fazem interpretações anacrônicas a respeito da presença de certos temas, denominando os autores dos textos de "racistas", "machistas", "preconceituosos". Esse pressuposto foi recorrentemente criticado pelos historiadores culturais (CHARTIER, 1990), principalmente em relação aos primeiros trabalhos sobre a *bibliothèque bleue*, como o de Mandrou (1985/1964), que supunha que, se os livros que pertenciam à coleção apresentavam determinadas representações de "fé e piedade" é porque seus leitores também compartilhavam essas mesmas representações.

Diante dessas discussões, parece-nos imprescindível compreender, também na análise do texto, as estratégias discursivas postas em ação pelos autores/editores das obras para instituir um determinado tipo de leitor.

AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

O que estamos chamando de estratégias discursivas? Trata-se de um conjunto de artifícios linguísticos que, explorados, arranjados, ordenados, por meio do jogo com as palavras, buscam persuadir o leitor, convencê-lo a ser colaborativo na construção do sentido para o texto que lê, seguindo, no trabalho interpretativo, os caminhos traçados, na produção textual, para a sua

149. Esse "quem" não se refere ao sujeito individual, mas ao seu "lugar de produção" – o que ele representa (qual o lugar de autoridade e legitimidade que ocupa) em um determinado campo (utilizamos a expressão no sentido de BOURDIEU, 1983, 1989) e a que redes de sociabilidades está vinculado.

150. Evidentemente, quando o impresso é tomado apenas como fonte de pesquisa, o escopo dessas perguntas diminui, mas o pesquisador nunca deve perdê-las de vista, sob o risco de fazer papel de ingênuo (LE GOFF, 1994/1978).

compreensão[151]. Quem produz os textos, ao se valer desses artifícios, tem como objetivo convencer o leitor a construir, na leitura, o mesmo sentido desejado na geração textual. Para tanto, o autor pode, conscientemente, controlar seu estilo de escrita, ou escolhê-lo convenientemente a depender do leitor que presume para seus textos. De acordo com a estilística textual, vai também optando pelo lugar das palavras na frase – mais ao início dos períodos, mais ao final; no meio deles –, pelo uso de referências somente compreensíveis quando vinculadas à enunciação – os dêiticos[152] –, pela utilização, em maior ou em menor grau, de certos sinais de pontuação, como a vírgula[153].

Ao fazer essas escolhas, o autor (muitas vezes com a intervenção do editor) institui o próprio conteúdo e não apenas o expressa. Desse modo, não estamos aqui dissociando forma (estratégia discursiva) e conteúdo (o que é literalmente escrito). Estamos salientando que as discussões realizadas pela Análise do Discurso e pela própria História Cultural podem auxiliar o pesquisador a tornar a análise do "conteúdo manifesto da linguagem" (BARDIN, 1977) mais sistemática e explícita, evitando, mais uma vez que, seduzido pelo fetiche do documento, ignore que as palavras, seus arranjos, as construções frasais, o estilo de escrita são atravessados por intencionalidades do autor, por relações de poder, cujo objetivo é persuadir, convencer, fabricar efeitos de verdade (FOUCAULT, 2008/1969), tendo em vista o espaço de recepção que imagina para seu texto em determinado período e em determinadas condições de produção. Chartier (BOURDIEU, CHARTIER, 1996, p. 251) afirma que os "procedimentos de colocar em texto" [*mise en texte*] "são constituídos pelo conjunto dos procedimentos retóricos, dos comandos que são dados ao leitor, dos meios pelos quais o texto é construído, dos elementos que devem conduzir à convicção ou ao prazer." Para ele, trata-se de um procedimento que remete à análise e à pragmática dos textos, das formas retóricas e do estudo literário.

Os mecanismos retóricos podem ser apreendidos na grande estrutura do texto e em cada elemento textual, desde uma letra-palavra, passando

151. Ver, entre outros, Charaudeau (2008).
152. Ver Mainguenau (2008, p.147-148).
153. Em muitos casos, a vírgula tem normatizado seu uso facultativo segundo a Gramática da Língua Portuguesa, sendo uma opção do autor usá-la ou não.

pelas orações, até chegar aos sinais de pontuação; da marcação do parágrafo conforme determinada normatização à sua elaboração e distribuição na página, entre margens, pode ser investigada como uma estratégia discursiva, pois o material linguístico do texto não existe apenas no plano do conteúdo, do assunto e dos temas ali tratados, codificados. No papel, a letra é mais. Em última instância, toda essa análise tem que ir além do próprio texto. Ela o extrapola e se conecta, do ponto de vista de sua elaboração, às suas condições de produção, recepção e circulação.

Assim como na perspectiva da História Cultural, para a Análise do Discurso o texto deve ser tomado não somente pelo seu enunciado, por sua interpretação pura, quanto ao assunto tratado, às temáticas abordadas sequencialmente, mas também pela enunciação. Analisar as estratégias discursivas envolvidas na produção textual, visando ao traçado de seus leitores, significa, portanto, investigar as situações (comunicativas, históricas, sociais, culturais) que envolvem sua escrita e sua (possível) leitura. Do ponto de vista da produção, além de se indagar sobre o que trata o texto, vale também perguntar sobre seu autor (quem o escreve?); a respeito dos objetivos e das intencionalidades que a motivam (por que escreve?); sobre as finalidades do texto (para que escreve?); seu leitor visado (para quem escreve?); como é escrito (de que modo a linguagem é utilizada? É formal? Informal? Que gênero textual é produzido?); onde é produzido (em que lugar? Em que espaços? Em quais editoras?); quando (em que período?); que intervenções editoriais foram realizadas no próprio texto?; com que intencionalidades?

As estratégias discursivas que delineiam o leitor presumido do texto vão assim constituindo sua linguagem. Manifestam-se na opção pelo uso de termos e construções frasais mais comuns na oralidade (ou não); nas "vozes" mobilizadas na tessitura textual, nas referências aos discursos de autoridade, em sua polifonia; nos dêiticos. No plano verbal e não-verbal, o delineamento do leitor visado deve ser pensado, a depender das condições técnicas das editoras de cada época, na perspectiva da escolha das imagens, das fotografias, dos desenhos; na elaboração das ilustrações; na utilização de cores[154]. Na análise de impressos e dos textos que os suportes carregam,

154. A Semiótica é um campo de estudos fértil para a realização desse tipo de análise. No entanto, não nos aprofundaremos nessa perspectiva teórica no espaço deste texto. Ver, entre outros, Peirce (1972).

focalizando seus leitores, o estudioso precisa se perguntar como os signos ali se inscrevem; que associação de ideias, símbolos, objetos mobilizam; com qual objetivo, de que maneira procuram constituir, instituir (impor?) um leitor colaborativo. Cada signo que se inscreve na página busca causar certos efeitos de sentido, os quais não devem escapar aos olhos investigativos do pesquisador que toma o texto, o impresso, como fonte, como objeto de análise.

Algumas dessas perguntas têm norteado a crítica documental realizada no campo da História desde a sua constituição como disciplina. Procedimento indispensável nos estudos históricos, também inclui a problematização das condições de produção das fontes exploradas na pesquisa. Para Cellard (1997), a interpretação do documento deve incluir, necessariamente, uma discussão sobre seu autor/autores[155]; a verificação da autenticidade e confiabilidade do texto; a análise da natureza do texto; a identificação dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. Trata-se do momento em que o pesquisador interroga os documentos sobre informações que não se encontram explicitamente neles. Quem os produziu? Como? Por que e para quê? Para quem? Onde? Quando? Na expressão de Le Goff (1990), trata-se de "monumentalizar o documento", ou seja, analisar as suas condições de produção.

De maneira análoga, quando o pesquisador, na etapa da crítica documental, pergunta-se (ou deveria sempre se perguntar) *como* o texto – no qual busca informações que o ajudarão nas respostas para as suas questões de pesquisa – foi construído, ele precisa produzir dados que permitam elaborar hipóteses sobre as condições de sua produção e sobre os efeitos que pode provocar no suposto leitor.

A análise das estruturas textuais é, na verdade, um dos procedimentos centrais que caracterizam as produções da História Cultural sobre impressos populares. Chartier (2003/1987, p. 270) afirma que, de modo geral, nos

155. Quando, na História, o estudioso se indaga sobre a autoria de um documento, ele pretende saber mais do que o nome de quem o produziu. Perguntar-se sobre o autor de um documento significa investigar, minimamente, sua trajetória, a quais redes de relações (de força e poder) ele se liga (ou às quais está submetido), que intencionalidades o teriam movido em direção à produção do documento em análise, quais seriam suas finalidades. Nesse trabalho investigativo, o pesquisador parte de sua fonte, do nome do autor do documento, na direção externa ao texto.

livros da *bibliothèque bleue*, por exemplo, havia preferência por "romances ou contos, que obedeçam a certas estruturas narrativas, ao mesmo tempo descontínuas e repetitivas, que justapõem os fragmentos, usam várias vezes os mesmos motivos, ignoram as intrigas prolixas que exijam uma memorização exata dos acontecimentos e dos personagens". Desse modo, para o autor, mais do que os próprios assuntos, "é certamente o parentesco das estruturas textuais que explica as escolhas dos impressores troyenses onde está implicitamente contida a ideia que eles fazem das competências culturais de seu público" (CHARTIER, 2003/1987, p. 270). Para realizarem essas adaptações, os editores fazem intervenções de três ordens: remodelam "a própria apresentação do texto, multiplicando os capítulos, mesmo que essa divisão não tenha nenhuma necessidade narrativa ou lógica, e aumentando o número de parágrafos – o que torna menos densa a distribuição do texto sobre a página." (p. 271). A segunda intervenção consiste em uma estratégia de redução e de simplificação, abreviando certos episódios, suprimindo trechos considerados supérfluos ("sobretudo descrições das propriedades sociais ou estados psicológicos de personagens"), "tidos como inúteis para o desenvolvimento da ação" (p. 272). Além disso, modernizam "fórmulas envelhecidas ou difíceis" e compactam frases, "depuradas de suas orações relativas ou incisas, a supressão de numerosos adjetivos ou advérbios" (CHARTIER, 2003/1987, p. 272). A terceira intervenção consiste em "censurar rigorosamente todas as referências, paródicas ou não, à religião e de depurar a narrativa de tudo aquilo que aparece como blasfematório." (CHARTIER, 2003/1987, p. 273). Com esses procedimentos, os editores buscavam atender às expectativas e, ao mesmo tempo, instituir um certo tipo de leitor. A análise dessas alterações na linguagem e na forma como foram feitas, somente pode ser realizada quando textos e impressos da mesma natureza são comparados exaustivamente com outras versões deles mesmos ou com textos/publicações que lhes serviram de inspiração. Desse modo, pode-se constatar supressões e acréscimos, assim como a mudança de linguagem em variadas edições.

Nessa direção, a análise dos textos de folhetos de cordel que realizamos em outro trabalho (GALVÃO, 2001) foi feita a partir de alguns elementos, como o "caminho narrativo" utilizado pelo autor em cada um dos poemas.

Analisamos como, na estruturação do texto, o poeta gerava expectativas no leitor/ouvinte, previa antecipações, retomava alguns elementos (e outros não) ao longo das estrofes. Analisamos, ainda, as marcas de oralidade presentes nos poemas, por meio de indicadores como a utilização de um dialeto regional oral, a presença dos diálogos/dos discursos diretos, a construção de uma proximidade com o interlocutor/leitor por meio de vocativos, o papel das adjetivações sobretudo para construir a relação entre o bem e o mal, a presença do elemento mítico-religioso. Analisamos, por fim, a "enciclopédia do leitor": o poeta recorria, por exemplo, a personagens literários, a figuras públicas, a nomes de cidades/países, a expressões em língua estrangeira supostamente conhecidas do leitor/ouvinte? Nesse último aspecto, buscamos também levantar hipóteses acerca do tipo de raciocínio ou operação exigidos do público para que ele pudesse fazer uma leitura fluente, sem maiores dificuldades (foram consideradas, nesse caso, sobretudo, as antecipações e as inferências). Nesse processo, também realizamos uma análise comparativa entre a narrativa construída pelo poeta em um folheto específico (que narrava um crime que havia ocorrido no Recife) e as notícias veiculadas em um jornal que relatavam o mesmo episódio. A comparação nos permitiu compreender, por contraste, as especificidades do texto do cordel. Esses procedimentos nos permitiram delinear quem era o leitor visado pelo poeta, que aspectos ele julgava mais importantes para que certos efeitos de sentido fossem produzidos a partir da leitura/audição do texto, que tipo de narrativa parecia melhor sucedida tendo em vista o mercado editorial de folhetos do período.

Em trabalho sobre o poema Plutão, Batista (2012) analisou os "procedimentos retórico-discursivos" utilizados por Olavo Bilac para fazer o suposto leitor integrar-se ao que o pesquisador denominou de "comunidade dos infelizes", que caracterizaria a produção didática canônica das primeiras décadas republicanas. Para isso, analisou o esquema narrativo do poema, observando aspectos como os usos de diferentes tempos verbais e a adjetivação de personagens, para compreender a mobilização, por Bilac, de possíveis expectativas prévias do leitor para, ao longo do poema, reorientá-las.

Em trabalho já citado (GALVÃO, JINZENJI, 2011), também analisamos, no caso do *Vida Escolar*, como eram organizados os editoriais do boletim e que tipo de efeitos essa organização poderia provocar no leitor. Os últimos parágrafos da maioria dos textos, por exemplo, eram dedicados a sugestões práticas para que as mudanças sugeridas se concretizassem, convocando, desse modo, o leitor para ser co-artífice da obra de renovação que o editor propugnava. Nesse processo de convencimento do leitor, Firmino Costa utilizava, na maior parte dos editoriais, a primeira pessoa do plural ao longo do texto, em uma estratégia discursiva que busca tornar o leitor um aliado da sua causa. O uso de diferentes pessoas do discurso e os efeitos de sentido que as diferentes opções provocam no leitor é, assim, outro elemento que pode ser analisado nos textos.

Em trabalho sobre o jornal *O mentor das brasileiras*, que circulou em Minas Gerais na primeira metade do século XIX, Jinzenji (2010) também analisou a presença de citações e da transcrição de matérias de outros jornais do período, ao longo das edições, no periódico. De modo geral, a presença de citações e de transcrições pode ser analisada sob, pelo menos, dois aspectos. Em primeiro lugar, pode significar, por parte do autor/editor, o desejo de mostrar erudição e, com esse procedimento, convencer o leitor de que a opinião dele é merecedora de crédito. Pode, também, ser indício de que, no período, era necessário o reaproveitamento de notícias para preencher todas as páginas do periódico.

Na análise das estratégias discursivas, o pesquisador também pode analisar de que modo a escolha das palavras pode "acrescentar" efeitos de sentido ao texto. Mariza Silva (1998), em trabalho sobre a história da alfabetização no Brasil, tendo como fundamento teórico-metodológico a Análise do Discurso, analisou a presença/ausência das palavras "até" e "nem" em verbetes sobre analfabeto em diferentes edições de um mesmo dicionário – o de Antonio de Moraes Silva. Entre a segunda e a quinta edições (1813 a 1878) do dicionário, analfabeto é definido como "o ignorante *até* das Lettras do A, B, C" (grifo nosso). Na oitava edição da obra (1890), é definido, por sua vez, como "o idiota, ignorante de lettras, que não sabe *nem* o a, b, c." (grifo nosso). Para a autora, essas duas definições, "além de só admitirem a categoria de substantivo, associada a um conceito, a um significado e a um

funcionamento morfossintáticos distintos, traziam duas palavras ardilosas: **até** e **nem**, que convocam a **exterioridade** e a **alteridade** para o interior do enunciado (...)" (p. 27, grifos no original).

Na pesquisa sobre a produção sócio-histórica das noções de analfabeto e de analfabetismo, temos analisado também o léxico a elas associado, identificando, minuciosamente, que outras palavras/expressões eram mobilizadas quando essas noções eram enunciadas, para se referirem ao mesmo sujeito[156] ou ao mesmo fenômeno – por semelhança ou por oposição. Se encontramos frequentemente as palavras "baderna" e "desordem" associadas a "analfabeto", identificamos, por seu turno, que "ordem" também se encontra a ela vinculada, mas por antinomínia. Pudemos analisar, assim, de que modo o autor/editor da matéria do jornal, ao mobilizar pares de expressões, quase sempre dicotômicas, para qualificar o sujeito (analfabeto) ou o fenômeno (o analfabetismo), busca produzir certos efeitos de verdade no leitor, dando-lhe opções limitadas para ultrapassar a lógica do "isso" ou "aquilo". Essa repetição de um mesmo modo discursivo de atribuir significados aos termos certamente teve, em média e longa durações, um papel decisivo para estabilizar sentidos e fixar realidades[157].

