



Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação



Organizadoras
Bruna Polachini
Carolina Mostaro N. Silva
Renata Mourão Macedo

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

S115 Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação. / Bruna Polachini, Carolina Mostaro Neves da Silva, Renata Mourão Macedo (Organizadoras). – São Paulo: FEUSP, 2025.
211 p.

ISBN: 978-65-87047-85-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047850

1. História do livro. 2. História da leitura. 3. História transnacional. 4. Material didático. 5. História da educação. I. Polachini, Bruna (org.). II. Silva, Carolina Mostaro Neves da (org.). III. Macedo, Renata Mourão (org.). Título.

CDD 22^a ed. 372.4

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8^ª: 7532

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Bruno Bontempi Júnior

APRESENTAÇÃO

Bruna Soares Polachini, Carolina Mostaro Neves da Silva e Renata Guedes Mourão Macedo

DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA DE PESTALOZZI A LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS: una comparación transnacional

Eugenia Roldán Vera

VICTOR COUSIN E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XIX: traços da circulação anglófona de uma obra

Alexandre Ribeiro e Silva

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879)

Bruna Soares Polachini

LIVROS, LEITURAS E BIBLIOTECAS DE ESCOLAS NORMAIS: diálogos entre São Paulo e França

Carolina Mostaro Neves da Silva

IDEIAS EM TRÂNSITO: a tradução como estratégia da propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil

Raquel Lopes Pires

CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS SOBRE A IDADE MAIS INDICADA À ALFABETIZAÇÃO

Andressa Caroline Francisco Leme

SAMPAIO DORIA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Louisa Campbell Mathieson

HISTÓRIA DAS CLASSIFICAÇÕES: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise

Júlia Catani

GÊNERO, “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E EDUCAÇÃO: tendências e desafios do debate em perspectiva transnacional (1990-2020)

Renata Guedes Mourão Macedo

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Bruno Bontempi Júnior

Transferência, circulação, intercâmbios, viagens, mediação, apropriação e outros vocábulos do universo semântico das pesquisas em perspectiva transnacional permeiam os capítulos deste livro. São exercícios bem-sucedidos de investigação sobre variados temas educacionais em perspectiva histórica e sociológica, que incidem sobre momentos e eventos que revelam a permeabilidade das fronteiras nacionais aos contatos, às transferências, trocas e conexões. Em suas narrativas, autoras e autores nos mostram como diversos agentes, em escalas de alcances variados e mediante discursos, práticas e artefatos afetaram de um modo significativo a circulação de ideias, conceitos, práticas e experiências educativas em escala global.

A literatura especializada em história da educação tem apontado que movimentos dessa natureza se intensificaram a partir do século XIX, marco inicial do Projeto Temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), a que todas essas autorias se vinculam. Em meados daquele século, agitaram o movimento educacional a expansão do mercado de livros e das traduções, o aparecimento de revistas e congressos dedicados à instrução, a intensificação de viagens e visitas técnicas, e a formação de redes e sociedades de especialistas (Mayer, 2014). Convencidos de que “saber é poder” e de que a regra do jogo passaria a ser uma virtuosa equação entre poderio militar, progresso econômico e disseminação das luzes (Provenzo, 2012), cada Estado-nação passou a buscar com urgência a mais profícua organização de seu sistema de instrução, ao qual se atribuía, além disso, a difusão massiva das línguas e das ideologias nacionais (Guibernau, 1997).

A educação tornava-se tópico frequente e destacado nos certames e arenas internacionais, tais como as Exposições Mundiais, ao mesmo tempo em que, em âmbitos domésticos, estavam em pauta os meios, os fins e os resultados educacionais de outras nações (Caruso, 2014). Ao impulso de cruzar fronteiras, de mensurar, comparar e emular métodos e formas de organização subjazia certa desconfiança de que era para além de seu território e de suas caras tradições nacionais que vicejavam boas ideias, padrões e modelos proveitosos para a construção e reforma dos sistemas educativos nacionais. Assim é que, paralelamente à autoafirmação nacional em matéria de educação, medrava um intenso movimento de

internacionalização de saberes e práticas que envolvia competição, mas que exigia também transferência e hibridização.

A perspectiva transnacional, exercitada neste livro, não requisita o status epistemológico de paradigma. Como aponta Mayer (2014), trata-se de revelar e investigar modos e graus de interação, conexão, circulação e interseção transcendentais às implicações geopolíticas dos territórios nacionais, oferecendo um quadro de referência para abordagens relacionais. Para Clavin (2005), a despeito de sua imediata identificação com transferências de valores monetários ou mercadorias entre nações, o transnacionalismo aborda sobretudo o movimento de pessoas entre fronteiras, o espaço social em que habitam, as redes que formam e as ideias que trocam. A análise dos movimentos de pessoas e objetos, ideias e conceitos que cruzam e que cruzaram fronteiras tangencia, portanto, problemáticas de intermediação, recepção, apropriação e recontextualização, inevitavelmente desembocando no universo da cultura.

Os capítulos deste livro nos revelam que, mesmo que saberes, práticas e objetos educativos tenham nascido em contextos nacionais e estivessem voltados ao enfrentamento de desafios locais, foram tão frequentes como diversas as intervenções de *pasteurs*, redes, organizações e empresas que os levaram a cruzar fronteiras, permitindo que afetassem políticas e práticas educativas em lugares distantes, com diferentes significados e resultados. A abordagem essencialista da historiografia, pela qual se poderiam definir as nações mediante construções internas de elementos autóctones, em contraposição aos estrangeiros, obscurece o fato de que cada uma delas se constituiu mediante relações, amigáveis ou hostis, oficiais ou triviais, com outras comunidades nacionais. A abordagem transnacional toma os processos de formação e transformação das nações como parte das dinâmicas de internacionalização, nas quais elas se envolvem em relações complexas, capazes de alterar a substância do que é, ou do que as ideologias nacionais desejariam que fosse, “nacional” (Caruso, 2014).

As apropriações, adaptações e hibridismos do material transferido nesses movimentos encontram-se nas formas particulares que interessam aos que, como as autoras e os autores desta obra, buscam escrever uma história da educação mais livre dos modelos explicativos da “influência”, da “importação” e da “cópia”. Ainda que seja descentralizadora, cabe advertir que a perspectiva transnacional não supõe a minimização dos jogos de poder inerentes aos mecanismos impositivos de globalização, tampouco induz ao tratamento ingênuo das circulações entre fronteiras, como se essas fossem relações mutualistas entre parceiros em pé de igualdade (Droux; Hofstetter, 2014). Cabe, portanto, a quem, como nós, estiver

historicamente situado no campo de dominação das nações colonialistas e imperialistas, que siga a trilha aqui aberta de desvelar as capilaridades, ainda invisíveis, pelas quais o *soft power*, em suas vertentes mais difusas e sutis, inscreveu-nos no sistema-mundo da educação moderna.