As imagens também podem ser analisadas na perspectiva das estratégias discursivas. Na análise, devem ser consideradas, além da temática de que tratam, a sua disposição na página, as escolhas de cores e como contribuem para a produção de determinados sentidos. Nesse caso, como salientado anteriormente, os trabalhos da Semiótica podem oferecer um aporte importante na análise de signos, sinais, símbolos, associações de ideias que não se reduzem ao texto escrito, ou seja, apenas ao material linguístico, verbal. No estudo sobre fotonovelas que realizamos (MELO, 2013), analisamos essas associações também nas imagens[158] veiculadas na revista *Grande Hotel.* Nos

156. A noção de sujeito é central na Análise do Discurso. Não se trata, mais uma vez, do indivíduo, que teria consciência daquilo que diz, mas se refere ao "estatuto", ao "lugar", à "posição de sujeito" na enunciação (CHARAUDEAU, 2008, p. 457).

157. Nosso trabalho tem sido bastante influenciado pelas análises realizadas por Albuquerque Júnior (1999), quando analisa, baseado em Foucault, o processo histórico de invenção do Nordeste.

158. Apoiando-se na Semiótica, o pesquisador pode viabilizar o estudo de todos os elementos (linguísticos ou não) que podem ajudar na construção do significado na comunicação: signos, sinais, símbolos; relações construídas por alegoria, metáfora, metonímia, analogia,

números publicados do início de sua circulação no Brasil, em 1947, até 1961, as imagens das mulheres – em especial, em desenhos e em fotos de anúncios – apareciam associadas a outras imagens, como bebês, eletrodomésticos, produtos de beleza, higiene, limpeza, roupas. O signo, assim elaborado, operaria, na construção do sentido pelos leitores da revista, no processo de comunicação, ligando o símbolo "mulher" a esses objetos. Do mesmo modo, nas narrativas de amor (folhetins, histórias vividas, fotodesenhos, fotonovelas), a figura da mulher aparece, quase sempre, associada à imagem do marido, do namorado, em uma relação de vassalagem, submissão, obediência; ou em uma posição para agradar ao homem amado e/ou para dele receber proteção, ajuda. Na análise desse signo, que integra material linguístico e também outros aspectos (não-linguísticos), verifica-se essa associação, percebida, por exemplo, pela posição do corpo da mulher em relação ao corpo do homem, pela posição dos olhos dela em relação a ele.

A imagem, em muitos casos, pode, ao lado do texto, ser o principal elemento para instituir determinado efeito de sentido. O trabalho de Barbosa (2019), por exemplo, mostra, por meio da análise de diferentes edições de cinco obras consideradas clássicas de poesia infantil, ao longo de mais de 60 anos, que o papel dos ilustradores foi "essencial para a manutenção e sobrevivência do texto dos autores" (BARBOSA, 2019, p. 238), transformando-o, inaugurando novos modos de senti-lo. Para a autora, a presença cada vez maior de ilustrações nos livros de literatura infantil pode ser considerada, até mesmo, um marco no processo de consolidação do campo que, "ao longo das diferentes intervenções tecnológicas e artísticas ganhou força e passou a não só dialogar com o texto verbal, como também trazer novos elementos para a construção de sentidos" (p. 50). No trabalho de Nascimento (2017), por sua vez, fica evidente o papel das imagens para que o aluno da escola primária do final do século XIX e primeiras décadas do XX, principalmente os que ainda não liam com fluência, conferissem sentido ao texto. Segundo o autor, "De acordo com o texto de apresentação do livro,

---

semelhança; por palavras (material linguístico); por figuras (material não-linguístico) ligadas a conceitos; por associação de ideias. Se consideramos, por exemplo, uma imagem como símbolo, ele, como um signo, pode se referir a um objeto, por causa de uma associação de ideias gerais. Tal signo funcionaria na construção do sentido, fazendo com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto (PEIRCE, 1972).

a proposta de Felisberto de Carvalho busca o 'efficaz auxilio do desenho' para que o 'alumno comprehendesse bem o assumpto de que se ia ocupar." Essa preocupação que, segundo o autor, não foi encontrada em nenhum silabário ou primeiro livro de leitura publicado em língua portuguesa, pode ter direcionado o projeto gráfico de sua série, que buscou utilizar muitas ilustrações com o objetivo de antecipar (dando uma prévia) elementos do texto escrito" (NASCIMENTO, 2017).

Entretanto, o leitor visado é instituído não apenas pelos textos (verbal ou imagético): para se reconstruir seu leitor presumido, é indispensável conhecer, em profundidade, o impresso em que se encontra, sua materialidade, sua produção no espaço e no tempo, seus componentes, seus editores, seus ilustradores, seu projeto gráfico, ou seja, a inscrição da letra no suporte em determinadas condições de produção.

A ANÁLISE DO IMPRESSO

A materialidade do texto também é constitutiva das maneiras de ler e da construção de sentidos pelo leitor. Compreendendo-a como uma "realidade física" por meio da qual os discursos existem e se manifestam, operar com essa noção é fundamental na análise de impressos, tendo em vista seu leitor esperado. Chartier (1994, p.8), ao refletir sobre os sentidos da "ordem dos livros", afirma que "manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis".

Tão relevante quanto analisar o conteúdo veiculado por um impresso é, portanto, analisar de que maneira esse conteúdo nele se inscreve, assim como se debruçar sobre seus "dispositivos técnicos, visuais e físicos" que procuram organizar a leitura do escrito, no momento de sua recepção, em determinado tempo e espaço. Do mesmo modo, considerando na análise o enunciado, a enunciação, vale ainda ressaltar que, segundo Chartier (1994, p. 8), "compreender os princípios que governam 'a ordem do discurso' pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos

que veiculem o escrito)." Assim, o estudo do impresso configura-se como um pré-requisito para o delineamento do perfil dos leitores pensados por seus produtores. Para o autor (CHARTIER, BOURDIEU, 1996), é preciso analisar os procedimentos de "colocar em livro" [*mise en livre*], "que podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto." Esses procedimentos "variam historicamente e também em função de projetos editoriais que visam usos ou leituras diferentes". Essa análise, segundo o autor, "remete para um saber mais técnico, o da história do livro, da bibliografia material, da história da tipografia" (p. 251).

O impresso só se torna impresso dentro de um circuito (DARNTON, 1990) e das relações que se estabelecem nesse circuito entre seus diferentes agentes: autores, editores, impressores, expedidores, livreiros, leitores. Mesmo que a pesquisa enfoque um único elemento do circuito, como referido, não se pode ignorar que os aspectos que o compõem também o constituem e devem ser considerados, ao menos de modo geral, na investigação, na medida em que um impresso é sempre resultado da ação de vários atores.

Com o *corpus* do estudo definido, o trabalho, portanto, deve se voltar para os componentes do impresso, os indicadores que possam evidenciar a quem se destinava e também as condições materiais e técnicas mobilizadas na sua produção, que constroem um tipo de recepção/apropriação, quais sejam: o tamanho da publicação, seu número de páginas, o tipo de papel utilizado em sua confecção, as escolhas tipográficas (o tipo, tamanho e cor da letra, o uso de itálicos, negritos e sublinhados, traços), a organização e a distribuição dos textos ao longo do impresso (o *mise en page*), os protocolos de leitura da capa à quarta capa, as imagens, os anúncios. Quando possível, deve-se, ao lado de uma minuciosa descrição dos aspectos materiais do impresso, analisar também alguns dados de suas condições de produção (recursos técnicos e gráficos disponíveis, juntamente com as decisões editoriais), distribuição (preços e locais de venda, por exemplo), tiragem e indicações de usos.

Daremos, aqui, alguns exemplos, de como esses elementos podem auxiliar o pesquisador a se aproximar dos leitores visados pelos diferentes agentes que fabricaram o impresso. A descrição desses aspectos, portanto, deve ser posta à serviço da problematização mais geral da pesquisa. Caso

contrário, indicar as dimensões do impresso ou o número de páginas que contém, por exemplo, se tornarão mera curiosidade.

O papel utilizado no impresso, por exemplo, certamente nos dá indícios do perfil dos leitores e dos usos a que se destina. Um papel de baixa gramatura pode significar, como mostram pesquisas sobre impressos de larga circulação (CHARTIER, LÜSEBRINK, 1996), baixos custos de edição e, portanto, maiores possibilidades de sua aquisição pelas camadas populares.

O modo como o papel é utilizado também pode ser indicativo do tipo de leitor e de supostos usos. Para a produção de impressos populares, havia a preocupação com a racionalização do aproveitamento do papel, que podia ser dobrado diversas vezes, resultando em um formato de pequenas dimensões. O *folio*, folha inteira que tem aproximadamente o tamanho de 22cm x 32cm, poderia ser dobrado duas vezes (*in-quarto*), o que resultava em um livreto que media 16cm x 22cm ou - opção mais barata - em quatro vezes (*in-octavo*), que se transformava em um impresso medindo 11cm x 16cm. Os cadernos eram posteriormente costurados. O tamanho do impresso também pode dizer respeito aos seus usos e à sua portabilidade, como mostra Pereira (2019) em relação às "folhinhas de algibeira" que circularam no Brasil no século XIX. De pequeno formato, deveriam ser transportadas junto ao corpo e, consequentemente, poderiam ser consultadas a qualquer momento, o que reforça a hipótese da autora de que serviam de guias de conduta para determinado público. Por sua vez, impressos de maiores dimensões e produzidos *in-folio*, como também mostra a autora, em relação à Folhinha Mariana e a outros impressos encontrados em diferentes países, indicavam que deveriam ser afixados na parede. Não se trata, portanto, de medir o impresso para apresentar a sua materialidade, mas de buscar compreender de que modo as suas dimensões podem nos aproximar dos leitores e dos possíveis usos que dele faziam, na medida em que pressupõe-se que também o formato - mesmo quando se trata de um mesmo texto - contribui para instituir um certo tipo de leitor e de usos.

O número de páginas do impresso também pode nos aproximar dos leitores visados pelos agentes que o fabricaram. No caso da literatura de cordel brasileira, esse elemento estava vinculado ao próprio subgênero: se tivesse de

32 a 64 páginas, tratava-se de um "romance", ou seja, histórias baseadas em narrativas tradicionais ou elaboradas pelo poeta que trouxessem elementos do maravilhoso; os mais curtos (entre oito e 24 páginas), por sua vez, eram reconhecidos como "folhetos" e versavam entre acontecimentos, vida e morte de personalidades, entre tantos outros temas (GALVÃO, 2001; DIÉGUES JÚNIOR, 1986/1972). Essa fórmula editorial, que foi sendo consolidada ao longo de décadas, permitia que o leitor, mesmo quando não sabia ler, identificar, quase de imediato, de que tipo de narrativa se tratava. Como afirma Chartier (2003/1987) para o caso da *bibliothèque bleue*, trata-se "também [de] uma fórmula editorial que dá ao objeto formas próprias, que organiza o texto segundo dispositivos tipográficos específicos" (p. 275).

Evidentemente, essa correspondência entre tamanho do impresso e sua destinação a um determinado público somente pode ser realizada com maior rigor quando, com base na consulta a outros impressos que circulavam na mesma época e a outras fontes, são analisadas, entre outros aspectos, as condições materiais de produção existentes nos diferentes contextos. Em algumas conjunturas específicas de crise, por exemplo, como é o caso de locais sob influência de guerras e/ou de conflitos regionais, pode haver escassez de papel e mesmo impressos destinados a um suposto público mais sofisticado pode reduzir as suas dimensões e serem confeccionados com material de pior qualidade.

O tipo, o tamanho da letra e o tratamento dado a ela (negrito, sublinhado, itálico, caixa alta, hachuras) nos impressos também podem ser indicadores do público a que se destinam ou da forma como esse público deveria ler ou pensar, a partir de um dispositivo gráfico. A partir da análise do tamanho da letra e do espaçamento entre as linhas e, com base em autores da área de design, Nascimento (2017), por exemplo, infere para qual faixa etária se destinava cada um dos livros que compunham a série graduada de Felisberto de Carvalho. Frade (2012) também evidenciou e analisou esse fenômeno quando estudou as configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos nos usos dos impressos nos séculos XIX e XX. Ao investigar a utilização de recursos gráficos e visuais nesses livros, destinados ao aprendizado inicial do ler, verificou que a tipografia, os

espaçamentos, marcadores, sinais, as colunas, cores, linhas e números que constituíam *a mise en page* assumiam funções, como instrumentos para pensar a língua e o uso da página no processo de alfabetização. O procedimento de separar as sílabas com hífen, com espaços em branco, ou a estratégia gráfica de apresentar na página a marcação silábica, na palavra inteira, com letras hachuradas e não hachuradas, com a variação do tamanho, da forma e do tipo de letra, com cores diferentes; o posicionamento da letra no espaço da folha próxima de certas sílabas têm uma função no texto, na configuração dos impressos, visando as supostas necessidades de seu leitor presumido. As estratégias gráficas desse tipo, protocolos visuais, são estabelecidas, considerando-se o procedimento mental que se deseja ativar nos leitores visados, nos usuários dos livros de ABC e dos métodos de alfabetização: a análise e a síntese. Parte-se do conhecimento dos autores dos livros de alfabetização sobre as operações mentais necessárias para aprender a ler e transforma-se esse saber em recurso gráfico, visual, material, por meio de decisões também editoriais, em um contexto que possibilita determinadas condições técnicas.

Em relação às escolhas dos tipos de letras e dos destaques a elas dados, podemos citar, ainda, o estudo de Manke e Galvão (2018), em que são analisadas marcas tipográficas como o uso de negrito e itálico em livros didáticos de História e Geografia, publicados na primeira metade do século XX. A análise dessas marcas mostrou que elas ocupavam lugar decisivo nos sentidos da leitura que se pretendia impor aos supostos leitores. Na pesquisa, investigamos o caso de um leitor específico – não escolarizado – que leu intensivamente as obras didáticas analisadas. Verificamos que essas escolhas editoriais parecem ter cumprido um papel significativo do processo de apropriação que ele fez dos conteúdos veiculados pelos livros.

Em direção semelhante, Frade (2012), em suas análises dos livros de ABC, constatou que, em alguns dos impressos estudados, no momento em que se pressupõe que o leitor visado dos livros que ensinam a ler já se encontram numa fase de transição, do aprendizado da letra, da sílaba, para o aprendizado da leitura corrente, modifica-se a maneira de imprimir o texto na página: no lugar da separação das sílabas por hífen ou por espaçamento,

passa-se pela marcação da sílaba hachurada e não hachurada, aposta-se, posteriormente, no recurso visual de se manter a palavra inteira, variando-se tamanho e fonte com diferentes tipos de letras. Muda-se o perfil do leitor visado – suas demandas já são outras em outra fase da alfabetização –, e o impresso acompanha essa mudança, apresentando-se com outra configuração gráfica. Mesmo assim, em se tratando de um processo de aprendizado das letras, do ler, ainda que a palavra seja mantida, sem a separação da sílaba com hífen ou espaçamento, é possível que seus leitores presumidos, como, por exemplo, as mães dos aprendizes que atuassem em uma alfabetização doméstica, fizessem a análise silábica, aprendida anteriormente nos métodos de soletração, já que se mantém a variação no tamanho e na fonte das letras que compõem cada sílaba. A análise dos recursos gráficos utilizados nos impressos destinados ao ensino da leitura evidencia, pois, as características de seu público-alvo, o qual precisa construir significações e maneiras de usar o que visualiza nos impressos no processo de aprendizagem inicial da leitura.

Outro aspecto relevante quando se analisam impressos diz respeito ao papel dos paratextos (GENETTE, 2009). A análise de elementos como capas, quarta-capas, orelhas, prefácios, posfácios, dados sobre autores e ilustradores, sumários, notas de rodapé, dedicatórias e epígrafes podem auxiliar o pesquisador a reconstruir o leitor visado pela obra.

Informações contidas na capa, como a indicação do número de edições; do preço; de que o impresso segue o programa de uma escola de referência (como ocorria em relação ao Colégio Pedro II ou a escolas normais em muitos livros didáticos); de que foi adotado por escolas públicas de determinadas províncias/estados. A própria composição da capa, com o uso (ou não) de imagens, de cores, de diferentes tipos e tamanhos de letras e de outras marcas tipográficas podem produzir no leitor, por exemplo, sensações como sobriedade, ludicidade, leveza, seriedade...

Os anúncios, as listas de obras e outros objetos à venda na mesma ou em outras tipografias/editoras/livrarias, presentes em muitos impressos, podem contribuir para a reconstrução do universo econômico, social, profissional e cultural do suposto leitor. Indicações de que a obra tem direitos autorais reservados também devem ser consideradas, principalmente no momento

anterior ao final do século XIX, quando a função autor ainda não havia sido plenamente estabelecida[159]. Até mesmo a presença do logotipo da editora e o destaque dado ao nome do autor (ou do tradutor ou do ilustrador)[160], na capa ou na quarta-capa, produzem efeitos de sentido no leitor visado. Os dados catalográficos e o colofão podem também ser indicadores de como a obra é classificada por outros agentes que também participam do circuito das comunicações.

O título, que nem sempre é escolha do autor, também deve ser analisado nessa mesma direção. Ele sugere ao leitor que se trata de um compêndio? De um manual prático? De uma história de amor? De uma coletânea? Todos esses paratextos podem ser vistos como estratégias editoriais para produzir efeitos de sentido no leitor visado e, em muitos casos, para conferir legitimidade à obra.

Em trabalho sobre que concepções de professor-leitor estão supostas em dois livros didáticos de Português, publicados no final do século XIX e na década de 70 do século XX, Soares (2001) analisa, entre outros aspectos, os paratextos das duas obras. A autora constata que o primeiro era dirigido aos alunos, pois consistia em uma antologia de textos sem qualquer indicação de uso: supunha-se, implicitamente, a competência do professor em trabalhar autonomamente; o segundo, por sua vez, destinava-se a alunos e professores que, naquele momento, passou a ser visto como um profissional que precisava de uma ajuda mais efetiva para preparar e dar aulas. O próprio autor do segundo livro analisado indica, na *Apresentação* da obra, que o professor, por

159. A primeira lei de direitos autorais brasileira é de 1898. Ver: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-496-1-agosto-1898-540039-publicacaooriginal-39820-pl.html

160. Para compreender o lugar simbólico do autor, dos demais agentes do circuito e até mesmo da obra no período de sua publicação, é necessário cruzar fontes e consultar, por exemplo, as notícias veiculadas nos jornais sobre esses aspectos. Avelar (2018) fez exaustivo levantamento sobre o *Compendio de Gymnastica Escolar*, de Arthur Higgins, em periódicos, durante o período das várias edições da obra. Por meio da análise dos anúncios a ela referidos, pôde apreender que aspectos da obra eram considerados mais relevantes para convencer o suposto leitor de sua importância. A Hemeroteca da Biblioteca Nacional, ao possibilitar a localização exata das palavras nos periódicos, pode ser uma ferramenta importante nesse processo.

ser "muito atarefado" e os alunos, por "questões financeiras" exigem outro tipo de livro, o que faz com que haja, em sua obra, orientações metodológicas, sugestões de atividades, respostas aos exercícios, propostas de provas a serem aplicadas. Para a autora, a análise permitiu que chegasse à conclusão de que houve, ao longo do século XX, uma mudança na concepção de professor e de professor-leitor. O leitor visado por um mesmo gênero (o livro didático) também se transforma nesse período.

Também a análise dos paratextos permitiu a Barbosa (2019), em trabalho já citado, constatar que as transformações operadas pelas editoras nas diferentes versões das cinco obras de poesia infantil por ela analisadas permitiram, por exemplo, que elas fossem direcionadas a diferentes faixas etárias/níveis de ensino/leitores, o que permitiu que fossem inscritas em programas governamentais de avaliação e compra de livros literários para as escolas de modos distintos. Um dos exemplos citados pela autora diz respeito à segunda edição de uma das obras por ela analisada (*O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa), publicada em 1975 (32 anos após a primeira edição), que "foi feita por uma editora da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, com apresentação e posfácio direcionados aos professores, com sugestões de trabalhos com a obra de poesia em sala de aula" (BARBOSA, 2019, p. 192). Vê-se, claramente, uma mudança no público leitor suposto pelo impresso.

As imagens também podem ser consideradas paratextos, dependendo de sua localização na obra, e devem ser consideradas como estratégias discursivas, como vimos no tópico anterior, mas também como componentes da materialidade do impresso. Até meados do século XX, no Brasil, as imagens a serem utilizadas nos impressos eram raras e caras. Nesse sentido, a análise da sua presença (e do tipo de presença) nos impressos pode nos revelar sobre o investimento de autores e editores na produção de obras com menor ou maior grau de sofisticação, visando a um determinado público leitor. Nessa direção, é importante analisar as técnicas com as quais as imagens eram produzidas, como, por exemplo, litogravura (em pedra), zincogravura (em metal) ou xilogravura (em madeira). É preciso também compreender a cultura gráfica[161] do período estudado para não cometer anacronismos e

161. Ver Petrucci (1999).

pensar, por exemplo, que a xilogravura sempre esteve associada a impressos populares por ser, a princípio, o modo mais barato de produzir imagens. No entanto, muitas vezes os clichês não eram produzidos especificamente para aquele impresso e, em alguns casos, eram reaproveitados. Nascimento (2017), por exemplo, observa a prática de utilização de imagens genéricas disponibilizadas em catálogos de clichês para compor livros como os de Abílio César Borges no final do século XIX. No estudo de Melo (2013), foi possível observar um reaproveitamento de imagens, para compor as capas das revistas de fotonovelas, de outros impressos, como cartazes do cinema hollywoodiano, já que, no Brasil, nos anos 1950, nas palavras de Hallewell (2005), ainda não eram suficientes os equipamentos gráficos modernos adquiridos para o desenvolvimento desse setor industrial. Esse mesmo processo de reaproveitamento de zincogravuras foi realizado em relação aos folhetos de cordel, em uma aparente dissociação entre o conteúdo dos versos e as imagens das capas escolhidas para compor o impresso. A narrativa de acontecimentos locais podia ser ilustrada, por exemplo, também por atores e atrizes de cinema (GALVÃO, 2001).

No trabalho já citado de Frade (2012) sobre os livros de alfabetização, a autora constatou que as marcações gráficas e organização do texto nas páginas dos impressos não ocorrem ao acaso, guardam ligações com as intencionalidades dos autores e com as decisões editoriais no sentido de comandar o olhar sobre a página (FRADE, 2012, p. 203), ajudam a compreender o objeto de estudo, juntamente com as condições técnicas no tempo e no espaço investigado. Travessões que separam frases em livros que ensinam a leitura corrente podem ser um recurso visual que auxilie nesse aprendizado, mas também pode ser um artifício (simultaneamente?) que contribui com o aproveitamento mais intenso do papel, dadas as condições de sua disponibilidade no mercado, fabricação, preço e a capacidade de compra das editoras. Faz-se, portanto, a articulação da análise da materialidade dos impressos com o estudo das suas condições de produção.

Outro aspecto que tem sido analisado em nossas pesquisas relativo à materialidade diz respeito à *mise en page*, ou seja, à disposição do texto e das imagens na página a ser impressa. Pelo menos até meados do século XX, no caso brasileiro, havia a necessidade de aproveitamento de todo o fólio, ou seja,

diante da escassez de papel e do modo de funcionamento das prensas, era preciso, além de dobrar a folha em quantas partes fossem necessárias diante das dimensões que teria o impresso, preencher todos os espaços em branco. No caso da revista *Grande Hotel* (MELO, 2013), preenchia-se o espaço ao redor do centro da folha com cartas de leitores, suas consultas amorosas; com as respostas da redação às dúvidas de uma parte de seu público leitor; com o expediente da revista, sempre publicado no pé da página; com os resumos das narrativas em fotodesenhos, antes que as sínteses fossem deslocadas para o interior da revista.[162] Depois, a depender da disponibilidade de desenhos ou fotos retocadas, todos eles coloridos, publicava-se ora uma seção, ora outra. Verificamos, assim, em *Grande Hotel*, relações entre a questão da composição do impresso e a distribuição dos textos na página, de modo que se obtivesse um melhor aproveitamento do papel, como se pode observar na figura abaixo. Essas escolhas de ordem tipográfica certamente tinham efeitos na produção de sentidos pelo leitor, em um país em que a maior parte da população não era alfabetizada (RAVANELLO, 2002).

162. Essa modificação parece ter ocorrido na revista entre 1947 e 1951. A partir do n. 13 de *Grande Hotel*, de 22/10/1947, no nosso *corpus*, não localizamos mais os resumos dos episódios já publicados dos fotodesenhos nas quartas capas da revista.

Figura XX – Quarta capa da revista *Grande Hotel*, n. 298, de 07/04/1953.

CONFESSIONÁRIO do Amor

Todo leitor ou leitora que quiser servir-se dêste "Confessionário do Amor", poderá fazê-lo, sem dar-se a conhecer, usando qual cômoda máscara, um pseudônimo. Mandai vosso problema do coração, escrito nunca certo, pelo correio, ao "Consultório GRANDE HOTEL", Rua do Resende, 144, Rio de Janeiro.

◆

CONSULTA: Tenho dois pretendentes: João Alberto é bem parecido, elegante, distinto, esportista, filho de família abastada, advogado, que não exerce, pois não precisa trabalhar para viver, forte, calmo, seguro de si mesmo. Mário Luiz é pobre, mas empreendedor e animoso, trabalha de dia e estuda de noite com afinco, tendo jurado a si próprio que será engenheiro. Consegui-lo-á? Tem muita simpatia, talento, é verboso e apaixonado. Mamãe se inclina para êste último, já que não somos ricas e sim, inicialmente remediadas. Por minha parte, eu também me sinto mais inclinada para Mário Luiz, quando me pondera com frases muito bonitas e quanto está apaixonado por mim. Casar-se comigo, afirma êle, seria a sua mais sublime felicidade. Em contraste, João Alberto é orgulhoso, muito convencido de sua posição invejável, e só prefere desposar-me pena, não há dúvida, que com isso me faz um enorme favor, e isto me humilha.

Saber que posso escolher um dos dois, me coloca ante atroz dilema. Renunciar a João Alberto? Mas, casando com êle, eu teria um palacete no Leblon, um Cadillac, jóias, vestidos a granel, uma existência ociosa, brilhante e invejada! Deveras que não sei, em definitivo, por qual resolver-me. Ajudem-me a escolher! — *Orgulhosa carioca, D. Federal.*

RESPOSTA: A sua indecisão, a perturbação que lhe causam êsses dois pretendentes, demonstram que você ainda não é u'a mulher, com M maiúsculo, e sim u'a menina, que se encontra perplexa ante duas bonecas, não sabendo qual escolher e com o presentimento de que, se se decidir por uma, vai sentir-se pesarosa por não ter obtido a outra... Você ainda não está madura para amar, e muito menos para casar-se. U'a mulher que não é criança sabe muito bem escolher e tomar resoluções que sua vontade e seu coração tornam irrevogáveis. Entre você e Mário se interpõe o Cadillac de João Alberto. Mas, no dia em que você amar com tôdas as veras um rapaz, não já um carro e um palacete, mas o próprio Himalaia não será bastante alto como obstáculo para separá-la do seu eleito.

◆

CONSULTA: Namoro há mais de um ano um rapaz de qual fiquei noiva há alguns meses, estando o nosso casamento marcado para mais dêste ano. Mas não estou certa de amá-lo verdadeiramente, e esta dúvida aumenta à proporção que se aproxima a data do nosso enlace. Quando meu noivo está ausente, viajando, sinto pungentes saudades dêle, mas sua presença ás vêzes me inspira aversão. Evitaria o nosso matrimônio fadado a malograr-se? — *Desesperada de S. Paulo.*

RESPOSTA: Em seus sonhos de quando adolescente, você imaginou um príncipe encantado. Adornou-o com tôda sorte de qualidades, graças e perfeições, e agora, em vez de humanizar êsse ente irreal, adaptando-o a seu noivo de carne e osso, pretende que seja seu noivo quem se adapte e tome a aparência e use a linguagem de seu imaginado galã.

O galã imaginário reúne tôdas as perfeições, é um modêlo de virtudes... ao passo que seu noivo de verdade, como todos os mortais, não carece de defeitos.

Quando êle está longe de você, e lhe é mais difícil estabelecer confrontos e fazer distinções entre seu galã irreal e o rapaz que a adora, lhe parece que seu noivo se identifica por completo com o príncipe encantado e que, em vez de dois, são um só. Mas quando seu noivo regressa, qualquer fraca gracieza que se lhe escape, qualquer atitude pouco romântica que êle adora, bastam para que você perceba certa diferença entre um e outro. Daí sua decepção, sua irritação, a insuscetível hostilidade que você mostra contra êsse rapaz, a qual fica vendo vícios, pois não acha explicação racional para as mudanças de humor que você sofre.

Como você pensa sèriamente em casar-se e há de ter como companheiro de sua vida, não a sombra de um príncipe encantado, e sim um ser de carne e osso, aconselhamos-lhe atar-se mais à realidade, não abusar do tapête mágico para transportar-se ao mundo dos sonhos e trazer suas visões de lá para implantá-las como realidades aqui... E se o seu noivo, objeta você, não é êsse príncipe perfeito, lhe replicaremos que êsse príncipe perfeito só existe no reino das ilusões.

◆

CONSULTA: Alfredo pretende que eu seja o que êle chama "u'a moça de caráter". Isto é, que não me deixe dominar pelo romanticismo. Ele interpreta como "romanticismo" o fato de eu lamentar que êle se deixe arrastar a farras por seus colegas, ou que tome ares tenebrosos com esta ou aquela moça. Em coisas assim, acha êle que u'a moça bem equilibrada não deve fazer caso, pois se trata de namadas sem a menor importância. Que o essencial em noivado é estar certa de que êle vai casar comigo, de que êle é e será o homem de minha vida, etc. Quer também que, quando êle vai passar as férias a muitos quilômetros daqui, eu não me despeça dêle com lágrimas nos olhos, nem lhe escreva cartas trasbordantes do descontôrto sentimental que sofro quando êle se ausenta. — *Seraphina, Bauru.*

RESPOSTA: Alfredo, como tantos outros, é sinceramente entusiasta do bem chamada "lei do funil". A parte larga, para êle... a estreita, para você. Para êle, liberdade, tolerância, indulgência... Em troca, você que se guarde de dirigir um sorriso, um olhar, uma expressão afetuosa a um rapaz que não seja Alfredo... Em seu grande e inconsciente egoísmo, êle chega a reclamar porque você lhe quer demasiado.

Pois bem, faça-lhe a vontade: mostre-se indiferente, desapegada; quando se verificar alguma de suas freqüentes desaparições, em vez de censurá-lo, faça de conta que nem deu pela coisa. Como? Será possível que passeie quatro dias sem vir me ver? Oh, se garanto que não me havia dado conta!... Estive tão distraída com minhas amigas, com as revistas, fazendo um vestido... E quando êle partir de férias, em vez de se afligir e chorar, diga-lhe que você tempo-so vai perder o seu tempo, pois vai passar uma temporada em casa de seu primo, em Cambuquira, ou com sua tia Célia, em Belo Horizonte. E você há de ver como as coisas mudam de figura e, em vez de querer que você seja razoável, fria, lógica, Alfredo se há de queixar amargamente de que você já não o ama como dantes...

◆

Grande Hotel Idolos da Tela

LORI NELSON

Nada poderia demover Lori Nelson da sua resolução de se tornar atriz cinematográfica, nem sequer os cinco anos de invalidez que resultaram do grave reumatismo de que foi atacada. Estava ela com dezessete anos e, quando festejou o seu décimo-sétimo aniversário, viu realizada a sua

(conclui na pág. 20)

SERÁ O AMOR com que tanto sonhei?

GALÃS, ESTARÃO AQUI O VOSSO IDEAL?

Moça loira, olhos azuis, 21 anos, 1,68 m de altura, 59 kg, deseja correspondência com jovem moreno de 23 anos, culto e educado. Trocam-se fotos. UM RAIO DE LUZ, Rio Grande do Sul (4680).

Alô, você, rapaz culto e com mais de 25 anos, simpático, alto, paulista, deseja ter uma correspondência alegre, sincera e educada? Então me escreva. Disseram que sou muito simpática, e creio que não a desapontarei. FAZENDEIRINHA SOLITÁRIA, S. Paulo (4681).

Morena, cabelos e olhos castanhos, 1,62 m de altura, 52 kg, deseja correspondê-lo com um rapaz de 23 a 40 anos, de boa família, honesto, sincero, trabalhador e sem compromisso. Trocam fotos. GAÚCHA SONHADORA, Pôrto Alegre (4682).

Morena clara, cabelos e olhos castanhos, 18 primaveras, 1,60 m de altura, solteira, compreensiva e sincera, desejaria manter correspondência com rapaz de 20 a 25 anos, sincero e sem compromisso. MORENINHA SINCERA, Paraíba (4683).

Sou morena, olhos pretos, cabelos castanhos, 1,56 m de altura, contar 19 anos e sou estudante. Desejo correspondência com rapaz italiano ou descendente de italianos, que escreva em brasileiro, de 17 a 20 anos, e que seja estudante. SAUDIGUE ITALIANO, Niterói (4684).

Moça clara, cabelos alourados, olhos castanho-claros, 1,63 m de altura, [illegible] 18 anos, muito sincera, deseja correspondê-los com rapaz culto, simpático, [illegible] cero e carinhoso, que tenha mais ou menos 1,65 m de altura, de 22 a 27 anos, loiro ou moreno. DISPOSTA PARA AMAR, Salvador (4685).

Sou morena, cabelos castanho-escuros, 1,54 m de altura, 47 kg, não sou bonita mas disem que sou simpática, sou pobre, honesta e sincera. Gosto de cinema e música. Desejo correspondência com rapaz moreno, de cabelos pretos, [illegible] moça de 1,65 m a 1,68 m, que não seja bonito, mas simpático, culto, honesto, sincero e trabalhador, sem compromisso. SEM SORTE NO AMOR, Ilha do Governador (4686).