Referências

CARUSO, Marcelo. Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a History of the Internationalization of Educational Practices and Knowledge. **Paedagogica Historica**, Abingdon, v. 50, n. 1-2, p. 10-26, 2014.

CLAVIN, Patricia. Defining Transnationalism. **Contemporary European History**, Ann Arbor, v. 14, n. 4, p. 421-439, 2013. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20081278>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DROUX, Joëlle; HOFSTETTER, Rita. Going international: the history of education stepping beyond borders. **Paedagogica Historica**, Abingdon, v. 50, n. 1-2, p. 1-9, 2014.

GUIBERNAU, Maria M. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MAYER, Christine. The transnational and transcultural: approaches to studying the circulation and transfer of educational knowledge. In: FUCHS, Eckhardt; VERA, Eugenia Roldán (ed.). **The transnational in the history of education: concepts and perspectives**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 49-68.

PROVENZO JUNIOR., Eugène F. **Culture as curriculum: education and the international expositions (1876-1904)**. New York: Peter Lang, 2012.

APRESENTAÇÃO

Bruna Soares Polachini
Carolina Mostaro Neves da Silva
Renata Guedes Mourão Macedo

Neste livro, apresentamos investigações desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores de doutorado e pós-doutorado no âmbito do Projeto Temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”¹. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o projeto articula, de maneira interdisciplinar, um amplo conjunto investigativo, organizado em torno de quatro eixos. No eixo 1, encontram-se pesquisas voltadas para a história do livro e da biblioteca em escala nacional e internacional. No eixo 2, os trabalhos privilegiam a circulação de sujeitos e artefatos em espaços educacionais, considerando escalas locais, nacionais e internacionais. No eixo 3, reúnem-se investigações que abordam o tema da inovação e da tradição pedagógica, central na conformação de saberes, práticas e modelos educativos. E o eixo 4 traz trabalhos voltados para a formação de professores e para a elaboração de materiais didáticos.

Embora apresentem um conjunto diversificado de objetos e fontes, as investigações desenvolvidas no projeto temático assumem como princípio comum a perspectiva “transnacional”, expressa no intuito de observar operações de trocas, circulação e apropriação, em múltiplos sentidos e com diferentes dimensões, territoriais, temporais, políticas e epistemológicas, desnaturalizando suas fronteiras. Consideram os processos de conformação e difusão da escola, das práticas, objetos, saberes, modelos e sistemas escolares engendrados por interações que ocorrem em espaços e tempos diversos, em que houve confluências individuais, coletivas, locais, estrangeiras, nacionais e internacionais. Observam, ainda, a confluência da construção do “nacional” e da escola, ao mesmo tempo em que se perguntam sobre os meandros desse processo, duplo e interdependente.

¹ Projeto coordenado por Carlota Boto e Diana Vidal, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e financiada pela Fapesp (Processo 2018/26699-4). Disponível em: <https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/>

A coletânea se inicia, no entanto, com um artigo elaborado fora do projeto temático e representando outro movimento que atravessa os pesquisadores e pesquisadoras nele envolvidos: a internacionalização. Trata-se do artigo *De la enseñanza intuitiva de Pestalozzi a los manuales de lecciones de cosas: una comparación transnacional*, de Eugenia Roldán Vera, autora que tem sido importante referência para os nossos trabalhos. O livro *The concept of the transnational in the history of education* (2017), organizado por ela e Eckhardt Fuchs, e principalmente sua introdução, assinada por ambos, fez parte do escopo de leituras do projeto temático e nos levou a buscar conhecer outros trabalhos dos autores. Assim, chegamos às pesquisas de Eugenia Roldán Vera, que gentilmente aceitou o convite para contribuir com a nossa coletânea. Seu texto aborda o processo de internacionalização da proposta pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), examinando os dois primeiros manuais que buscaram operacionalizá-la a partir das práticas e da experimentação realizada em suas escolas. Trata-se do manual de Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam*, de 1830, em Londres, e do *Compêndio de Ensino intuitivo de Denzel*, escrito por C. Wrage e publicado em 1835 na região do Reino da Dinamarca, atual Alemanha. O artigo traz uma análise comparativa cuidadosa dos manuais, evidenciando a complexidade da relação entre a experiência de sujeitos que viajaram até a escola na Suíça e a organização dos manuais marcados pelos contextos para as quais são produzidos e apropriados. Evidencia-se a maneira como certas noções foram apropriadas, transformadas, legitimadas e operacionalizadas para que professores pudessem reproduzi-las. A leitura do capítulo pode contribuir para enriquecer o debate sobre o método intuitivo no Brasil, ampliando nossas leituras sobre o Pestalozzi e os métodos inspirados em suas ideias e experiências. Além disso, leva-nos a refletir sobre formas de trabalhar historiograficamente com impressos e com a circulação de saberes.

Os demais artigos, resultantes das pesquisas desenvolvidas no projeto temático, foram organizados em ordem cronológica. O primeiro artigo, de Alexandre Ribeiro e Silva, *Victor Cousin e a instrução pública no século XIX: traços da circulação anglófona de uma obra*, explora a tradução e a circulação do livro *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, de Victor Cousin (1832). Seu foco está na tradução realizada pela erudita inglesa Sarah Austin em 1834. O autor investiga as edições que circularam na Inglaterra e nos Estados Unidos, as quais vinham com paratextos recheados de protocolos de leituras, mediadores da leitura da obra em sua circulação anglófona.

O artigo de Bruna Polachini, intitulado *Circulação transnacional de livros didáticos: o livreiro Nicolau Alves*, investiga os anúncios da Livraria Clássica do Rio de Janeiro no *Jornal do Commercio* na segunda metade do século XIX. Com isso, observa as estratégias do livreiro e, posteriormente, também editor Nicolau Alves para a venda de livros didáticos e acadêmicos. Especialista em livros voltados para o ensino, Alves se apropriou, com alguma frequência, de edições estrangeiras, sobretudo portuguesas, adaptando-as ao leitor brasileiro.

No capítulo *Livros, leituras e bibliotecas de escolas normais: diálogos entre São Paulo e França*, Carolina Mostaro Neves da Silva aborda a história dos livros e da biblioteca na Escola Normal de São Paulo, destacando os princípios e as estratégias que nortearam a composição de um acervo bibliográfico para professores(as) e aspirantes ao magistério, bem como a organização de um espaço para a sua consulta entre as décadas de 1880 e 1900. A autora observa a presença de obras em francês na biblioteca e a recorrente referência francesa na organização do ensino normal de São Paulo, evidenciando conexões entre a instituição paulista e suas congêneres francesas quanto às concepções de livros e bibliotecas destinadas à formação docente.

Raquel Lopes Pires, no artigo *Ideias em trânsito: o livro como estratégia de propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil*, investiga a propagação das ideias de Ferrière a partir da presença de suas obras, especialmente da tradução do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929). O texto tem como ponto de partida a atuação de Ferrière no campo educacional. Em seguida, a autora examina a divulgação das obras de Ferrière em periódicos brasileiros, na coleção Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo e nos programas escolares de instituições como os Institutos de Educação do Distrito Federal (IEDF) e de São Paulo. Na última parte, examina a tradução do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa*, considerando-a como estratégia de propaganda dos princípios da Escola Nova no Brasil.