Sou morena clara, de olhos e cabelos castanho-claros, 1,65 m de altura, 17 anos, educada e sincera, deseja correspondê-los com rapaz culto, de 20 a [illegible] anos, sincero, trabalhador, que tenha a [illegible] 1,73 m a 1,80 m de altura. SONHA [illegible] AMOR, Rio (4687).

Sou morena, cabelos e olhos pretos, 1,55 m de altura, 22 anos, não gostando de vaidade, tímida, almejo correspondê-los com rapaz moreno, de olhos escuros, 1,60 m de altura, de bons sentimentos, de 25 a 30 anos, sem compromisso e em posição definida. A ESPERANÇA É A ÚLTIMA QUE MORRE, Rio (4688).

Sou nipo-brasileira, morena escura, 18 anos, 1,50 m de altura, apreciadora de cinema, música e poesia; tencionos manter correspondência com rapaz nipônico. O alvoito deve ter no máximo 20 anos, ser sincero, honesto e sem compromisso. PROFESSORINHA ORIENTAL, S. Paulo (4689).

Senhorita com 22 anos, tipo "mignon", honesta e apresentável, deseja correspondê-los com cavalheiro de 25 a 40 anos, simpático, honesto, sincero e sem compromisso, para fins matrimoniais. VIOLETA, Rio de Janeiro (4690).

Morena, sincera, olhos e cabelos castanho-escuros, 1,68 m de altura, deseja correspondê-lo com rapaz de 25 a 32 anos, sem compromisso e que não goste de baiões. NINA ROSA, Rio Grande do Sul (4691).

Gaúcha clara, 1,64 m de altura, cabelos castanho-claros, olhos azuis, 16 anos, estudante e simpática, tencionaria correspondê-lo com rapaz de qualquer parte do Brasil, que seja simpático e estudante, de preferência que tenha olhos verdes. DESILUDIDA, E. do Rio (4692).

Grande Hotel SAI AS TERÇAS-FEIRAS

A MAGICA REVISTA DO AMOR QUE DA SORTE

Publicado pela CASA EDITORA VECCHI Ltda.
Diretor-responsável: DELMAN BONATTO
Redação, administração e oficinas: RUA DO RESENDE, 144 — RIO DE JANEIRO

Fica proibida a reprodução total ou parcial desta publicação. Copyright 1953.
Não devolvemos originais, nem mantemos correspondência sôbre os mesmos
A direção não se responsabiliza pelos trabalhos de colaboração que aparecerem nesta revista.

ASSINATURAS
SOB REGISTRO MÓDICO:
SEMESTRAL — Cr$ [illegible]
A Ú N O A L — Cr$ [illegible]

No estudo sobre cordel (GALVÃO, 2001), foi possível observar que a *mise en page* transformou-se, ao longo de cinco décadas (final do século XIX aos anos 1940), em virtude das necessidades do público leitor e dos modos de leitura. Em um contato cotidiano e gradativo com o material empírico, percebemos que, de modo geral, ao contrário do que ocorria com os folhetos mais antigos, aqueles publicados mais recentemente tendiam a manter, em uma página, um número determinado de estrofes completas, de modo a não "cortá-las", passando alguns versos para a página seguinte. Qual o significado dessa mudança editorial? Folhetos que disponham estrofes completas em uma única página são, certamente, mais fáceis de serem lidos em voz alta: o virar da página e o manipular o impresso no meio de uma estrofe constituem uma dificuldade para leitores pouco habituados ao mundo do impresso e para a realização da leitura oralizada. A constatação de que as histórias mais longas, os romances – que parecem não terem sido feitas para serem memorizadas ou mesmo lidas oralmente –, são justamente as que apresentam maior índice de cortes, constitui mais um indício que permite levantar essa hipótese. Isso indica também a passagem de uma leitura oralizada mais comum nas trocas entre quem sabia ler e quem apenas ouvia os textos para uma leitura silenciosa, individual, que depende da alfabetização no sentido de habilidade individual. Editores parecem ter compreendido essa crescente necessidade ou mudanças no perfil do público leitor.

A maioria desses aspectos que compõem a materialidade do impresso é resultado de intervenções editoriais e não apenas dos autores dos textos. Nesse sentido, mesmo em um trabalho que focalize os leitores dos impressos, é imprescindível levantar informações sobre a tipografia/gráfica/editora em que foram fabricados. No estudo já citado sobre a revista *Grande Hotel* (MELO, 2013), foi necessário comparar as edições brasileiras com suas congêneres italiana (*Grand Hôtel*) e francesa (*Nous Deux*), para compreender as estratégias editoriais realizadas no Brasil para atingir um público leitor específico. Nesse processo, foi necessário um estudo minucioso sobre os editores dos três países e o lugar ocupado por eles no mercado editorial de cada país na época. No estudo sobre cordel (GALVÃO, 2001), verificou-se que o local onde os impressos foram produzidos ao longo do tempo (das tipografias de

jornais à montagem de uma rede de impressores especializados) foi decisivo no próprio processo de configuração do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo deste texto, propor alguns caminhos para a análise de impressos – texto (conteúdo e estratégias discursivas) e materialidade –, baseadas em pressupostos e em instrumentos metodológicos advindos de campos como a História Cultural – particularmente a história do livro, da leitura, da edição e da cultura escrita – e a Análise do Discurso. Por se voltar para pesquisadores da História da Educação, o texto priorizou exemplos de análise de estudos dessa área, principalmente aqueles que tomam o impresso como objeto de investigação.

Evidentemente, cada pesquisador encontrará seu próprio modo de, ao se deparar com sua empiria e tendo em vista suas questões de pesquisa, organizar e tratar de todos os aspectos aqui discutidos. No entanto, para dar inteligibilidade a elementos da materialidade do impresso e das estratégias discursivas, no interior de uma problematização mais ampla do objeto de pesquisa, é preciso utilizar dois procedimentos inerentes a qualquer pesquisa histórica: o cruzamento de fontes e o domínio da bibliografia sobre o tipo de impresso estudado no contexto de uma determinada cultura gráfica. É preciso, portanto, muitas vezes, ultrapassar a análise do *corpus* e realizar estudos comparativos com outros impressos que circulavam no mesmo período, para entender a própria especificidade do artefato cultural estudado. É preciso, ainda, sempre considerar que o impresso é resultado de um circuito composto por vários agentes. Assim, na pesquisa com objetos dessa natureza, não se pode perder de vista os contextos dinâmicos que envolvem a produção, a recepção e a circulação desses objetos culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes.* São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

AVELAR, Ana Cláudia. *Uma ginástica que também se lê:* a produção do Compendio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins (1896-1934). 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 (1ª. edição: 1981).
BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1ª. edição: 1979).
BARBOSA, Raquel Cristina Baêta. *A circulação de cinco obras clássicas de poesia infantil brasileira publicadas entre 1940 a 1980:* análise de estratégias para a permanência e acomodação dentro e fora do contexto escolar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar*: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.189-217.
BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.
CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Cartilha Ada e Edu*: produção, difusão e circulação (1977-1985). Cuiabá: EdUFMT, 2011.
CERTEAU, Michel de. *A escrita de história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992 (1ª. edição: 1975).
CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso.* São Paulo: Contexto, 2008.
CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.
CHARTIER, Roger. *Figures de la gueuserie*. Montalba, 1982.
CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise*: l'histoire entre certitudes et inquiétude. Paris: Albin Michel, 1998.
CHARTIER, Roger (org.). *Les usages de l'imprimé.* Paris: Fayard, 1987.
CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990, p.121-139.
CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime.* São Paulo: UNESP, 2003 (1ª. edição: 1987).
CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar:* cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). São Paulo: UNESP, 2007 (1ª. edição: 2005).
CHARTIER, Roger, LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (dir.). *Colportage et lecture populaire:* imprimés de large circulation en Europe (XVIe-XIXe siècles). Paris: IMEC/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1996.
DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos temáticos na literatura de cordel. In: DIÉGUES JÚNIOR, Manuel (org.). *Literatura popular em verso*: estudos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986, p. 27-177. (1ª edição: 1972).
ECO, Umberto. *Lector in fabula*: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986 (1ª edição: 1979).
FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso de mudança social.* 2ª ed. Brasília: Editora da UnB, 2016 (1ª edição: 1992).
FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 1996 (1ª edição: 1970).
FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (1ª edição: 1969).
FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso

dos impressos (séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação,* Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 171-208, maio/ago. 2012.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel*: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; CHAGAS, Aline de Oliveira. A produção sócio-histórica da noção de analfabeto na imprensa brasileira (primeira metade do século XIX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, João Pessoa. *Anais Eletrônicos...* João Pessoa: UFPB, 2017, p. 3738-3756. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eix03/individual/3738-3756.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, JINZENJI, Mônica Yumi. A quem se destinava o *Boletim Vida Escolar*? In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *Boletim Vida Escolar*: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no início do século XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-53.
GASKELL, Philip. *A new introduction to bibliography*: the classic manual of bibliography. Delaware: Oak Knoll Press, 2009 (1ª edição: 1972).
GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais.* São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994 (1ª edição: 1978).
MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso.* Campinas: Pontes, 1997.
MANDROU, Robert. *De la culture populaire aux 17e et 18e siècles.* 3ed. Paris: Imago, 1985. (1ª edição: 1964).
MANKE, Lisiane Sias; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A formação leitora em manuais escolares: o caso de um leitor não escolarizado (século XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, v.18, p.1-25, 2018.
MELO, Juliana Ferreira de. *Um impresso* para *mulheres e seus modos de apropriação*: a revista *Grande Hotel* e seus (supostos) leitores (Minas Gerais, 1947-1961). 2013. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguí*stica 2: domínios fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006, p.101-142.

McKENZIE, Don F. *Bibliography and the sociology of texts.* Londres: The British Library, 1999 (1ª edição 1985).

NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938):* Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, Françoise, KAT, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. São Paulo: UNICAMP, 1990. p.79-87.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. *Folhinhas de algibeira do século XIX:* um estudo da forma, função e conteúdo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedade.* Barcelona: Gedisa, 1999.

POSSENTI, Sirio. Apresentação da Análise do Discurso: atualização e perspectivas. *Glota*, Unesp, São José do Rio Preto, n. 12, p. 45-59, 1990.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar*: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 31-76.

CAPÍTULO 7

Livros, edições e sociabilidades intelectuais: as relações México-Brasil (1930-1960)[163]

Luciano Mendes de Faria Filho

Há alguns anos eu venho fazendo indagações sobre o lugar no Brasil na chamada América Latina. Interessa-me não apenas a integração institucional e acadêmica, mas também para o reconhecimento de epistemologias, de modos de conhecer subjacentes às práticas acadêmico-científicas latino-americanas e, por fim, a construção da própria ideia de América Latina (FARIA FILHO, 2012).

O segundo movimento refere-se à mobilização da noção de repertório para o entendimento das formas como os intelectuais e mediadores (GOMES; HANSEN, 2016) buscam intervir no espaço público e na conformação de representações e culturas políticas (CHARTIER, 1990; MOTTA, 2009). Meu interesse tem se voltado, especificamente, para entender o lugar que a educação tem ocupado nos projetos de Brasil e, de outra modo, como em outros países latino-americanos o Brasil tem sido dado a ler à população

163. Pesquisa realizada com o apoio do CNPq e da FAPEMIG. Agradeço especialmente à profa. Rosalia Menindez e á Universidad Pedagógica Nacioinal do México a acolhida e o apoio na realização das atividades naquele país. Do mesmo modo, agradeço às equipes da Biblioteca Torrez Quintero e aos funcionários e funcionárias da Fondo de Cultura Econômica pelo apoio dado à realização das pesquisas de que resultou este texto.

local ou, dizendo de outro modo, como o Brasil tem sido representado em impressos (livros sobretudo) que circulam nos demais países do continente. É isso que articula o terceiro movimento, iniciado já há alguns anos, que é o de pesquisar as representações do Brasil em dois dos principais países latino-americano de fala hispânica: a Argentina e o México.

Comecei o trabalho indagando como os livros argentinos, do final do século XIX aos meados do XX, construíram imagens sobre o Brasil. A escolha da Argentina foi devido à oportunidade de participar de um projeto de cooperação e, sobretudo, devido à intensidade das trocas acadêmicas e intelectuais entre os dois países (SORÁ, 2003). O resultado dessas investigações foram publicados como capítulos de livros (FARIA FILHO; RORIZ, 2012; 2015). Neles, pudemos, eu e Roriz, demonstrar, por exemplo, como o passado escravista e imperial brasileiro sempre foi um elemento mobilizado pelos escritores argentinos para justificar o "atraso" brasileiro frente ao "progresso" argentino, numa narrativa, em muitos casos, de forte teor racista em relação à presença da população negra na cultura e política nacionais.

A proposta, agora, num segundo momento, foi voltar os investimentos para o México, buscando, a um só tempo, fortalecer os laços institucionais entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Pedagógica Nacional, consolidar as parcerias acadêmicas, realizar pesquisa sobre as representações do Brasil no México e divulgar a produção brasileira em história da educação nos centros acadêmicos do país.

É a partir dessa proposição e da experiência de pesquisa que o presente texto tomou forma. Trata-se da explicitação de categorias teóricas e de percursos metodológicos, entrelaçados com relato e resultados das pesquisas desenvolvidas. Para isso, o trabalho está dividido em 3 partes. Na primeira, trago algumas reflexões e análises sobre as representações do Brasil em livros didáticos mexicanos; na segunda, abordo as redes de sociabilidades intelectuais configuradas a partir da proposta da editora mexicana Fondo de Cultura Económica de publicar autores brasileiros nas décadas de 1940 e 1950; e, finalmente, na terceira, analiso dois casos exemplares de mobilização de lugares e redes de sociabilidades intelectuais na experiência de dois autores brasileiros – Fernando Azevedo e Gilberto Freyre – com a editora FCE.

História do Brasil no México: diplomacia e livros didáticos

O objetivo inicial era identificar e analisar as representações sobre o Brasil estabelecidas e divulgadas nos livros didáticos mexicanos no período abrangido pela pesquisa. O que se pretende é estudar como são construídas as imagens sobre o Brasil – que elementos discursivos e imagéticos são mobilizados, por exemplo – e entender se essas imagens contribuem na construção de representações sobre o país nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas mexicanas.

Como sabemos, as pesquisas sobre livros didáticos representam parte significativa do investimento investigativo da comunidade acadêmica da educação em todo o mundo (MUNAKATA, 2012). Na esteira dos trabalhos pioneiros de A. Choppin, a desnaturalização do livro didático e seu entendimento como objeto ou artefato cultural tem permitido que eles sejam mobilizados como objeto ou como fontes para pesquisas de diversas naturezas (BATISTA; GALVÃO,2009; MUNAKATA, 2012).

É com esse movimento que a pesquisa aqui proposta pretende dialogar ao apreender os livros didáticos como uma importante fonte para entender as formas como o Brasil foi imaginado pelos autores e apresentado aos estudantes mexicanos, colaborando, assim, para a construção de representações sobre o país.

Pensar, com R. Chartier (1990), as representações, é pensá-las como construção de lugares (inclusive geográfico), identidades (inclusive linguística, como no presente caso) e como objeto e espaço de lutas (geopolíticas, por exemplo). Sendo os livros didáticos objetos regrados por políticas que lhe são exteriores mas que neles são objetivadas, estudá-los é também estudar as formas como os grupos e instituições que lhes deram suporte econômico e editorial, participam da luta de representações que estabelecem lugares e identidades para os outros, mas, no mesmo movimento, para si mesmos. Neste sentido, estudar as representações do Brasil nos livros didáticos mexicanos é, de certa forma, buscar entender também como os autores/editores/gestores participaram da construção do próprio México como nação ao longo do período analisado.

Na linha que temos trabalhado, interessa-nos também apreender os livros didáticos como um importante repertório de atuação dos "homens de letras" no campo da educação. Entendo que o repertório é conjunto de recursos intelectuais, ideias e práticas, disponíveis numa dada sociedade e em certo período de tempo, e que são, segundo Charles Tilly, "(...) aprendidos, compartilhados e colocados em prática por meio de um processo de escolha relativamente deliberado" (TILLY,1993, p. 264).

Os repertórios culturais não se prendem exclusivamente a uma filosofia específica, tampouco ganham forma como resultado de propaganda política. Eles emergem em processos históricos específicos e estão imbricados ao campo cultural de uma época. Para Ann Swidler (1986) eles funcionam como "caixa de ferramentas"; às quais recorrem os agentes sociais, selecionando recursos, conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação. Trata-se, portanto, de um complexo de hábitos, habilidades e estilos, de visões de mundo, formas de pensar e formas de agir, empregados pelas pessoas em diferentes configurações para definir e construir linhas de ação (SWIDLER,1986 p. 273).

Ao partir das formulações de Tilly (1993) e Swindler (1986), Ângela Alonso (2002) adverte que os repertórios são compostos por padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem, metáforas, não importando a articulação e consistência teórica entre os elementos que o compõem: "Seu arranjo é histórico e prático" (ALONSO, 2002, p. 39).

Nesse sentido, analisar os livros didáticos como repertório, é tentar flagrar, no entroncamento das proposições de R. Chartier com as proposições de C. Tilly, como os diversos sujeitos ao atuar no campo educativo, buscavam construir e difundir imagens sobre si e sobre os outros na construção de identidades para as nações (México e Brasil, no presente caso).

Ao fazer o estudo dos livros didáticos e ao entrar em contato com a bibliografia sobre o tema, fui me deparando, de forma muito intensa, com as iniciativas que, desde o México, se fazia no sentido de uma maior integração latino-americana.

Regina Crespo chama a atenção para a importância da diplomacia nos processos de aproximação e de distanciamento entre os dois países. Isso porque, segundo a pesquisadora,

> "mesclando eventuais momentos de entusiasmo com várias situações de temor e desconfiança recíprocos, a decisão de ambos os governos em muitos momentos foi de se proteger frente ao outro, recorrendo a uma prudente indiferença." (CRESPO, 2013, p. 47).

Os livros didáticos de história da América faziam parte, de certa forma, deste esforço. Conforme assinalou Alexandra Pita Gonzáles (2014,p.115ss), desde os anos de 1920 a discussão sobre ensino de história da América vinha preocupando a intelectualidade latino-americana, seja em congressos específicos de história, seja nos marcos das Conferências Internacionais Americanas. No entanto, foi somente na década seguinte que, no México, houve uma mobilização para que tais ideias pudessem ser operacionalizadas no âmbito escolar, seja na revisão dos livros didáticos de história, seja nos programas de ensino.

> En la década de los años treinta el siglo XX, se evidencia la falta de dosificación de los contenidos de los programas de Historia — se discute sobre el recargamiento de contenidos en los programas de estudio y se propone su disminución —, se señaló el carácter cíclico de los programas, al demostrar que en cada año escolar debía estudiarse la totalidad del pasado de México, también se propuso la necesaria vinculación de la Historia de México con la Historia universal y como reflejo del panamericanismo del momento se señaló la necesidad de incluir algunas "unidades" sobre el estudio de América o bien un curso especial sobre Historia de América (MUNIZ; ANGULO, 2014, p. 45).

Sem dúvida, um marco importante nesse movimento de revisão dos livros didáticos e dos programas de ensino, para que os mesmos incorporassem uma perspectiva mais americanista que favorecesse o diálogo e a paz entre as nações do continente, foi a Convenção sobre o ensino de história que se realizou como parte da VII Conferência Internacional Americana realizada em Montevideo em 1933. No documento que resume as posições da

Conferência sobre o tema e que tem por título "Convenção sobre o Ensino da História", os participantes expressam "que es urgente complementar la organización política y jurídica de la paz con el desarme moral de los pueblos, mediante la revisión de los textos de enseñanza que se utilizan en los diversos países" (REPUBLICA...,1936, sp) e que essa necessidade já havia sido depurada nos diversos congressos científicos de história ocorridos, no continente, na última década. Referem-se, ainda, como justificativa para a pertinência da Convenção, à atitude pioneira do Brasil, da Argentina e do Uruguai, que recentemente haviam assinado convênios com o intento de revisar conjuntamente seus livros didáticos.

A Convenção, não apenas estabelecia que era necessário "efectuar la revisión de los textos adoptados para la enseñanza en sus respectivos países, a fin de depurarlos de todo cuanto pueda excitar en el ánimo desprevenido de la juventud, la aversión a cualquier pueblo americano"(art. 1), como também que era necessários revisá-los continuamente (art. 2). Propunha também a criação de um Instituto de Ensino de História, com sede em Buenos Aires, para coordenar tais esforços (art. 3).[164]

Ainda no que se refere à via diplomática de discussão sobre o ensino de história, em 4 de janeiro de 1938, foi publicado, no México, o convênio firmado com o governo brasileiro em torno da questão da revisão dos livros de história e de geografia, estabelecido em dezembro de 1933. (REPÚBLICA...1938) De um modo geral, o Convênio segue os termos da Convenção sobre o ensino de história, estabelecida em Montevidéu, estabelecendo que os governos dos respectivos países

> "harán que se proceda a una revisión de los textos adoptados para la enseñanza de la historia nacional en sus respectivos países, depurándolos de aquellos tópicos que sirvan para excitar en el ánimo desprevenido de la juventud, la adversión a cualquier pueblo americano" (art. 1º), [bem como] "los textos adoptados para la enseñanza de la geografía, poniéndolos de acuerdo con las más modernas estadísticas y procurando establecer en ellos una noción aproximada de la riqueza y de la capacidad de producción de los Estados americanos. " (art. 2º) .

164. Ver, a esse respeito, o trabalho de Gonzales e Ramires, 2014.

Do conjunto da bibliografia e das fontes mobilizadas é possível perceber uma lenta mas contínua institucionalização dos conteúdos relativos à história da América na escola primária mexicana. As discussões ocorridas de forma mais abertas nos anos de 1920, dão lugar aos debates e às diretrizes institucionais no âmbito da SEP nas décadas seguintes.

No entanto, essa diversidade tem em comum um conjunto de imagens e de representações que merecem ser mencionadas. Elas se configuram, por assim dizer, como um repertório comum para se referir ao Brasil e à sua história. Em primeiro lugar, a história de América estabelecida nos livros didáticos mexicanos do período analisado, dá grande ênfase à história da América hispânica e, em segundo lugar, à história dos Estados Unidos da América, relegando a plano terciário a história da América portuguesa.

Uma representação muito forte que ressalta dessas abordagens, dos conteúdos, personagens e imagens mobilizados, é a de que, fora uma parte muito estreita do território que, posteriormente, veio a ser conhecido como América, não havia cultura, e os povos que aí habitavam viviam em estágio de selvageria. Essa representação, compartilhada em boa parte do território americano, inclusive no Brasil, certamente contribuiu não apenas para o esquecimento dessas culturas mas também, ajudaram a justificar o processo de extermínio que, no passado e no presente, os povos originários estiveram (e estão) sujeitos.

No que se refere especificamente à América portuguesa e ao Brasil, não há muita diferença, exceto o livro de Barret e Rangel (1938), entre os conteúdos e as abordagens ensinadas no Brasil e no México. Os marcos cronológicos são os mesmos – com ênfase no descobrimento, na independência e na proclamação da República –, assim como os heróis que daí ressaltam.

No que diz respeito aos sujeitos da história, também em consonância com os livros didáticos brasileiros, além do completo esquecimento da presença feminina na história, há um grande silenciamento e esquecimento das populações negras – inclusive a escravidão – e indígena e sua importância na história da América Portuguesa e do Brasil.

Outra representação que ressalta dessas abordagens e dos conteúdos selecionados, é que América Portuguesa e, posteriormente, o Brasil, chama a

atenção pelo seu tamanho e pela beleza e monumentalidade de sua natureza. Em contraste com a América Hispânica – de grande pujança cultural no período pré-colombiano –, e com os Estados Unidos – de grande pujança industrial na época moderna –, o Brasil é a terra da natureza selvagem e exuberante, em que poucos signos da cultura adquirem centralidade.

No período colonial, um aspecto ressaltado nos vários livros é a importância dos bandeirantes no desbravamento do território, na caça e apreensão dos índios e na interiorização da colonização. Nesse aspecto, o Brasil resultaria, fundamentalmente, da ação dos paulistas que, ajudados pelos mestiços mamelucos expandiram as fronteiras da civilização pela descoberta das riquezas mineiras e pela interiorização da agricultura. Chama atenção, para o período, contrastivamente com os livros didáticos brasileiros, a pouca importância que a quase totalidade dos livros dá à ação da Companhia de Jesus na América Portuguesa.

Também em comum com os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras, destaca-se a figura de Pedro I na independência nacional. No entanto, como que querendo estabelecer vínculos entre a figura de Pedro I com os heróis libertadores da América hispânica, ao mesmo tempo que deslegitimam movimentos políticos anteriores a 1822, os autores dos livros didáticos de história da América acolhidos nas escolas primárias mexicanas sobrelevam, mais do que os brasileiros, a ação e a importância do príncipe herdeiro no processo de independência no Brasil. Nesse aspecto, certas passagens do processo da independência brasileira mais parecem texto de um romance histórico do que de história do Brasil. No entanto, mesmo com essa centralidade, Pedro I e nenhum outro personagem da história brasileira logram figurar na galeria de heróis americanos presente em praticamente todos os livros de história da América estudados, inclusive porque a necessidade de se estudar a biografia destes era determinada pelos programas de ensino.

Mas, como já se disse, alguns dos livros, em suas diversas abordagens e seleção de conteúdos, também dão lugar a diferenças importantes no que diz respeito à história da América Portuguesa e ao Brasil. Neste sentido, o livro de Barret e Rangel (1938), em consonância de sua abordagem marxista,

socialistas, anti-imperialista e favorável ao movimento sindical, faz uma larga referência a Luiz Carlos Prestes como uma importante liderança política brasileira. Do mesmo modo, no mesmo livro, destaca-se a crítica, mesmo que muito tímida, à aproximação de Vargas com o fascismo e os desdobramentos disso no plano político e econômico do país.

Por fim, no plano cultural, as únicas personalidade dignas de notas em mais de um dos livros publicados foram Aleijadinho, no período colonial, e Machado de Assis e Graça Aranha, esses dois únicos talvez mencionados, talvez, em função da publicação de suas obras pela editora Fondo de Cultura Econômica no México, no início da década de 1950. Essa ausência de referências reforça, uma vez mais, a ideia de vazio cultural em que se vivia no enorme e exuberante território brasileiro.

O FCE e Intelectualidade Brasileira: a questão das sociabilidades e suas redes.

Em uma visita à biblioteca da editora Fondo de Cultura Econômica, recebi da chefe da instituição uma lista com os autores brasileiros publicados pela casa. Nela, pude ver que havia um bom número de livros de autores brasileiros publicados nos anos de 1950 – meu interesse original –, mas que a relação dos brasileiros com o Fondo havia começado bem antes, em 1942, com a publicação de um livro de Fernando Azevedo, *Sociología de la Educación.* Pus-me, então, a organizar uma planilha com estes livros publicados nas décadas de 1940 e 1950.

A importância do tema de que eu tratava foi confirmada pela leitura do livro de Gustavo Sorá, *Editar desde la izquierda en América Latina*, publicado na Argentina em 2017. A obra não trata propriamente da "história" do FCE e, muito menos, de suas coleções ou, ainda, da biografia de seus editores.. Nas palavras do próprio autor, "en síntesis, este libro trata sobre teatros, personajes, dramas y comedias de la unidad cultural de un continente *a partir de* la vida de dos editores y de unas editoriales singulares." E esclarece:

> Es importante insistir sobre estos recortes y formas de interrogadción para que no se busquen aquí totalidades esquivas como *las historias* del FCE y Siglo XXI, quizá ni siquiera sobre la trayectoria de Daniel

> Cosío Villegas y Arnaldo Orfila Reynal (...). Orfila Reynal y aquellas editoriales no son metas, sino medios para otros fines de conocimiento. Así, puedo conocer un sistema de agentes de variados tipos (editoriales, editores, libreros, intelectuales, políticos) mutuamente inteligibles, y cuestiones sobre las culturas contemporáneas que no se limitan a las prácticas de la edición de libros (SORÁ, 2017, p. 23).

A partir desse enquadramento, o autor analisa as experiências de Cosío Villegas[165] e de Ofila Reynal[166] na direção do Fondo e, deste último, na criação e direção da editora Siglo XXI, e os investimentos dos mesmos na mobilização de uma plêiade de agentes para levar a cabo um projeto que era, ao mesmo tempo, editorial, comercial, político e cultural. Em seu trabalho, além de haver informações valiosas sobre a trajetória dos dois diretores/editores que estiveram à frente do Fondo durante o período abarcado por minha pesquisa, há um capítulo específico sobre a coleção Tierra Firme, uma das apostas do FCE para a integração latino-ameircana, que muito me ajudou a pensar sobre a participação de autores brasileiros na coleção.

Na editora, a Chefe do Arquivo colocou à minha disposição um conjunto expressivo de correspondências trocadas pelos principais intelectuais brasileiros dos anos de 1940 e 1950 com os editores Daniel Cosío Villegas e Arnaldo Orfila Reynal, sobretudo. A pesquisa ampliava-se, assim, de um horizonte mais limitado das formas de apresentação dos livros aos leitores mexicanos, para um estudo sobre as sociabilidades e redes intelectuais

---

165. Daniel Cosío Villegas (1898-1976), formou-se pela London School of Economics e foi um dos mais importante intelectuais mexicanos do século XX. É autor de vários livros, entre os quais se destacama *Historia moderna de México(1972) e Extremos de América(1949). Fundador do FCE, foi seu diretor e editor até 1948, quando se licenciou para realizar estudos e investigações, nos EUA, para a elaboração da livro sobre a história do México, com bolsa da Fundação Rockefeller. Separou-se do FCE, oficialmente, em 1952. Ver, a respeito de Cosío Villegas: Krauze,2018; Sorá,2017.*

166. Em 1945 o FCE funda, em Buenos Aires, a sua primeira filial sob a direção de Arnaldo Orfila Reynal (1897-1997), importante intelectual e ativista político argentino. Orfila Reynal esteve à frente da filial argentina até 1948, quando foi convidado para dirigir, interinamente, o FCE durante a licença de Daniel Cosío Villegas (1948-1952). Permaneceu à frente do Fondo até 1966 quando, depois de desentendimentos políticos com o goverrno mexicano, deixou a direção da editora e fundou, junto com vários intelectuais, a Siglo XXI, editora que teve (e tem) um papel fundamental na publicação de uma literatura de "esquerda" na América Latina. A respeito da trajetória de Orfila Reynal e da editora Siglo XXI ver Sorá, 2017.

envolvidas na edição de autores brasileiros pela mais prestigiada casa editorial daquele momento.

Trabalhar com os autores brasileiros publicados pelo FCE significou estudar as redes de sociabilidades intelectuais na América Latina. Mobilizada por nós, esta noção indica um engajamento interessado na realização de um determinado projeto político cultural. Isso, evidentemente, não retira da noção de sociabilidade o aspecto afetivo, mas faz com que este adquira, ele também, um sentido engajado nas redes de relações em que o sujeito estava envolvido. Tomamos, pois, de empréstimo as elaborações de Ângela Castro Gomes para quem as abordagens das sociabilidades procuram "captar a ambiência sócio-político-cultural da cidade, para então mapear a dinâmica de articulação de seus vários grupos intelectuais reunidos em lugares de sociabilidade por eles legitimados, para o debate e a propagação de ideias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade" (GOMES, 1998, p. 10).[167]

Ainda segundo a autora, o estudioso das sociabilidades "concentra sua atenção na lógica de constituição de seus grupos, postulando interdependência entre formação de redes organizacionais e os tipos de sensibilidades aí desenvolvidos".

> Esta abordagem seria segura e profícua para o historiador, por permitir uma aproximação das obras dos intelectuais, por meio do privilegiamento das condições sociais em que foram produzidas, enquanto constitutivas de certo campo político-cultural. Sendo mais precisa (...) [trata-se] do reconhecimento da existência de um campo intelectual com vinculações amplas, porém com uma autonomia relativa que precisa ser reconhecida e conhecida. Isto poderia ser alcançado com uma investigação que acompanhasse as trajetórias de indivíduos e grupos; que caracterizasse seus esforços de reunião e de demarcação de identidades em determinados momentos; e que associasse tais eventos às características estéticas e políticas de seus projetos (GOMES, 1998, p.11)Do mesmo modo, e por isso mesmo, no programa de pesquisa dessa historiadora, ganha relevo o estudo dos *lugares de sociabilidade*,

167. Retomo aqui algumas elaborações presentes em trabalhos anteriores. Ver, por exemplo, Faria Filho, 2017.

> entendidos estes como periódicos, correspondências, casas editoras, cafés, livrarias e associações culturais, ou seja, a diversidade dos lugares "onde os intelectuais se organizam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar propostas" (GOMES, 1998, p.11).

Assim, sem desconsiderar a importância de outros projetos e outros lugares de sociabilidades, como a Secretaria de Educação Pública da República Mexicana e o Instituto Panamericano de Geografia e História, aliás, não por acaso, parceiros do FCE em várias iniciativas, me dediquei na pesquisa a um aspecto específico dentro da ampla e complexa história da casa editorial mexicana: a relação da editora com os intelectuais brasileiros. Interessou-me também, ainda que de forma tangencial, a distribuição de livros e o comércio livreiro da editora com o Brasil.

A expansão do Fondo de Cultura Econômica para o sul do continente obedeceu a uma só vez, imperativos de ordem comerciais e político-culturais. O diagnóstico que o seu primeiro diretor/editor fazia, no final da década de 1930, quando a editora começava a dar seus primeiros passos, era o de que o mercado livreiro no México estava estagnado e que não haveria mudanças substantivas nos próximos anos. Para o que nos interessa aqui, pouco importa se ele estava certo ou não e se fazia essa avaliações baseado em dados confiáveis ou em simples conjecturas.