Em *Circulação internacional de pessoas e perspectivas educacionais sobre a idade mais indicada à alfabetização*, Andressa Leme discute a interdependência entre saberes nacionais e estrangeiros na formulação de propostas pedagógicas sobre a idade adequada para alfabetização e os métodos de ensino, entre as décadas de 1930 e 1990. O capítulo evidencia modos distintos de compreensão e prescrição das necessidades de aprendizado das crianças e das maneiras pelas quais os professores deveriam ensinar, decorrentes das apropriações e articulações de repertórios distintos ao longo do tempo.

No artigo *Sampaio Doria e a difusão do conhecimento pedagógico*, Louisa Campbell Mathieson analisa como Doria operou apropriações e articulações de modelos e saberes pedagógicos no início do século XX. Pelo exame dos livros e artigos publicados na imprensa pelo político e educador paulista, a autora destaca o diálogo com autores estrangeiros, como Pestalozzi, Herbert Spencer e William James, na elaboração do método denominado intuitivo-analítico, ou método da intuição analítica. Conforme Mathieson, no contexto de reforma da instrução primária paulista, para responder ao problema do analfabetismo, Sampaio Doria tensionou, articulou e difundiu uma leitura singular do arcabouço pedagógico em circulação em sua época.

No texto *História das classificações: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise*, Julia Catani parte do questionamento sobre os sentidos que assumem as classificações médicas, psicológicas e psicanalíticas ao serem incorporadas à educação. Para tanto, a autora acompanha a trajetória da psicanálise no Brasil e seus impactos nas classificações dos processos educativos ao longo do século XX.

Renata Guedes Mourão Macedo, por sua vez, analisa a circulação transnacional de controvérsias na educação sobre gênero e a chamada “ideologia de gênero” entre os anos 1990 e 2020. Em especial, o texto da autora narra como o conceito de gênero passou a circular em políticas educacionais a partir dos anos 1990, tornando-se objeto de disputas nas redes sociais e em diferentes movimentos sociais conservadores e progressistas no Brasil e no exterior.

Os artigos reunidos neste livro destacam diferentes possibilidades de trabalho com a história transnacional, que se define mais pelos recortes e problemas investigativos e pela diversidade das análises do que por um arcabouço conceitual comum, expressando o potencial dessa perspectiva para a História da Educação.

DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA DE PESTALOZZI A LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS: una comparación transnacional

Eugenia Roldán Vera

En el último tercio del siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se convirtió en una referencia mundial en materia de enseñanza sensorial, un elemento central de la llamada “pedagogía moderna” que se puso en práctica con la conformación de numerosos sistemas educativos nacionales. Su propuesta pedagógica se internacionalizó unas seis décadas después de su muerte, periodo en que, a través de varios procesos, sus ideas se fueron haciendo operativas y ganaron legitimidad. Algunas de las preguntas que semejante internacionalización genera son las siguientes: ¿Cómo fue que la “enseñanza intuitiva” de Pestalozzi, descrita por él y practicada en sus escuelas de Suiza en las décadas de 1800 y 1810, se convirtió, para finales de ese siglo, en una asignatura escolar (o bien en un método para enseñar varias asignaturas) conocida como “lecciones de cosas” (o *Anschauungsunterricht*)? ¿Por qué vías se tradujeron y circularon las ideas de Pestalozzi? ¿Qué variaciones se pueden encontrar entre regiones de tradiciones pedagógicas diferentes? ¿Qué papel jugó el referente de Pestalozzi en la configuración de la llamada “enseñanza objetiva”, tan extendida en Latinoamérica?

A pesar de haber escrito numerosas cartas y textos dirigidos a madres, maestros y donantes, el propio Pestalozzi no produjo ninguna obra sistemática destinada a exponer un “método” que pudiera ser reproducido en otras escuelas (Carter, 2018, p. 5). En realidad, sus propuestas se fueron codificando a lo largo del siglo XIX en los tratados pedagógicos, manuales para profesores y libros de texto de lecciones de cosas que otras personas escribieron. Con la mira puesta en esa codificación, el objetivo específico de este trabajo es analizar dos de los primeros manuales que se propusieron operacionalizar a Pestalozzi, lo que considero un primer paso para entender la difusión global de la obra del educador suizo y sus variaciones. Se trata de dos manuales dirigidos a profesores de primaria publicados en dos contextos lingüísticos, culturales y educativos diferentes, el anglosajón y el germano. Estos dos manuales, que resultaron clave en introducir nuevas prácticas de enseñanza, tuvieron su origen en la visita de dos profesores, un alemán y un inglés, a las escuelas de Pestalozzi en Suiza: Bernhard Gottlieb Denzel y Charles Mayo. Sin embargo, como se verá, no fueron ellos

personalmente los autores de los manuales que instrumentalizaron la pedagogía de Pestalozzi, sino otras personas cercanas a ellos. Los manuales que serán analizados son:

Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*. London, 1830.

Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer an der Wilhelminien Schule in Flensburg. Erster Kursus (Compendio de enseñanza intuitiva de Denzel en secuencia catequética, diseñado de manera práctica por C. Wrage, profesor en la Escuela Guillermina de Flensburg. Primer curso). Ca. 1835.

Mi análisis tiene sus bases teóricas en la historia del libro, utilizada como una herramienta privilegiada para entender procesos de difusión transnacional de lo educativo. Mis premisas generales son que las ideas pedagógicas están encarnadas en la materialidad de los dispositivos en los que circulan (Chartier, 2009) y que dicha materialidad afecta las ideas que pretende comunicar en la medida en que contribuye a insertarlas en tradiciones diversas de enseñanza y uso de libros (Roldán Vera, 2022). En ese sentido, es necesario tomar en cuenta el tipo específico de libros que vehiculizaron los principios pestalozzianos que analizo en este trabajo. Siguiendo a Marta Chagas de Carvalho, se trata de un género de manuales dirigidos a maestros que se gestó hacia mediados del siglo XIX a la par del avance de la escolarización: los manuales que, abandonando el formato de tratados de discusión pedagógica-filosófica, constituyen una “caja de utensilios” “destinados a delimitar el arte de enseñar”. Conciben el arte de enseñar como una “buena copia de modelos”, es decir, “un tipo de actividad que, partiendo de la observación de prácticas de enseñanza, es capaz de extraer analíticamente los principios que las rigen y de aplicarlos inventivamente” (Carvalho, 2007, p. 102). Así, a lo largo de este capítulo argumentaré que los dos manuales, al instrumentalizar las ideas de Pestalozzi en un método práctico que los maestros pudieran seguir y replicar, introdujeron nuevas nociones de educación y, a lo largo de sus múltiples reimpresiones e influencia extendida a otros libros, dieron paso a tendencias y tradiciones educativas nuevas, híbridas y muy diferenciadas entre distintos contextos geográfico-educativos. Más aún, en ese proceso, los libros sentaron las bases de disciplinas escolares nuevas que no necesariamente derivaban de un currículum o unos programas educativos establecidos de antemano.

En la primera parte del trabajo haré una caracterización de los manuales y sus autores. En seguida analizaré brevemente la propuesta de enseñanza intuitiva de Pestalozzi, para

después dedicar el grueso del texto a comparar la manera en que esa propuesta fue hecha operativa en los manuales, especialmente en términos de contenidos y método de enseñanza.

Los visitantes, los autores y los manuales

Bernard Gottlieb Denzel (1773-1838) y Charles Mayo (1792-1846) fueron solo dos de los muchos maestros que visitaron las escuelas de Pestalozzi y escribieron sobre ellas, como ha sido reportado desde el trabajo clásico de Henry Barnard (1859) hasta estudios recientes como el de Daniel Tröhler (2014). Sin embargo, se trata de dos personajes cuya influencia en los sistemas educativos ha sido establecida en la literatura secundaria probablemente como la más notable en términos de difusión de la pedagogía del educador suizo. Katrin Stöcker ha descrito a Denzel como el “fundador de la enseñanza intuitiva” en Alemania (Stöcker, 2018, p. 38); en tanto, a Charles Mayo se le atribuye –junto con su hermana Elizabeth– el origen de las “lecciones de cosas” en el mundo anglosajón (Barnard, 1859). Sobre el trabajo de Denzel se ha escrito muy poco; en cambio, sobre el de los Mayo hay más información, como la sistematizada en Carter (2018). Aunque algunos trabajos se refieren a la difusión transnacional de la enseñanza intuitiva (Kahn, 2002; Melcón Beltrán, 2000; Roldán Vera, 2012), hasta ahora no hay un estudio que examine estos dos manuales de manera comparada.

Denzel fue un pastor luterano originario de Stuttgart. Se formó en Tubinga, fue predicador en Pleidesheim y participó en la reforma de las escuelas públicas del reino de Württemberg y del ducado de Nassau, sobre todo como director de los Seminarios para maestros en Esslingen (1811-1815) e Idstein (1817-). Desde principios del siglo XIX se familiarizó con las obras de Pestalozzi y visitó sus escuelas en Bergdorf (1799-1804) e Yverdon (1805-1825) (Barnard, 1857, p. 227-228). En 1822 publicó un tratado de pedagogía en el que introducía las nociones de Pestalozzi sobre la enseñanza intuitiva: *Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer* (“Introducción a la educación y la enseñanza para profesores de primaria”). El Rev. Charles Mayo, formado en St John’s College, Oxford, y director de la escuela de Bridgnorth, Shropshire, residió en Yverdon como capellán inglés durante dos años y medio (1819-1822), llevando consigo algunos alumnos de su país. A su regreso a Inglaterra, abrió una escuela en Epsom dedicada a aplicar la pedagogía de Pestalozzi a alumnos de las clases altas, escuela que en 1826 mudó a Cheam, Surrey. Además de difundir las ideas del educador suizo en numerosas conferencias, en 1836 fundó, junto con su hermana Elizabeth y otros maestros, la *Home and Colonial School Society* en Gray’s Inn Road, Londres, sociedad anglicana dedicada a difundir los métodos de Pestalozzi.

Aunque Charles Mayo publicó en 1828 una breve *Memoir of Pestalozzi* (Mayo, 1828), que fue el texto de una conferencia dictada en la Royal Academy sobre la vida y las prácticas de Pestalozzi, fue su hermana Elizabeth quien escribió el primer libro que codificó la pedagogía del educador suizo en el mundo anglosajón.² En el segundo caso, fue el profesor Claus Wrage quien convirtió la obra de Denzel, en gran parte teórica, en una guía práctica para profesores.

Elizabeth Mayo (1793-1865) empezó a trabajar como maestra con su hermano en 1822 a su retorno de Yverdon, primero en su escuela de Epsom, luego en Cheam hasta 1834. De 1843 en adelante se dedicó a supervisar la Home and Colonial School Society, que tenía una escuela modelo y una de formación de maestros. En Inglaterra es considerada la primera mujer contratada para formar maestros, y se le describe como persona clave en introducir los principios pedagógicos de Pestalozzi a ese país, dotándolos con una carga evangelizadora en la enseñanza (Mayo, 1882). Es autora de varias obras que hicieron eso operativo: *Lessons on Shells* (1832), *Lessons on Scripture Prints* (1840), *Lessons on Miracles* (1845), *On Religious Instruction* (1849) y *Model Lessons for Infant Schools* (1848-1850). Junto con su hermano, publicó en 1837 *Practical Remarks on Infant Education*.

De Claus Wrage no he encontrado más información que la de haber sido profesor de la primaria Wilhelmilian Schule de Flensburg, ciudad mercantil al sur del Reino de Dinamarca (que más tarde pasaría a formar parte de Schleswig-Holstein, Alemania). Hacia mediados de la década de 1835 publicó la primera edición de su famoso manual, el cual estaba explícitamente dedicado a instrumentalizar la tercera parte de la *Einleitung* de Denzel (publicado por primera vez más de una década antes) y convertirla en una guía operativa para maestros de primaria. Esta es la única obra que se le conoce. Y aunque el nombre que se reconoce en los países germánicos es el de Denzel, lo cierto es que la instrumentalización de Wrage para maestros tuvo mayor circulación y fue reeditada muchas más veces que el tratado original de Denzel.

La influencia de los manuales de Mayo y Wrage-Denzel puede atestigüarse en las múltiples ediciones que de ellos se publicaron en su idioma original, como puede observarse en la Tabla 1 y la Tabla 2, respectivamente. El de Wrage-Denzel tuvo al menos 10 ediciones hasta el año de 1880 (más o menos dos cada década), en tanto que el plan original de Denzel

² Esta *Memoir* fue reeditada posteriormente, en conjunto con otro texto de Elizabeth Mayo y con exhaustivas notas de Robert Dunning, en distintos momentos del siglo XIX. En 1890 se publicó una 4.^a ed. en el libro *Pestalozzi and his principles*.

tuvo influencia en los programas de enseñanza de la primaria hasta bien entrado el siglo XX (Mitzlaff, 1985, p. 170). El de Mayo tuvo una historia en ambos lados del Atlántico: en paralelo a sus múltiples reediciones en Inglaterra, ya en 1831 John Frost lo publicó en Estados Unidos, bajo el título *Lessons on Common Things*. En 1835, en su segunda edición norteamericana, le agregó grabados, a partir del cual el libro dejó de ser solo una guía para maestros y empezó a ser usado también por estudiantes. Para 1863, John Sheldon lo retomaría en Estados Unidos, con el título *Lessons on Objects, Graduated Series*, con ciertas variaciones respecto del original de Mayo, el cual a su vez fue reeditado en Estados Unidos numerosas ocasiones, incluyendo varias ediciones en español publicadas por la editorial Appleton de Nueva York (1885, 1892, 1897, 1928). Un manual con una reelaboración mayor, pero derivado del de Mayo y haciendo referencia directa a las nociones pedagógicas de Pestalozzi, fue el *Primary Object Lessons* (1861), de Norman A. Calkins. Esta obra, que en Estados Unidos llegó a las 40 ediciones para 1898, fue sumamente influyente en América Latina, no solo a partir de una versión de Appleton (1879), sino también por medio de ediciones locales hechas en Buenos Aires (1870-1871), Bogotá (1872), Montevideo (1872), México (1880) y Brasil (1886). Sin duda, la circulación de Sheldon y Calkins en América Latina amerita un trabajo futuro, el cual tendrá que considerar estas primeras elaboraciones de la obra de Pestalozzi.