O mais fundamental, me parece, é que esta tomada de consciência e de posição veio ao encontro e possibilitou a alavancagem de um projeto de expansão político-cultural em direção sul que já vinha sendo gestado desde pelo menos os anos de 1930. Essa expansão, sem caráter imperialista, trazia em seu bojo, como mola mestra, o fortalecimento da integração latino-americana por meio do conhecimento, do livro e da leitura, ou seja, por meio da educação intelectual e da formação de uma sensibilidade cívico-cultural continental.

A presença do Brasil na editora mexicana data no início da década de 1940, como podemos ver no quadro abaixo, com o lançamento de um livro de Fernando Azevedo, seguido de Arthur Ramos[168] e Djacir Menezes[169], todos publicados na Coleção de Sociologia.

---

168. Las culturas negras en el nuevo mundo (1943).
169. Pontes de Miranda (1946).

Mas as duas coleções que melhor explicitaram e objetivaram a utopia de uma comunidade hispânica, integrada, em que os intelectuais cumpririam um papel de primeira linha na educação da população do continente, foram a Tierra Firme e a Biblioteca Americana. Por meio delas, projetava-se publicar várias centenas de livros que colocasse nas mãos do leitor hispânico, aí incluído o Brasil, o melhor da produção intelectual passada e contemporânea.

Quanto à coleção Tierra Firme, em 11 de dezembro de 1941, em carta ao amigo e parceiro Norberto Frontini, da Argentina, o diretor do FCE, Daniel Cosío Villegas explicita com bastante clareza a proposta da coleção e o estilo que cada autor ou autora deve seguir na escrita dos livros:

> Creo que el problema en ambos los países podría plantearse en esta forma: se pretende obtener una colección de libros de todos los países de América, que al final de cuentas representen una especie de enciclopedia de nuestra cultura; en cada país pedimos una serie de tomos con temas uniformes, o idénticos, con la esperanza de que una vez publicados éstos, pueda procederse a hacer otros que representen sínteses. Ejemplo de ésto: pedimos una geografía de cada país para que cuando tengamos las de todos, también pueda hacerse una verdadera geografía de la América: en líneas generales los temas son, unos de **carácter general**, oros de **carácter concreto**. Entre los primeros figuran una geografia física y económica del país, una historia literaria del mismo, una historia de sus relaciones internas (económicas, políticas y culturales), un tomo de etnografía y arqueología del país, cuando éste, como es el caso da Bolivia y Perú, lo amerite. Un tomo de artes populares; podría caber también un tomo sobre las poblaciones indígenas actuales, que no estuviera ya comprendido en el de etnografía. En seguida una serie de tomos sobre **figuras históricas**, políticas, literarias, de gobernantes o educadores a quienes esté ligada una época importante del país. Estas figuras puden ser de cualquier época: Pizarro, por ejemplo, para el caso del Perú. Ya sabe usted que la extensión máxima de nuestros volúmenes es la de 250 páginas escritas a máquina a dobre espacio. Que los libros deben ser escritos en un lenguaje llano, y en un estilo literario tan actrativo como sea posible, sin aparato documental o erudito alguno y el autor debe ponerse en la situación de reconocer que sus lectores ignoran antecedentes o consecuentes de lo que él habla.

Estava, assim, delineada a Coleção Tierra Firme que, nos anos seguintes, viria a ter um impacto muito grande e importante na constituição de redes de sociabilidades e nos intercâmbios intelectuais na América Latina, bem como, seria uma estratégia fundamental para construir e legitimar a presença da editora mexicana e de seus projetos, a uma só vez, editoriais, culturais e educativos, em todo continente.

Em meados nos anos de 1940, enquanto fazia gestões internas na editora e, externas, com os(as) autores(as) que se comprometeram a escrever para Tierra Firme, Cosío Villegas planejava mais uma iniciativa para fortalecer a integração latino-americana. Se a Tierra Firme se propunha a dar um delineamento mais exato à América Latina por meio de uma produção encomendada aos grandes intelectuais contemporâneos, o editor tinha em mente, agora, uma outra coleção que permitisse aos mortos falarem e contribuírem com o debate e com a integração continental. Assim, em uma longa carta a Enriquez Ureña em 18 de abril de 1945, Cosío trata de um novo projeto editorial do FCE.

> Se trataría de crear al lado de nuestra 'Colección Tierra Firme' otra de reimpresión de los mejores libros americanos: no solo de las cumbres (Tratados de Montalvo, Mora, México y sus revoluciones, Facundo de Sarmiento etc.) sino de lecturas además de carácter ensayístico e histórico, también literario. En suma, sacar a flote lo mejor que hayan escrito los hispanoamericanos de todos los países y de todos los tiempos.

No plano, a presença dos autores brasileiros é ressaltada, inclusive como uma originalidade da iniciativa do Fondo, pois "a literatura brasileña nos merecerá atención e interés especial, pues esperamos ser los primeros en publicar la traducción en español de muchas de las obras en prosa, para facilitar su difusión en los países de lengua española" (FCE, s/d., p.8).

Ao analisar a importância e o teor da Biblioteca America, Marcela Croce chamará atenção para a função combativa da coleção:

> La función combativa de la colección de textos acude a una justificación de corte espiritual: así como Picón Salas se obstinaba en captar el "alma criolla" a través de su cultura, el objetivo de Don Pedro abona

> a inaguración de Bello en tanto el intelectual venezolano fue "uno de los constructores espirituales de nuestra América" (*ivi*, p. 1). A causa de que el desconocimiento es un factor de desunión, para recomponer la unidad primitiva de la América hispánica – ya presupuesta en "La utopía de América" y fundamentada en la *comunidad lingüística* – se impone organizar la biblioteca como instrumento del conocimiento mutuo. (CROCE, 2013, p. 30)

Este combate que se trava por meio da editoração é, de forma decisiva, um projeto pedagógico-cultural em relação à intelectualidade e ao público leitor, como observa Liliana Weinberg:

> Es así, como a través de dicho proyecto se trata de contribuir a generar una masa crítica de lectores que permita el despliegue de las condiciones para la apropiación de una tradición literaria. Se trata, en última instancia, y a través de una medida altamente estratégica de política cultural, de dar presencia a los grandes autores a través de una biblioteca y con ello fortalecer la visibilidad y confirmar la legitimidad de la presencia activa de nuestra cultura en el concierto de las naciones. (WEINBERG, 2014, p.6-7)

Assim, sob o comando de Cosío Villegas, a partir de 1946, o Fondo, que já vinha publicando a Coleção Tierra Firme desde 1944, amplia sua atuação no sentido de integração latino-americana com a Biblioteca Americana. Para isso, lograram mobilizar um grupo muito expressivo de intelectuais - escritores, professores, artistas, jornalistas, políticos – no projeto de edição proposto pelo FCE e capitaneado pelo editor mexicano Daniel Cosío Villegas. Ocupando, no empreendimento de que participavam, a posição de escritores, produtores de textos que seriam transformados em livros, estes(as) intelectuais se engajaram e trabalharam com afinco.

No caso do Brasil, especificamente, em torno das coleções Biblioteca Americana e, sobretudo, Tierra Firme, parte expressiva dos mais importantes intelectuais brasileiros do período participou ou teve contatos muito próximos com as propostas editoriais aqui discutidas. Autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Astrojildo Pereira, Lúcia Miguel Pereira, Otávio Tarquínio, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, Cyro dos Anjos, foram alguns das dezenas de intelectuais

brasileiros que foram contatados e/ou contratados pela editora mexicana para fazer parte do projeto político-cultural de integração latino-americana.

Os ambiciosos *Planos Brasil* de ambas as coleções previam publicar mais de 80 obras brasileiras entre as melhores de todos os tempos (de autores já falecidos) e, ao mesmo tempo, quase meia centena de livros com o melhor da produção intelectual brasileira contemporânea, configurando-se como verdadeiras *brasilianas* para hispânico ler[170]. Como partícipes da proposta editorial apresentada pelo FCE, os autores e as autoras brasileiros reforçaram ou criaram redes de sociabilidades no próprio país ou na América Latina. A participação nessas redes favorecia contínuos deslocamentos dos sujeitos, a constituição de laços afetivos e de amizade por meio da frequentação e dos encontros em ambientes públicos e privados, a participação em eventos, cursos e projetos editoriais no exterior, dentre outros.

No entanto, para a da América Latina como um todo, passadas quase duas décadas do início dos primeiros contatos, os resultados em termos de livros publicados ficou muito aquém daquilo que se planejava nos primeiros anos. No caso específico do Brasil, dos 49 livros discutidos no momento de elaboração e nos primeiros anos do projeto da coleção Tierra Firme, apenas 7 foram publicados. Já no caso da Biblioteca Americana, os resultados foram mais desalentadores ainda: apenas 4 dos mais de 80 livros projetados foram publicados até o final dos anos de 1950.

Também no ponto de vista da comercialização e circulação dos livros publicados em ambas as coleções, os resultados não foram alentadores. Levantamentos sobre a venda de livros do FCE, nos anos de 1950, em suas várias coleções, mostraram que os livros dessas coleções estavam muito longe de serem sucessos editoriais.

No entanto, apesar disso, há que se considerar também, que neste momento, como fruto do trabalho realizado na década anterior, inclusive, em torno das coleções Tierra Firme e Biblioteca Americana, já se havia produzido, em boa parte dos meios intelectuais e acadêmicos da América Latina, uma capilaridade do conhecimento e da sensibilidade acerca da importância e do prestígio da FCE, as quais ultrapassavam em muito o "comércio livreiro".

170. A respeito das noções de brasiliana, ver DUTRA, 2006.

Esse conhecimento e essa sensibilidades capilares foram, a meu juízo, uns dos importantes trunfos a assegurar a marcante presença da editora mexicana nos cenários intelectual e acadêmico brasileiros até o final dos anos de 1950 como nos lembra Antônio Cândido em 1993, por ocasião da inauguração da filial Brasileira do FCE:

> Para un hombre de mi generación, éste es el momento de recordar lo mucho que debemos al Fondo. En los años 1930-1940, y hasta 1950, teníamos escasa bibliografía en el área de las ciencias humanas, por lo mismo en el caso de estudios específicos sobre Brasil. Por esta razón, muchas de las grandes obras de la cultura nos fueran proporcionadas por editoras de lengua española como Losada, Espasa Calpe, de Buenos Aires, pero sobre todas fue el Fondo de Cultura Económica quien trajo grandes textos de filosofía, sociología, economía, antropología, historia, teoria del arte y de la literatura. Eran las obras de Max Weber, Mannheim, Toennes, Dilthey, Cassirer, Alfonso Reyes y tantos otros. Son inolvidables las portadas coloridas de los libros – verdes, rojas, amarillas, azules, doradas, blancas, una especie de gran arco iris cultural que ligara simbólicamente a los países de América Latina.(CANDIDO, 1993, p.54)

Essa é uma das razões pelas quais, me parece, no início da década de 1950 que o Estado brasileiro, sobretudo por meio da embaixada no México, patrocinou um expressivo número de livros nestas e em outras coleções do Fondo como parte de uma política cultural no país. Esse movimento configurou, claramente, um segundo momento da divulgação de autores brasileiros pelo FCE, muito diferente, agora, do que aquele da década anterior.[171]

171. Com o apoio do governo brasileiro foram publicados os livros de Cyro dos Anjos, *El amanuense* Belmiro (1954); de Graciliano Ramos, Angustia (1955); Sérgio Buarque de Holanda, *Raices do Brasil* (1955); de Cassiano Ricardo, *La marcha hacia el oeste* (1956); e de Oswaldo G. de Lima, *El maguey y el pulque en los códices mexicanos* (1956).

Redes e lugares de sociabilidade: dois casos exemplares

Ao longo do texto, temos argumentado sobre a importância das redes e dos lugares de sociabilidade para uma história das relações entre os intelectuais latino-americanos. Neste item, vamos focar em dois casos que nos parecem elucidativos da mobilização das redes e dos lugares de sociabilidade na busca da consagração intelectual advinda da publicação de obras por uma editora estrangeira do porte do Fondo de Cultura Econômica. Veremos também que o contrário também pode ocorrer: a busca, pela editora, por um autor consagrado para dar legitimidade e prestígio ao projeto político e editorial que defende. Os casos aqui tratados serão os da relação de Fernando Azevedo e de Gilberto Freyre com o FCE.

A coleção de Sociologia, da FCE, coordenada pelo espanhol Salvador ao pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Dentro da coleção, no final dos anos 1930, foi criada a série Grandes Sociólogos e, logo em seguida, nos primeiros anos da década de 1940, a série Manuais Introdutórios. Foi nesta última que foi publicado o primeiro livro de um autor brasileiro no FCE: o seu primeiro volume foi justamente *Sociología de la Educación*, de Fernando Azevedo.

O livro de Azevedo, sob o título de *Sociologia Educacional*, fora publicado no Brasil, em 1940, dentro da Coleção Atualidades Pedagógicas, coordenada pelo autor na Cia. Editora Nacional. Quando Fernando Azevedo iniciou as tratativas para a publicação de seu livro no Fondo, já era um intelectual consagrado e que já ocupara postos de grande prestígio na área da educação – já fora Secretário de Instrução Pública de São Paulo e encabeçara o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1931 –, na imprensa – já trabalhara n'O Estado de São Paulo –, dentre outros, e ainda se encontrava na linha de frente de dois grandes empreendimentos acadêmicos e editoriais: Direção da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e a Editoria da Coleção Atualidades Pedagógicas.

Foi no exercício da função de editor, na Cia. Editora Nacional, que o brasileiro iniciou o contato com Daniel Cosío Villegas, do FCE, contato este que foi o mais longevo e que produziu o maior arquivo de correspondência entre os autores brasileiros que mantiveram relações diretas com a editora

mexicana: durou mais de 33 anos (1941-1974) e somou 192 páginas de arquivo eletrônico.

A primeira correspondência do arquivo é de 23 de maio de 1941. Nela, em papel carimbado com a marca da Biblioteca Pedagógica Brasileira – Direção de Fernando de Azevedo – Companhia Editora Nacional – Fernando Azevedo agradece a Daniel Cosío Villegas o envio das obras de sociologia publicadas pela FCE e tendo o

prazer de apresentar as mais cordiais felicitações por esse empreendimento editorial da maior utilidade para a cultura americana. O interesse e a simpatia que esse grande esforço em prol da cultura sociológica na América me vem despertando desde as suas primeiras publicações, já se comunicaram a outros professores e a nossos alunos, que apreciam devidamente a contribuição mexicana ao progresso dos estudos sociológicos.

Afirma que deseja que as obras tenham acolhida pelo público universitário brasileiro e que, não só em retribuição à amabilidade mas também para que Cosío as conheça, vai lhe enviar um exemplar das suas últimas obras publicadas no Brasil: *Princípios de Sociologia*, "já em véspera da 4ª edição", e *Sociologia Educacional*. A eles, junta um catálogo da Brasiliana. Termina dizendo que "parece-me que, além de agradável, seria muito útil um intercâmbio entre as duas grandes instituições editoras".

Percebe-se, pois, que, inicialmente, Fernando Azevedo mobiliza sua posição de editor, um "colega" no exercício da mesma função, por assim dizer, para estabelecer o contato com Cosío Villegas. O papel timbrado da editora e o fecho da carta são, disso, reveladores.

Quase um ano depois, no início do ano seguinte, em 28 de fevereiro de 1942, Daniel Cosío escreve a Azevedo agradecendo o "envío de sus dos últimos libros, que, desde luego, hemos leído con atención", e informa que "quisiéramos hacer traducir el de Sociologia Educacional, para incluirlo en nuestra sección de obras de sociología, algunos de cuyos volúmenes espero que conozca usted ya." E, em seguida, pede as condições postas pelo autor brasileiro para a edição espanhola de 2.000 exemplares.

Nos dias seguintes, visivelmente entusiasmado com a proposta, Azevedo escreve duas cartas ao Diretor da FCE. A primeira, em 14 de março, é um

"Aerograma via Pannair", em que o brasileiro acusa o recebimento da correspondência de Cosío, fala da sua honra em ver seu livro editado em espanhol na seção de obras sociológicas e, em seguida, coloca suas condições: o pagamento de 10% sobre o preço de venda e a remessa de 20 exemplares ao autor. Coloca-se, porém, aberto a negociar as condições e diz que envia naquele mesmo dia o *curriculum vitae*. A segunda carta é de 17 de março e o carimbo, agora, é da Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Gabinete do Diretor. A carta reitera os termos da anterior e afirma que o curriculum foi enviado como material para uma apresentação.

Esse deslocamento espacial e institucional da Cia. Editora Nacional para a Faculdade de Filosofia da USP, parece ser uma estratégia de Azevedo para demonstrar seu pertencimento à Universidade de São Paulo e o cargo em que nela ocupa. E desse lugar que, doravante, ele passa a se relacionar com a editora mexicana.