Tabla 1. Ediciones de *Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts*

Año	Autor	Título	Edición	Editorial
1822	B. G. Denzel	<i>Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer</i>	1. ^a	Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung.
1825	B. G. Denzel	<i>Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer</i>	3. ^a , mejorada	Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung.
1835?	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer an der Wilhelminien Schule in Flensburg. Erster Kursus</i>	1. ^a	
1840	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge... Mit einem Vorwort von Denzel. Erster Kursus</i>	3. ^a	Altona, Johann Friedrich Hammerich

1845	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge</i>	5. ^a	Altona, Johann Friedrich Hammerich
1848	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge</i>	6. ^a	Altona, Johann Friedrich Hammerich
1853	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge</i>	7. ^a	
1872	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge. 2. Kursus</i>		Altona, Johann Friedrich Hammerich
1880	B. G. Denzel, C. Wrage	<i>Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage... Erster Kursus</i>		Altona

Fonte: Elaboración propia.

Tabla 2. Ediciones del manual de Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects*

Año	Autor	Título	Edición	Editorial
1830	E. Mayo	<i>Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey</i>	1. ^a	London, Seeley & Sons
1831	E. Mayo, J. Frost	<i>Lessons on Common Things, for the use of Schools and Families, on the Basis of Dr Mayo's Lessons on Objects, ed. by John Frost</i>		
1832	E. Mayo	<i>Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey</i>		London, Seeley & Burnside

1835	E. Mayo, J. Frost	<i>Lessons on Common Things: Their Origin, Nature and Uses. For the Use of Schools and Families. Illustrated with Fifty-Two Engravings on Wood</i>	2. ^a ed. americana	Philadelphia, T.T. Ash
1857	E. Mayo, J. Frost	<i>Lessons on Common Things; For the Use of Schools and Families. On the Basis of Dr. Mayo's Lessons on Objects</i>	3. ^a ed. americana	Philadelphia, J.B. Lippincott
1859	E. Mayo	<i>Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey</i>	16. ^a	London, Seeley & Burnside
1863	E. Mayo, E.A. Sheldon	<i>Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects</i>		New York, C. Scribner
1869	E. Mayo, E.A. Sheldon	<i>Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects</i>		New York, C. Scribner
1873	E. Mayo, E.A. Sheldon	<i>Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects</i>		New York, Scribner, Armstrong

Fonte: Elaboración propia.

La enseñanza intuitiva de Pestalozzi y su apropiación por Denzel y Mayo

Como señalé, ambos manuales proponían instrumentalizar la propuesta de enseñanza intuitiva de Pestalozzi con base en la práctica y experimentación realizada en sus propias escuelas. Pero ¿en qué consistía dicha propuesta?

El educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, famoso en tanto fundador de escuelas para pobres y huérfanos, se encargó de difundir ideas sobre la enseñanza que, aunque no del todo nuevas, adquirieron resonancia gracias a él. En términos político-religiosos, relacionados con el republicanismo clásico del protestantismo reformado por Zwinglio en Suiza, Pestalozzi creía en el valor de la educación para formar las virtudes como base de la vida republicana y para contrarrestar las tentaciones de la vida urbana (Tröhler, 2014). En términos de enseñanza, Pestalozzi se situaba en una tradición antielitista del realismo pedagógico, que se remontaba a Comenio en el siglo XVII, según la cual la enseñanza sobre las cosas del mundo era fundamental, debía tener lugar antes o al mismo tiempo que la enseñanza del lenguaje y

habría de ser extensiva a todos los niños en una escuela común. En esa tradición, retomada por varios reformadores germanos de la enseñanza elemental en los siglos XVII y XVIII, la imagen del mundo y la comprensión de las cosas debían aprenderse a través de la percepción sensorial de las cosas mismas (o, cuando no era posible, de las imágenes), y no de las *palabras* que otros habían dicho sobre las cosas para ser memorizadas por los niños. Estos principios atraían también a Pestalozzi, principalmente por influencia de Rousseau y sus ideas de la educación según la naturaleza.

En su visión fundamentalmente religiosa de la educación, la principal preocupación de Pestalozzi era conducir a los jóvenes a la sabiduría y la verdad a través del “conocimiento real de objetos reales” (Pestalozzi, 1846, p. 15), en su lengua materna y a partir de lo que estaba en su entorno. La vía para obtener conocimiento de las cosas sería, según Pestalozzi, por medio de la intuición (*Anschauung*). Para él, la intuición era “la presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen” (Pestalozzi, 1889, p. 193). Esto es, una percepción directa de las cosas de la naturaleza no mediada por la razón. A partir de la impresión causada por los objetos, los niños irían desarrollando gradualmente asociaciones con otras cosas y fenómenos para ir avanzando hacia la generalización y la abstracción (Barck, 2010).

Ahora bien, mientras que los escritos de Pestalozzi sobre la intuición fueron vagos y dispersos, el tratado de Denzel desarrolló un apartado mucho más elaborado sobre la enseñanza intuitiva, con un plan de las materias que los alumnos debían aprender en el primer curso de primaria. Su tratado debe entenderse en el contexto de la instauración de la primaria obligatoria en el reino de Württemberg desde 1808 y sus sucesivas reformas (Friederich, 1978). La tercera parte de su plan, titulada “La organización de las lecciones escolares según la materia y la forma”, estableció las materias que los niños debían aprender en el primer curso de primaria –religión, lectura, escritura y aritmética–, así como los métodos de enseñanza. Esta parte fue la sección que luego Wrage convirtió en un manual simplificado y detallado para profesores, manual que recibió la aprobación de Denzel y para el cual escribió el prefacio.

Por su parte, el libro de Mayo se propuso proporcionar una “forma” para las brillantes “ideas” que Pestalozzi había desarrollado en sus escuelas, pero, en opinión de los hermanos Mayo, no había logrado implementar plenamente (Mayo, 1830, p. V). Charles Mayo escribía en el prefacio que Pestalozzi había practicado unas lecciones sobre objetos reales en su escuela de Stans, pero que en Yverdon (la que él visitó) ya no se hacía por la mala manera en que esta escuela era llevada. En Stans, según otro maestro le relató a Mayo, se pedía a los niños que

observaran objetos reales (no grabados) de su entorno –por ejemplo, una escalera o una planta – para luego describir sus características y, de esa manera, desarrollar sus capacidades lingüísticas. Elizabeth Mayo, entonces, en este libro trataba de sistematizar una “forma” específica de adaptación del “método de Pestalozzi” en el contexto inglés, en un periodo de reforma religiosa y educativa relacionado con la expansión de la escolarización a las clases trabajadoras y la discusión sobre el tipo de educación que debían recibir los diferentes grupos sociales.

Los manuales: similitudes y diferencias

Los dos manuales estaban dirigidos a maestros. Al proponerse hacer operativa algo que consideraban una novedad educativa, no respondían a un currículum preestablecido, sino que proponían qué y cómo enseñar a niños de los primeros años de la primaria. Sin embargo, sus contenidos y su método de enseñanza eran sustancialmente diferentes. A continuación se contrastan distintos aspectos de los dos manuales.

Contenidos

En principio, ambos libros están estructurados de forma similar: establecen un plan y un método para que los profesores hagan que los niños observen y hablen sobre cosas de la vida cotidiana. Wrage brinda una guía para todas las lecciones; Mayo solo provee algunas lecciones modelo con mucho detalle para que sirvan de ejemplo al resto de los temas. Los dos afirman que los profesores pueden organizar sus lecciones de otra manera, siempre que sigan la secuencia y el método.

Ambos sostienen que su finalidad es entrenar las facultades mentales de los niños y, al mismo tiempo, transmitirles conocimientos sobre el propio mundo. Así, en su forma de organizar el libro, Wrage refrenda el 4.º principio fundamental de la enseñanza intuitiva establecido por Denzel en su *Einleitung*: “La finalidad de la enseñanza elemental debe ser siempre doble. Por un lado, tiene por objeto el desarrollo y la formación de los talentos y las aptitudes intelectuales del alumno y, por otro, ha de transmitir conocimientos fundamentales”³ (Denzel, 1825, p. 195).

Sin embargo, las diferencias se hacen visibles desde la tabla de contenidos. Aunque ambos libros hacen referencia a espacios y objetos familiares para los niños, el de Wrage-

³ “Die Wirkung des Elementarunterrichts muss jederzeit eine doppelte Form. Sie geht einerseits auf die Entwicklung und Bildung der studlichen Anlagen und Kräfte, andererseits auf die Mittheilung der Fundamental-Kentnisse.” Todas las traducciones del inglés y del alemán al español son propias; se mantiene la ortografía que aparece en las fuentes.

Denzel está estructurado según ciertos lugares –empezando por el más cercano al más alejado de los niños– como la escuela, la casa familiar, el pueblo, mientras que el de Mayo lo hace en “series” dentro de las cuales se van describiendo objetos individuales con poca relación evidente unos con los otros. Algunos objetos se repiten en varias series porque en cada una se pretende que se observen cualidades diferentes de los mismos. (Tabla 3).

Tabela 3 – Contenidos Wrage y May

<i>Wrage, Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts</i>	<i>Mayo, Lessons on Objects</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El salón de clase. 2. La escuela 3. El cuerpo humano. 4. El hogar y las relaciones familiares 5. La casa paterna. 6. El pueblo (la ciudad) 7. El jardín 8. Planicies y colinas 9. El bosque 10. Montañas y valles 11. Agua, manantial, arroyo, río 12. (Repetición y calificación) 13. Seres vivos, animales 14. Cielo, nubes, el sol, la luna, las estrellas 15. El cambio en la naturaleza 16. La naturaleza en general y el ser humano. 	<p>1ª serie: Vidrio, caucho, cuero, azúcar, goma arábica, esponja, lana, agua, un pedazo de cera, alcanfor, pan, cera para sellar, un hueso de ballena, jengibre, papel, sauce, leche, arroz, sal, cuerno, marfil, un trozo de corteza de roble.</p> <p>2ª serie: un alfiler, un cubo de madera, un lápiz de plomo, una pluma, una vela de cera, una silla, un libro, un huevo, un dedal, un cortaplumas, una llave, una taza, un grano de café, unas tijeras.</p> <p>3ª serie: una pluma, una moneda, una semilla de mostaza, una manzana, un vidrio de reloj, azúcar morena, una bellota, pedazo de colmena, azúcar refinada, mantequilla, una catarina, una ostra, cuero, una hoja de laurel, una aguja, una piedra.</p> <p>4ª serie: Los sentidos. Tacto, vista, oído, olfato, gusto. Especias. Líquidos.</p> <p>5ª serie: cuero, corcho, caucho, esponja, alcanfor, cuerno, concha, vela de cera, pegamento, café, té, arroz, papel, vidrio, hueso de ballena, papel, azúcar, cáñamo, linaza, algodón, lana, seda, azafrán, mantequilla, queso, almidón, porcelana.</p> <p>Metales. Tierras.</p>

Fonte: Elaboración propia.

En el manual de Wrage-Denzel, las lecciones parten de la ubicación del niño en un lugar para luego describir, con orden y método, lo que se encuentra en él. Así se observa en el siguiente fragmento tomado de la primera lección.

EL AULA Y LO QUE CONTIENE.

- a. Nombrar los objetos situados en el aula y sus alrededores.
Esto es una escuela. (Repite después de mí).
¿Dónde estás ahora? - En la escuela. Por supuesto.
- **Estoy en la escuela.**
¿Dónde estás tú ahora? ¿tú? ¿tú? etc. (Se dice individualmente y en coro). Ahora están todos en la escuela. Los alumnos hablan primero individualmente y luego colectivamente.
 - **Ahora estamos en la escuela.**
Antes estaban en casa (con tu padre y madre). Tus padres te han enviado aquí. Tienes que aprender algo en la escuela. El alumno dice:
 - **Tengo que aprender algo en la escuela.** (Se repite en voz alta).
¿Para qué has venido a la escuela? ¿tú? ¿tú? ¿ustedes?
 - **Tenemos que aprender algo en la escuela.** (Se repite en voz alta).
[...]
Esto es una mesa. La mesa está en la escuela. Repite después de mí:
 - **Hay una mesa en la escuela.**
Esto también es una mesa. Esto también, esto también. Repite después de mí:
 - **Hay mesas en la escuela.**
Esto es un banco. Hay más de un banco aquí en la escuela. Enséñame otro. Repite después de mí:
 - **Hay bancos en la escuela.**
Repite con el anterior.
Esto es una puerta. Solo hay una puerta en la escuela. Di después de mí:
 - **Solo hay una puerta en la escuela.**
Siguiente: Hay varios pupitres y varios bancos en la escuela; solo hay una puerta en la escuela. [...]
- LA VENTANA
- 1) La ventana se puede abrir (demostrar, decir, repetir)
 - 2) La ventana se puede cerrar. Repetir 1-2.
 - 3) Se puede lavar la ventana. Repetir 1-3.
 - 4) Se puede limpiar la ventana. Repetir.
 - 5) Puedes ver a través de la ventana. (¿Qué ves?)
 - 6) Se puede mirar hacia dentro a través de la ventana. (¿Qué puede ver alguien?) Repetir 1-6. ⁴ (Wrage, 1848, p. 1-5)

4 1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist

- a. Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände

Dies ist eine Schule (Vor- und nachgesprochen.)