Nos anos e décadas seguintes, o livro de Fernando Azevedo se transformou num dos maiores sucessos editoriais da coleção de Sociologia. O *Sociologia de la educación,* participa do catálogo do FCE há quase 7 décadas e é um grande sucesso editorial.[172] Foi, até o início do século XXI, o livro de segunda maior venda da Coleção de Sociologia, com mais de 70 mil exemplares vendidos, perdendo apenas para *La sociedad: una introducción a la sociología*, de Ely Chinoy, que vendou mais de 100 mil exemplares. Provavelmente, o livro de Azevedo é um dos livros brasileiros, de perfil acadêmico, que mais circulou no continente da década de 1940 até o início do século XXI.

No entanto, apesar do sucesso editorial do livro e da insistência de Fernando Azevedo durante décadas[173], ou seja, até início dos anos de 1970, ele jamais conseguiu convencer a editora a publicar outras de suas obras, sobretudo *A cultura brasileira*. Sua relação com a editora e com os editores,

---

172. O livro de Fernando Azevedo está em sua 19ª reimpressão, publicada em 2015.

173. Em 21 de fevereiro de 1969, em carta escrita em papel timbrado da Academia Brasileira Letras, ao mesmo tempo em que se diz muito satisfeito de saber da publicação, em breve, da 8ª edição do livro *Sociologia de la educación*, volta ao assunto da publicação de outras de suas obras pelo FCE. "A edição em espanhol, pelo Fondo, de meus '*Princípios de Sociologia*', de '*A cidade e o campo na civilização industrial*', ou de '*A Cultura Brasileira*', seria uma consagração que gostaria de merecer".

ocupando o lugar de autor, foi, neste sentido, vivida com enorme frustração, como deixam transparecer várias de suas cartas.

A esse respeito, experiência similar teve outro ícone da intelectualidade brasileira no período, também publicado pela FCE: Gilberto Freyre. Diferentemente de outros autores brasileiros mobilizados pelos projetos editoriais do Fondo, Gilberto Freyre quando iniciou os contatos com o Fondo era já um autor consagrado no Brasil e começava a granjear fama e prestígio internacionais, sobretudo devido à publicação de *Casa Grande e Senzala*, seu livro mais importante. Sua posição no campo intelectual brasileiro era, notoriamente, muito diferente daquela de todos os brasileiros publicados no México. E isso levará a uma postura também diferente do editor para com ele.

É justamente para tratar da edição de *Casa Grande* que principiam as tentativas da editora em estabelecer contato com o autor brasileiro. A correspondência do Fondo para Gilberto Freyre tem início em 28 de fevereiro de 1942 quando Daniel Cosío Villegas escreve ao brasileiro dizendo ao "Muy señor mío y amigo" que desejaria publicar na seção de Sociologia alguns livros dele, mas que por desgraca só tinha em mãos *Sobrados e Mocambos*, faltando *Casa Grande*, um livro de Ensaios que o editor ficara sabendo que Freyre acabara de publicar. "Quiera usted ser tan bondadoso de enviárnoslos para consideración también?", pergunta o editor. E indaga quais seriam as condições para publicar uma edição de 2.000 exemplares.

Mais de um ano depois, em 29 de abril de 1943, sem ter recebido resposta de G. Freyre, Cosío Villegas volta tentar entrar em contato com ele, agora para convidá-lo a participar da empresa que seria a Tierra Firme. A carta é a mesma enviada a todos os autores brasileiros mais ou menos na mesma data, com a mudança, é claro, dos títulos encomendados: "*La aclimatación humana en el Brasil*" e "*Folklore literaria y material*".

Sem resposta do autor brasileiro, o editor volta a escrever em 2 de setembro de 1943, reafirmando o convite para a escrita dos livros para a coleção e dizendo temer que as correspondências não tivessem chegado ao seu destinatário. Diante do silêncio, o mesmo ocorre novamente em 15 de maio de 1944, quando o convite é reafirmado e dizendo:

> Quizá no necesite explicarle a usted que lamentaríamos muchísimo no contar con su colaboración en esta empresa, puesto que siempre hemos deseado presentar al público de habla española, lo mejor que puede dar la intelectualidad brasileña actual. Y claro que el nombre de usted debería figurar en toda empresa intelectual que persiguiera ese fin.

Considera, ainda, que pode ser que Gilberto Freyre tenha razões importantes para não colaborar com a iniciativa e, se for o caso, que ajude pelo menos indicando nomes que possa substituí-lo.

De novo, silêncio do brasileiro, ainda que Astrojildo Pereira[174] estivesse ajudando indagar de G. Freyre se ele recebera as cartas do editor mexicano. Em 29 de setembro de 1944, o editor volta a escrever para o brasileiro, só que, agora, dirigindo sua correspondência ao Departamento de Sociologia da Universidade de Indiana, onde soubera que ele se encontrava. Refere-se às correspondências anteriores e reitera

> A pesar de nunca haber recibido respuesta de usted, quisiera insistir en mi invitación, no sólo porque abrigamos la esperanza de que esta colección se convierta en la expresión más cabal y mejor de la cultura de nuestros países, sino porque quisiéramos que la contribuición que va a dar Brasil a esa colección, fuera la mejor posible no faltando, en consecuencia, ningún nobre de primera fila.

Finalmente, em 14 de outubro de 1944, responde o brasileiro em carta manuscrita em papel timbrado da Indiana Universtity, Departement of Sociology:

> "Caro senhor Villegas,
>
> Recebi sua carta de 29 de setembro. Suas cartas anteriores não me chegaram às mãos (minhas correspondências para o Brasil é objeto de severa censura que às vezes não permite [que] me sejam entregues cartas). Sabia, porém, por intermédio do representante do Fondo que

174. Astrojildo Pereira desenvolve um decisivo papel de mediador intelectual/cultural entre a editora e os autores brasileiros que mantiveram relações com o FCE na década de 1940. Era considerado, pelo editor mexicano, como um "delegado apostólico" do FCE no Brasil.

> esteve no Rio estar meu nome incluído na lista de colaboradores para a coleção 'Tiera Firme'. São pesados os compromissos que já tenho para livros e outros trabalhos; mas teria prazer em tentar escrever pelo menos o tomo 'Aclimatación humana en el Brasl'.

E após pedir mais detalhes do projeto, apresenta um argumento e uma posição que serão reiteradamente mobilizadas nas negociações que empreenderá com o editor a respeito da edição de seu livros: "Sou um dos poucos indivíduos no Brasil que vivem do que escrevem – ou principalmente do que escrevem – e daí ter que tomar conhecimento do assunto como escritor profissional"

Nesta época Cosío Villegas está em viagem à América do Sul e a carta é respondida por Javier Marques em 04 de outubro. Fala da intranquilidade que estava por não receber resposta de Freyre e dá detalhes da coleção. Afirma, ademais, que cada livro será vendido a 5 pesos mexicanos ou um dólar americano. E afirma "Esperaré con impaciencia sus noticias y reacciones ante estos datos que le doy". Freyre recebe a carta em 12 de outubro e a responde dois dias depois.

> Estimado amigo Sr. Marques, [...] Terei o prazer em escrever os livros que os organizadores da Coleção 'Tierra Firme' desejam que eu escreva. Mas só quando tiver algum vagar – dentro de dois anos, dos próximos anos, coisa difícil. Sucede o seguinte: minha profissão é a de escritor. Vivo do que escrevo. Estou comprometido com meu editor brasileiro para trabalhos que me tomam todo o tempo, nestes próximos dois anos. E esses trabalhos me são pagos de maneira compensadora. Talvez poderíamos entrar nesta combinação: eu reservaria para 'Tierra Firme' a introdução que devo escrever no ano próximo para a 'História da Liberatura do Brasil' organizada pelo editor José Olympio, Rio. Essa introdução constituirá o 1º volume da mesma História, que terá vários colaboradores. 'Tierra Firme' poderia publicar meu trabalho em espanhol ao mesmo tempo que José Olympio em português.
>
> Caso essa sugestão não possa ser aceita, minha grande boa vontade no sentido de aceitar o convite para colaborar em 'Tierra Firme' não

> me permite senão prometer essa colaboração, sem comprometer-me. Promessa vaga, para quando for possível; para quando houver uma folga ou vagar. E esse vagar será difícil. (Sublinhados no original pelo leitor)

É o mesmo Javier Marques quem responde a Freyre em 28 de novembro dizendo que não tem autonomia para tomar a decisão a respeito da proposta de feita pelo brasileiro e que, neste caso, vai esperar o retorno de Cosío Villegas para que este tome a decisão. No entanto, ainda em 20 de dezembro é o mesmo subdiretor do Fondo que volta a entrar em contato com Freyre fazendo uma proposta que lhe fora autorizada por Cosío: pagar ao autor brasileiro não mais 10, mas 15% sobre 3.000 exemplares do livro "*Aclimatación humana en Brasil*", sendo o pagamento feito na entrega dos manuscritos. E acrescenta: "Mucho agradecería a usted me indicara si este ofrecimiento es lo suficientemente bueno para modificar su decisión de no emprender labor que le pedíamos hasta dentro de dos años".

Vê-se muito claramente o engajamento da editorial para ter G. Freyre no seu catálogo. Sem dúvida, isso, àquelas alturas, daria maior prestígio e credibilidade não apenas à Tierra Firme, mas também à própria editora. Buscava-se, assim, converter o prestígio do autor, seu reconhecimento, seu capital simbólico, em capital simbólico e financeiro para o Fondo. Por outro lado, o autor, diferentemente dos demais colegas brasileiros contatados pela editora, assume uma posição muito mais de recusa do que de aceitação do convite. E parece esperar para ver o que acontece. Comporta-se como um "escritor profissional"!

Em 26 de janeiro de 1945, Javier Marques, do Fondo, volta a escrever, parecendo ter encontrado uma saída para a colaboração de Gilberto Freyre ao projeto da coleção. Diz ele que "El Doctor Alfonso Reyes me ha entregado el original de su libro 'Brazil: on interpretation' y tras una consulta con nuestro Diretor Lic. Daniel Cosío Villegas, hemos decidido publicarlo en nuestra Colección 'Tierra Firme'". Informa em seguida que as condições de pagamento para um livro já publicado em inglês não poderiam ser as mesmas de um livro orginal e que está remetendo a Freyre um cheque equivalente a 1.500 pesos mexicanos, conforme fora acertado com Alfonso Reyes, a quem o autor brasileiro dera autonomia para negociar a publicação. Termina dizendo que "Desde luego la publicación de esta obra suya no merma nuestro interés

por las otras de que le hablamos en ocasiones anteriores y sobre las cuales quisiéramos tener más noticias suyas".

Porém, essa carta não encontra seu destinatário e em 02 de fevereiro, o prof. Agapito Rey, da Indian University, comunica a Javier Márques que sua correspondência chegara à universidade depois que Gilberto Freyre regressara ao Brasil. Disse que o brasileiro viajara em 18 de dezembro, mas que até então não tivera notícias dele e, portanto, "no sabemos si ha sufrido algún contratiempo en el camino, o al llegar a tierras de don Getulio". Informa, ainda, que a carta recebida fora enviada para a residência de Freyre no Brasil, mas sugere que o Fondo envie uma cópia também desde o México. Acrescenta, ao final, que "el señor Freyre discutió conmigo el deseo de preparar un libro para publicar en Fondo de Cultura Económica. También me expuso las dificuldades económicas por que atravesaba por no querer someterse a la tutela oficial. Me gustaría que llegasen a un acuerdo."

Percebe-se, assim, que ao mesmo tempo que declara sua autonomia como profissional da escrita, G. Freyre também padece de dificuldades financeiras por causa de sua irregular e intranquila posição profissional no país. Frente a isso, o argumento que mobiliza é o de não querer se submeter "à tutela oficial".[175] Vemos, por outro lado, o funcionamento da extensa rede da qual Freyre participava, também no exterior: a seu favor agem o seu colega Agapito Ray e, ninguém menos do que Alfonso Reyes[176], que apresentara seu livro à editora.

Em 13 de fevereiro quem escreve a Freyre é Cosío Villegas que, em sua correspondência, retoma as anteriores, mantidas com Javier Márques, Subdiretor da Fondo. Na carta, Cosío fala que tem interesse em publicar a Introdução a que se referira o autor brasileiro e pede que lhe envie os originais

175. Ver, a esse respeito, Sorá, 1998.

176. Alfonso Reyes (1889-1959) foi o mais importante intelectual mexicano do século. Foi diplomata, escritor, ensaísta e dirigiu ou manteve relações muito próximas com as principais instituições culturais do México, como El Colégio de México, do qual foi dirigente, e o Fondo de Cultura Económica, com o qual trabalhou em diversas iniciativas editoriais. Como diplomata, morou no Brasil por um período de 7 anos na década de 1930 (1930-1938), ocasião em que manteve relações com muitos intelectuais brasileiros, dentre os quais, pode-se destacar Gilberto Freyre, Manuel Bandeira e Cecília Meireles. Como veremos, Alfono Reys será um imporante conselhreiro do Fondo quando se tratava das relções com os escritores brasileiros. Para um maior conhecimento sobre as impressões de Alfono Reyes sobre o Brasil e de suas relações no país, ver Crespo, 2001; Natally, 2013; Silva, 2018.

tão logo estejam prontos, inclusive para que a edição espanhola não saísse muito depois da portuguesa (e nunca antes, como informara). Retoma a ideia da escrita da "Aclimatación", melhorando ainda mais a proposta financeira: pagar 15% sobre a publicação de 5.000 exemplares no momento mesmo de aprovado o manuscrito.

A proposta feita a G. Freyre é muito diferente, e melhor, do que aquela apresentada aos demais autores brasileiros e aceita por eles: os direito autorais eram 50% maiores, assim como a tiragem era mais do que o dobro daquela considerada para os demais livros.

Em carta de 21 de março de 1945 Freyre comunica o recebimento das correspondências anteriores e do cheque, afirmando concordar com a negociação feita por Afonso Reyes. Pergunta, apenas, quantos serão os exemplares da primeira edição de *Brazil: on interpretation*. Pede, ainda, que seja suprimido o prefácio da edição inglesa e, em seu lugar, ele gostaria de contar com um prefácio de Reyes. Sobre a proposta da *Aclimatación*, diz que está de acordo com as condições. Sobre a edição espanhola da *Introdução as letras brasileiras*, diz que esta poderá ser publicada ao mesmo tempo que a portuguesa.

Ou seja, no seu conjunto, G. Freyre vinha negociando a publicação de pelo menos três livros pelo Fondo, sem considerarmos a proposta anterior sobre a edição de *Casa Grande e Senzala* e do livro sobre Folclore que lhe fora encomendado também para a Tierra Firme. Ia se projetando, assim, o desejo de Cosío Villegas de publicanos "algunos libros" do autor brasileiro.

Em 6 de abril, dando prosseguimento à sugestão de Freyre, Cosío escreve a Alfonso Reyes sobre o pretendido prefácio. Explica a necessidade de escrever uma introdução do livro do brasileiro para a edição espanhola e a supressão do prefácio da edição inglesa e comenta: "El buen hombre, ha creído resolver las dos sugestiones haciendo una tercera: la de que usted sea quien escriba ese prefacio." E observa: "Le transmití a usted la noticia con este único comentario: no desearíamos pedirle una cosa que no le sea enteramente grata".

Em 30 de abril de 1945 Freyre escreve, enviando os contratos para os livros "*Introducción a las Letras Brasileñas*" e "*La Aclimatación humana en el Brasil*", dizendo que considera curto o prazo para a entrega do segundo,

mas que já começara a escrever o primeiro. Sobre a tradução do "*Brazil...*" afirma que tem os direitos assegurados para publicação em qualquer língua, sem que isso dependa da publicação em língua inglesa. Afirma, ainda, que nada impede que a edição espanhola venha à luz antes da inglesa. Em face disso, volta a negociar os direitos autorais: ele gostaria de pedir um aumento de 500 pesos no pagamento de direitos autorais, podendo ser estes pagos por meio de livros de antropologia, etnologia, sociologia, psicologia, economia, história, política etc., do próprio Fondo ou da editoras mexicana congêneres. Pergunta se Alfonso Reyes já escreveu o prefácio e, buscando aumentar o valor comercial do livro para a editora, e certamente para si, informa que o livro "*Brazil...*" não terá publicação em português, de modo que a edição espanhola, ele assegura, poderia ser vendida também no Brasil.

Os contratos de Freyre, para ambos os livros, estabelece que os livros terão entre 200 e 300 páginas escritas a máquina etc. e o pagamento de 15% de direitos autorais sobre os 5.000 primeiros exemplares vendidos e que o preço de venda nunca será menor do que um dólar.

Em carta de 25 de maio de 1945, Cosío agradece o envio dos contratos e fala que os prazos não são rígidos. Sobre a complementação, concorda com ela nos termos propostos, ou seja, pagamento em livros. Finalmente, informa que o livro "*Intereprétación del Brasil*" já foi impresso e que em breve será enviado ao autor. Em 21 de julho a editora informa a Freyre que lhe que foram enviados 40 livros.