Wo bist du demnach jetzt? – In der Schule. Vollständig!

Ich bin in der Schule.

Wo bist du jetzt? du? du? etc. (Einzel und im Chor gesprochen). Ihr Alle sind jetzt in der Schule. Die Schüler sprechen erst einzeln, dann gemeinschaftlich:

Wir sind jetzt in der Schule.

Du warst vorhin zu Hause (bei deinem Vater und deiner Mutter). Deine Eltern haben dich hierher geschickt. Du sollst in der Schule Etwas lernen. Der Schüler spricht:

Ich soll in der Schule Etwas lernen. (Wiederholt nachgesprochen.)

Warum bist du zur Schule gekommen? du? du? ihr?

Wir sollen in der Schule etwas lernen. (Nachgesprochen)

[...]

El objeto de esta primera lección es que los niños miren los objetos, los cuenten, los nombren en singular y en plural y digan lo que se puede hacer con ellos. Este formato de nombrar todas las cosas que se ven en un espacio, de qué están hechas y cuáles son sus propiedades y usos se repite en casi todas las lecciones. Lo que se debe hacer y decir va guiado por el maestro y los niños han de repetirlo varias veces, a coro, y también actuarlo, como en el abrir y cerrar la ventana. Por su parte, la primera lección de Mayo no comienza con la ubicación de los niños en un espacio, sino que está centrada en la observación y descripción de un objeto particular que, por sus cualidades intrínsecas (como explica Mayo en la introducción), se espera que resulte atractivo: el vidrio. Aunque también hay referencias a las ventanas, las cuales el maestro las abre y las cierra, al final del párrafo se espera que los niños obtengan nuevo conocimiento – las cualidades propias del vidrio –, lo que no se pretende en la primera lección del manual de Wrage-Denzel.

Lección I. El vidrio

Se pasa un pedazo de vidrio alrededor del grupo para que cada uno lo examine.

MAESTRO — ¿Qué es lo que tengo en la mano?

NIÑOS — Un trozo de vidrio.

MAESTRO. ¿Saben deletrear la palabra “vidrio”? (A continuación, el maestro escribe la palabra “vidrio” en el pizarrón, que se presenta así a toda la clase como tema de la lección). Todos han examinado este vidrio; ¿qué observan? ¿Qué pueden decir que es?

NIÑOS — Es brillante.

MAESTRO — (El maestro, habiendo escrito la palabra “cualidades”, escribe debajo — Es brillante). Tómenlo en la mano y siéntanlo.

NIÑOS — Es frío. (Escribe en el pizarrón debajo de la cualidad anterior).

Einfach und mehrfach vorhanden:

Dies ist ein Tisch. Der Tisch ist in der Schule. Vor und nachgesprochen:

In der Schule ist ein Tisch.

Dies ist auch ein Tisch. Dies auch, dies auch. Vor- und nachgesprochen:

In der Schule sind Tische.

Dies ist eine Bank. Hier in der Schule sind mehr als Eine Bank. Zeige mir eine andere! Nachgesprochen:

In der Schule sind Bänke.

Wiederholung mit dem Vorigen.

Das ist eine Thür. In der Schule ist nur Eine Thür. Nachgesprochen:

In der Schule ist nur Eine Thür.

Demnach: In er Schule sind mehrere Tische und mehrere Bänke; in der Schule ist nur Eine Thür. [...]

Das Fenster.

- 1) Das Fenster kann man öffnen (Vorgemacht, vorgesprochen, nachgesprochen.)
- 2) Das Fenster kann man schliessen. Wiederhol. 1-2.
- 3) Das Fenster kann man waschen. Wiederhol. 1-3.
- 4) Das Fenster kann man abwischen. Wiederhol.
- 5) Durch das Fenster kann man hinaussehen. (Was siehst du dann?)
- 6) Durch das Fenster kann man hereinsehen (Was sieht derjenige?) Wiederhol. 1-6.”

MAESTRO. Vuelvan a palparlo y compárenlo con el trozo de esponja que tienen atado a su pizarra, y luego díganme qué perciben en el vidrio.

NIÑOS — Es liso — es duro.

MAESTRO — ¿Hay algún otro vidrio en la habitación?

NIÑOS — Sí. Las ventanas.

MAESTRO — (Cierra las persianas). ¿Pueden ver ahora el jardín?

NIÑOS — No.

MAESTRO — ¿Por qué no pueden?

NIÑOS — No podemos ver a través de las persianas.

MAESTRO — ¿Qué pueden decir entonces del vidrio?

NIÑOS — Podemos ver a través de él.

MAESTRO — ¿Puedes decirme alguna palabra que exprese esta cualidad?

NIÑOS — No.

MAESTRO — Se la diré entonces; presten atención, para que la recuerden. Es transparente⁵ (Mayo, 1830, p. 6).

Objetivos de la enseñanza intuitiva y relación con otras materias

Como sugiere el contraste en los ejemplos anteriores, para Wrage-Denzel la enseñanza intuitiva, al menos en el primer curso, es un medio para desarrollar la observación, el lenguaje y el número de las cosas, haciendo que los niños presten atención y describan objetos y lugares que ya conocen, mas no para adquirir conocimiento nuevo sobre ellos. Ciertamente, la enseñanza de las cosas no era del todo una novedad cuando Denzel y Wrage escribieron sus obras, pues por la influencia de educadores como Comenio, August Hermann Francke y Johann Bernhard Basedow ya había algunas tendencias hacia la enseñanza de lo práctico y lo utilitario en las escuelas del ámbito alemán, sobre todo cuando las escuelas se hicieron extensivas a las clases populares (Melcón Beltrán, 2000). Lo que hicieron Denzel y Wrage fue formalizar un método y unos objetivos para ello, con base en unas ideas teóricas sobre el aprendizaje sensorial derivadas de Pestalozzi.

⁵ “Lesson I. Glass

The glass should be passed round the party to be examined by each individual.

TEACHER. What is that which I hold in my hand? / CHILDREN. A piece of glass.

TEACHER. Can you spell the word glass" (The teacher then writes the word "glass" upon the slate, which is thus presented to the whole class as the subject of the lesson). You have all examined this glass; what do you observe? What can you say that this is? / CHILDREN. It is bright.

TEACHER. (Teacher having written the word "qualities" writes under it - It is bright.). Take it in your hand, and feel it. / CHILDREN. It is cold. (Written on the board under the former quality).

TEACHER. Feel it again and compare it with the piece of sponge that is tied to your late, and then tell me what you perceive in the glass. / CHILDREN. It is smooth - it is hard.