O livro *Interpretación del Brasil*, publicado em 1945, vem a se constituir no volume 10 da coleção Tierra Firme. Ao contrário dos outros, é publicado em capa dura, numa apresentação diferente dos demais livros. A obra foi publicada sem prólogo ou introdução, o que significa que Alfonso Reyes não atendeu ao pedido do amigo brasileiro. Não há, no livro, nenhum endereçamento específico ao leitor de língua espanhola, contrariando, mais uma vez, a ideia original da coleção: a de publicar livros inéditos e com claro direcionamento ao leitor hispânico.

No entanto, apesar do grande prestígio de Gilberto Freyre, ele, assim como Fernando Azevedo, verá frustradas as suas tentativas de publicar outros livros pelo FCE. Como vimos, foram frustradas as tentativas iniciais da editora em entrar em contato com o autor brasileiro para a publicação do

seu *Casa Grande e Senzala* no México. No entanto, em 1963 Freyre escreve ao Fondo para tratar da publicação da 2ª edição de sua *Interpretación del* Brasil e pergunta sobre a possibilidade de publicação de seu livro *Casa Grande e Senzala* pelo Fondo. Diz:

> Também sugiro a Fondo de Cultura Económica entender-se com [a editora] EMC de Buenos Aires, para informar-se se estão interessados nova edição de *Casa Grande e Senzala* pois, não estando interessados, considerei que essa nova edição em língua espanhola – a 3ª ed. – fique a cargo de Fondo de Cultura Económica, na 'Colección Popular'. Casa Grande sairá em breve em edição popular em língua inglesa e depois de onze edições em língua portuguesa, também em edição popular, na língua portuguesa. É oportuno que apareça, em edição popular, em espanhol.
>
> Agradecendo gentilezas de sua carta e certo de que Fondo de Cultura concordará com o que proponho nesta carta, deixo aqui a expressão de meu apreço e de minha estima ao colega mexicano.

Não nos parece apenas retórica a certeza do autor brasileiro de que a sua oferta será aceita pela editora. Afinal, *Casa Grande e Senzala* já era, aquela época um livro de reconhecimento internacional, assim como seu autor. Porém, em carta de 1º de outubro, Orfila Reynal informa que a resposta é negativa:

> A respecto de la sugestión que me formula de una posible edición de su novela CASA GRANDE & SENZALA – que desde luego considero una de las grandes novelas americanas – lamento tener que decirle que en ningún caso editamos obras que hayan sido publicadas en español por otra editoral. Desde luego que me hubiera dado un gran gusto el poder publicarla nosotos si no lo hubiera hecho antes Emecé.[177].

A resposta de Freyre a essa carta é do dia 15 de outubro. É uma carta em tudo bem diferente das anteriores. Em primeiro lugar, é a primeira carta

177. A edição do livro pela EMECE é de 1943, um ano depois, portanto, da proposta feita a Freyre por Cosío Villegas em carta que ele não recebeu.

datilografada que ele envia à editora. Em segundo lugar, o autor brasileiro parece ressentido da carta anterior. Por dois motivos: pela apreciação feita por Orfíla Reynal a respeito do seu livro e pela negativa da publicação. Escreve ele:

Quanto a Casa Grande & Senzala :

> (1) não é novela porém ensaio histórico-sociológico ou antropológico de um novo tipo; (2) a edição que estimaria ver feita por Fondo de Cultura, certo de que EMC concordaria, seria uma edição popular, abreviada, semelhante à que lançará em dezembro (50.000 exemplares), Veritage, em Nova Yorque, e Rowalt planeja lançar em Alemão. Fondo de Cultura seria a editora para esse tipo de edição de uma obra de interesse para toda a América Latina como é – desculpe a imodéstia – aquele meu ensaio.
>
> Cordialmente.

Certamente a classificação de seu livro como uma "novela" mobilizava no autor brasileiro toda a longa batalha que tivera para sustentar (e, em alguns círculos, ainda tinha) a posição de que Casa Grande e Senzala não era um livro de ficção, não era literatura, e sim, como ele reafirmava, um "ensaio histórico-sociológico ou antropológico de um novo tipo".[178] Ademais, como se pode ver, G. Freyre mobiliza o largo prestígio internacional do livro para insinuar que, afinal, o Fondo estaria fazendo um péssimo negócio se não publicasse seu livro.

Em 18 de abril de 1964, Orfila volta a escrever a Freyre dizendo que,

> A respecto de la proposición suya sobre la publicación de CASA-GRANDE & SENZALA, no puedo todavía darle respuesta positiva a su amable ofrecimiento pues aunque reconozco el interés que existiría en publicar esa, que considero una de las grandes obras de la literatura americana, en este momento no puedo resolver su edición en forma definitiva. Quiero preguntar de todos modos, si la edición abreviada la tiene efectuada en portugués o si habría de efectuar la traducción de la que Veritage me anuncia Ud. hará en Nueva York.

178. Gustavo Sorá (1998, 2001) aborda a questão a recepção e discussão da obra de G. Freyre nos meios intelectuais brasileiros, sobretudo até os anos de 1960, em que parte da controvérsia é, justamente, a relação entre a literatura e a história na obra do autor pernambucano, sobretudo em *Casa Grande e Senzala*.

Vê-se, que o editor incorpora parte do argumento de Freyre e aceita estudar a possibilidade de publicar o livro num formato popular. No entanto, não transige em relação à classificação do "ensaio histórico-sociológico ou antropológico de um novo tipo" de Freyre, como "uma das grandes obras da literatura americana." Não se sabe se por isso ou por outros motivos, cessam aqui e assim, as correspondências arquivadas entre o editor e o autor brasileiro.

Nosso estudo, além dessas conclusões de caráter histórico, permitiram também vislumbrar alguns possibilidades de se pensar a edição e as sociabilidades intelectuais como fenômenos interdependentes, pelo menos no que se refere à experiência analisada. Vimos, sobretudo por meio da análise das correspondências, como as posições e relações autor-editora são muitas e cambiantes, seja consecutiva seja simultaneamente.

À importante pergunta de José Luís De Diego(2016), "¿Hasta qué punto la presencia de un editor marca la política editorial de esa empresa, o hasta qué punto es la empresa la que marca las decisiones editoriales de ese editor?", este estudo permite responder que se trata de um movimento de mão dupla: tanto a editora, como uma instituição complexa e multifacetada, coloca constrangimento às ações dos editores, quanto estes puderem imprimir à editora parte significativa daquilo que imaginavam ser a melhor política para garantir a realização dos negócios e da ação político-cultural a que se propunha o FCE desde o final dos anos de 1930.

Nesta perspectiva, observamos nesta pesquisa que as redes de sociabilidades intelectuais, ao propiciarem o intercâmbio de ideias e informações, permitiram aos autores, em alguns momentos, mobilizarem argumentos que os fortaleceram em suas negociações singulares. No entanto, as possibilidades de negociar nessas e a partir dessas posições exige experiência, maestria, sensibilidade e está na dependência direta do capital cultural acumulado pelos diversos sujeitos em relação. Nesse sentido, o editor exerce diversas e singulares funções "editoriais" a depender do autor-interlocutor. E estes autores-interlocutores são múltiplos, são muitos e intercambiam continuamente. Nesse processo, sobretudo no caso aqui analisado, os editores vão se constituindo como importantes mediadores culturais.[179]

179. A respeito da ideia de intelectual mediador ver Gomes e Hansen, 2006.

Assim, tais negociações surtiram muito pouco efeito quando a proposta era de publicar livros no FCE, mesmo para autores consagrados no Brasil ou que já haviam publicado obras que tinham sucesso editorial. Neste sentido, mesmo considerando que o Brasil, na América Latina, foi o país que mais teve livros publicados pela editora no México, este números representam uma fração muito diminuta daquilo que o Fondo traduzia, e menor ainda quando se compara com aquilo que a editora publicava. Constata-se, assim, que o Brasil se constituiu num importante mercado consumidor de livros publicados pela editora mexicana, mas muito pouco como espaço produtor de livros para ela.

Bibliografia e documentação utilizadas

ARCINIEGA, Víctor Díaz. *Historia de la casa – Fondo de Cultura Económica (1934-1996).* Cidade do México: FCE, 1996.

CANDIDO, Antonio. Fondo de Cultura Economica Brasil. *La Gaceta*, 265, 54-55, janeiro de 1993.

CRESPO, Regina. Visiones de Brasil: lo poético y lo político. In: REYES, Alfonso; PELLICER, Carlos y VASCONCELOS, José. *Literatura Mexicana*, p. 155-189, XII, 1, 2000.

CRESPO, Regina. O México de Rodrigo Otávio e de Cyro dos Anjos: entre as atribuições do funcionário e o olhar do escritor. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 30, n. 54, p.679-704, set/dez 2014.

CRESPO, Regina. Entusiasmo, temores, indiferença: o México na correspondência diplomática brasileira (1919-1959). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n.14, p. 43-61, jan./jun. 2013.

CRESPO, Regina; MATA, Rodrigo. Imágenes de Brasil en la literatura mexicana. *La Jornada Semanal,* 352, 2 de dezembro de 2001.

CROCE, Marcela. "Biblioteca Americana": la utopía del archivo continental. *CONFLUENZEE.* v. 5, n. 1, 2013, p. 26-36, 2013.

DE DIEGO, José L. Libros y literatura en el espacio latinoamericano. In: FUNES, Leonardo (ed.) *Hispanismos del mundo: diálogos y debates en (y desde) el sur.* Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, 2016.

DUTRA, Eliana de Freitas. A nação nos livros: a biblioteca ideal na coleção Brasiliana. In: DUTRA, E. F.; MOLLIER, Jean-Yves. *Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*. São Paulo: Anablume, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Representações do Brasil nos livros de História de América mexicanos –1933/1965. *Relatório Parcial de Pesquisa apresentado ao CNPq*. Cidade do México, 2018, 73p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Sociabilidades, edição, educação: o Annuário Brasileiro de Literatura como projeto educativo (1937-1944). *Educar em Revista*, v. 33, p. 51-66, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Edição e sociabilidades intelectuais:* a publicação das obras completas de Ruy Barbosa – 1932/1949. Belo Horizonte: Autêntica/Ed. UFMG, 2017.

FARIA FILHO, L. M.; RORIZ, B. M. V. O Brasil para argentino ler: aproximações do livro "El Brasil Intelectual: impresiones y notas literarias", de Garcia Mérou. In: MESQUITA, Ilka Miglio de; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; NOGUEIRA,Vera Lúcia. (org.). *Moderno. modernidade e modernização*: a educação nos projetos de Brasil - séc. XIX e XX. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015, v. 3, p. 81-96.

FARIA FILHO, L. M.; RORIZ, B. M. V. O Brasil para estrangeiro ler: livros publicados sobre o Brasil na Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires, 1900-1935. In: GIL, Natália; ZICA, Matheys da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes de(org.). *Moderno, Modernidade e Modernização:* a educação nos projetos de Brasil - século XIX e XX. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 53-80.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (org.). *Intelectuais Mediadores:* Práticas culturais e Ação Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 490p.

GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio... modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1998.

GONZALES, Alexandra Pita; RAMIREZ, Rogelio Ventura. La Convención sobre la enseñanza de la historia: educar para la compresión americana. Buenos Aires, Centro de Estudos Internancionais. *Programa de Historia de las Relaciones Inernacionales*. 2014, 17p. Disponível em: www.caei.com.ar.

KRAUZE, Enrique. *Daniel Cosío Villegas – una biografía intelectual*. Cidade do México: TusQuets Editorial, 2018.
MIRANDA, Wander Melo; SAID, Roberto (org.). *Cyro & Drummond. Correspondência de Cyro dos Anjos e Carlos Drummond de Andrade.* São Paulo: Globo, 2012.
MUNIZ, Laura H. Lima; ANGULO, Rebeca, R. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. *Clío & Asociados***.** p. 41-62. UNL–UNLP, 2014.
SORÁ, Gustavo. *Editar desde la izquierda en América Latina.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.
SORÁ, Gustavo. *Brasilianas*: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro. São Paulo: Edusp / ComArte, 2010. 486 p.
SORÁ, Gustavo. *Una batalla por lo Universal - Sociología y literatura en la edición y recepción de* Casa-grande & Senzala. *Revista de historia intelectual*, 5, 233-254, 2001.
SORÁ, Gustavo. A construção sociológica de uma posição regionalista: Reflexões sobre a edição e recepção de Casa-grande & Senzala de Gilberto Freyre. *Rev. bras. Ci. Soc.,* São Paulo , v. 13, n. 36, p. , fev. 1998
SILVA, Denilson de Cássio. Pacifismo, educação e dimensões políticas na América Latina: Cecília Meireles em diálogo com Alfonso Reyes (Rio de Janeiro, década de 1930). *Em tempo de histórias*. n. 32, 103-124, jan. – jul./2018.
WEINBERG, Liliana. *Biblioteca Americana:* una poética de la lectura. Cidade do México: FCE, 2014.

Documentação Pesquisada

BARRET, Luis Alvarez; RANGEL, Antonio. *Historia de América.* Cidade do México: CEP/El Nacional, 1938.
ECHAVARIA, José Medina. Sociología – Presentación. In: FCE. *Catálogo general – 1955..* FCE: Cidade do México/Benos Aires, 1955
FCE. *Correspondências.* Vv, sd.
FCE. *Atas das reuniões da Junta de Gobierno*; 1937-1961.
FCE. *Relação FCE - Mestre Jou*. Vv Pastas 1953-1962.
FCE. *El noticiero bibliográfico. Segunda Época*. 1949-1954.
FCE. *La Gaceta*. 1954-1962.

FCE. *Biblioteca Americana.* Cidade do México: FCE, sd.
FCE. *Catálogo general – 1955.* FCE:Cidade do México/Buenos Aires, 1955.
FCE. *Catálogo histórico - 1934-2009.* Cidade do México: FCE, 2009.
REPÚBLICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. C*onvención sobre la enseñanza de la historia, firmada en Montevideo el 26 de diciembre de 1933*. México: DO, 1936.
REPÚBLICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Convenio celebrado entre Mexico y el Brasil para la revisión de los textos de enseñanza de historia y geografía***.** México: DO, 1938.
REYES, Alfonso. Palabras de Alfonso Reyes. Cidade do México, *El Noticiero Bibliográfico* (FCE), Segunda época, tom I, n. 6, set. 1949.
SEP- Secretaria de Educação Pública. *Memorias*. México: SEP, 1933-1945.

Notas

1. Na pesquisa ainda encontramos os seguintes títulos, mas cujo volume físico ainda não havia sido localizado ou ainda não analisado: Manual de *ginástica para uso dos corpos do exército (1894); Educaçã*o Physica de Frederico Treves, tradução de Alberto *Telles (1*900); Guia de Gymnastica Racional e Prática- Méthodo sueco de Frederico *Sanches de Moraes e* Domingos Alves da Cunha (1906); Manual de educação physica escolar de M*ario Paes da Cunha Fortes (1906*); Manual prático de ginástic*a racional de A. De Castro* (1915); Jogos Gymnasticos de Estevam Lange Adrien e José Campos Camargo (1915); Preceitos de Educação Física de Dr. *F. Pinto de Miranda (1926); Gimnástica Sueca, dá saúde, força e actividade em 20 minutos de exercícios diários de Doutor Jasmim (1933); e Manual Teórico* e Prático de *Educação Física* de Ambrósio Torres (1938).
2. O Dicionário da Lin*gua Brasileira* não é paginado.
3. Nem sempre era explicitada a vila ou cidade onde os periódicos eram impressos. Foram utilizadas as siglas atuais dos Estados para indicar as províncias e diferenciar das cidades, quando necessário.
4. O período não se refere ao período de produção dos periódicos, uma vez que o acervo não possui a coleção completa de todos os títulos.

FINO TRAÇO
EDITORA

FORMATO: 15,5cm x 22,5cm | 296 p.
TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro
PAPEL DA CAPA: Supremo 250g/m²
PAPEL DO MIOLO: Chambril avena 80g/m²

CRÉDITOS DA CAPA:
Escultura de Mailza Bernard
Fotografia de Elizabeth Ramos

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:: Marcela Paim
REVISÃO DE TEXTOS: Cláudia Rajão

Os textos aqui reunidos falam dos percursos de pesquisa dos autores no âmbito do grupo ou dos subgrupos de pesquisa do GEPHE. Entre eles, notam-se intersecções de diferente gênero; os capítulos mantêm entre si diálogos tácitos, porque se complementam ou porque se reforçam.

Como eu já supunha, os autores cultivam a originalidade ao modo de novas questões, novos aportes conceituais ou ainda novas fontes. Em todos os capítulos estão claros os seus intentos de olhar em uma direção pouco ou nada antevista, ou focalizar de um ângulo pouco ou nada considerado. Numa chave abrangente, eles me parecem herdeiros de uma ampla e diversificada historiografia cultural interessada nos de baixo, nos excluídos, nos silenciados, nos desqualificados, no sentido social e epistemológico dos termos. Alguns apontam para uma modalidade específica de leitura cuja posição epistemológica adotada conduz a deslocamentos de escala na direção do pequeno, do residual, do detalhe.

Mirian Jorge Warde

gephe
Centro de Pesquisa em História da Educação

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ISBN 9788580544275