TEACHER. Is there any other glass in the room? / CHILDREN. Yes. The windows.

TEACHER. (Closes the shutters). Can you see the garden now? / CHILDREN. No.

TEACHER. Why cannot you? / CHILDREN. We cannot see through the shutters.

TEACHER. What can you say then of the glass? / CHILDREN. We can see through it.

TEACHER. Can you tell me any word that will express this quality? / CHILDREN. No.

TEACHER. I will tell you then; pay attention, that you may recollect it. it is transparent. [...]"

En su tratado, Denzel escribió que la *Anschauungsunterricht* era la preparación para la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética (Denzel, 1825, dritter Theil, p. 12). En el manual inglés, en cambio, las lecciones sobre objetos, aún en el primer curso, no están diseñadas como base para el desarrollo del lenguaje y la aritmética. Aunque en el ejemplo del vidrio sí se aprovecha la clase para practicar el deletreo y la lectura, las lecciones, como afirma Charles Mayo en el prefacio, son “ejercicios” “preparatorios para la enseñanza de la historia natural”. Pese a que los objetos seleccionados son también del entorno de los niños, el método propuesto pretende desarrollar en ellos habilidades mentales para pensar sobre la naturaleza que “gradualmente van asumiendo un carácter más científico” (Mayo, 1830, p. x).⁶

El hecho de que uno de los libros estuviera orientado al desarrollo de las habilidades lingüísticas y el otro a disponer a la mente para el conocimiento científico de la naturaleza es fundamental para comprender cómo posteriormente estos libros fueron dando lugar a prácticas y disciplinas escolares diferentes en el contexto alemán y en el inglés. Mientras que la obra de Denzel se insertaba en un movimiento pedagógico que pretendía hacer la enseñanza más apegada a las cosas prácticas de la vida por medio del aprendizaje sensorial, la apropiación de Pestalozzi por parte de Mayo tuvo lugar en el contexto del movimiento de la “ciencia de las cosas comunes”. Se trataba de un movimiento que pugnaba por la enseñanza de la historia natural a las clases populares a partir de su relación con la vida cotidiana. Si bien este movimiento pretendía orientar la educación de las clases populares hacia las labores prácticas, la promoción de una forma de pensar “científica” era algo en lo que difería de la discusión alemana hacia la educación práctica de las clases populares (Layton, 1973; Melcón Beltrán, 2000). Aun así, en ambos contextos el conocimiento era entendido como medio para desarrollar la moralidad y la admiración por la obra de Dios.

Método de enseñanza

En cuanto al método que consta en los manuales, ambos invocan a Pestalozzi para proponer una manera de crear en los niños, a través de los sentidos, ciertas impresiones, y luego organizar esas impresiones para formar conocimiento. En palabras de Denzel: “La tarea de la escuela es poner orden gradualmente en los pensamientos y reunir la atención del niño con la autoactividad” (Denzel, 1825, p. 220).⁷ Para Mayo, “llevar a los niños a observar con

⁶ “As [the exercises] are intended to be preparatory to instruction in natural history, they gradually assume a more scientific character, and thus a feeling of progress is sustained in the pupil’s mind.”

⁷ “So empfängt die Schule das Kind. Ihre Aufgabe ist nun, nach und nach Ordnung die Gedanken zu bringen, und die Flüchtige Aufmerksamkeit auf Eines mit Selbstthätigkeit zu richten.”

atención los objetos que los rodean, y luego a describir con exactitud las impresiones que han recibido”, es el “primer objetivo de la educación” (Mayo, 1830, p. 1).⁸

Sin embargo, la forma en que ambos manuales proponen ordenar esas impresiones es diferente en, por lo menos, dos aspectos fundamentales: la secuencia en la presentación de los objetos y el tipo de interacciones propuestas entre maestros y alumnos.

Como ya se advirtió, la secuencia de contenidos elegida por Wrage, siguiendo a Denzel, va de lo que está cerca de la vida de los niños a lo que está un poco más lejos –la escuela, la casa, los alrededores– y de la descripción del todo a la descripción de sus partes, siempre en relación con la vida de los niños. Denzel lo explica así:

La enseñanza comienza presentando a los niños los objetos de su entorno inmediato en un orden determinado, enseñándoles a fijarse en lo que hay que fijarse y dejando que los niños hablen de ello. La enseñanza procede de lo indefinido a lo definido, de la intuición total del objeto a la observación de sus características, del todo a las partes. Cuando se comprende esto [...] entonces se pasa a otros objetos de la naturaleza (yendo de más cercano a lo más lejano)⁹. (Denzel, 1825, p. 218).

Estos ejercicios sensoriales se combinan después con historias y parábolas del profesor para movilizar las emociones de los niños. El propósito es que “cada idea sensual se relacione con un sentimiento natural correspondiente, y que la mente y el corazón permanezcan en armonía. Así, y solo así, se sientan los verdaderos cimientos de toda moral y religión”.¹⁰ (Denzel, 1825, p. 219).

Trabajar con materiales que son ya conocidos por los niños, y no con materiales nuevos, es fundamental en la propuesta alemana, como lo especifica Wrage:

El principio básico que debe guiar al profesor a la hora de seleccionar el material para el desarrollo intelectual formal, según el cual solo los objetos familiares pueden proporcionar el material adecuado para los

⁸ “The first business of education is [...] to lead children to observe with attention the objects by which they are surrounded, and then to describe with accuracy the impressions which they have received”.

⁹ “Der Unterricht geht aus in den ganzen Gedankengang der Kinder ein, führt zuerst die Gegenstände der nächsten Umgebung in einer gewissen Ordnung vor, lehrt daran bemerken, was zu bemerken ist, und lässt das Kind sich darüber endlich aussprechen. Der Unterricht geht vom unbestimmten in das Bestimmte, von der Totalanschauung des Gegenstandes in die Anschauung der Merkmale, von dem Ganzen auflösend in die Theile. Ist das begriffen, und die Aufmerksamkeit einigermassen gewöhnt, an den Merkmalen des in dem Zimmer, in der sichtbaren Umgebung des Kindes Befindlichen zu verweisen, so tritt der Unterricht über die Schranken des Sinnlichen der nächsten vorliegenden Umgebung hinaus, nimmt längst gesehene Gegenstände in der natürlichen Ordnung (von Nahen zum Entfernteren fortgehend) für die Einbildungskraft auf; und verfährt damit auf dieselbe Weise.”

¹⁰ “dass sich mit jeder sinnlichen Vorstellung die entsprechenden natürlichen Gefühle verbinden, und das Verstand und Herz in Einklang bleibe. So, und nur so allein, wird die wahre Grundlage aller Sittlichkeit und Religion gelegt.”

primeros ejercicios de la imaginación sensorial, debe seguirse con todo rigor en el primer curso. (Wrage, 1848, p. VII).¹¹

En cambio, en el manual de Mayo los objetos descritos no van de lo familiar a lo desconocido ni de lo general a lo particular. El orden de las lecciones responde al desarrollo gradual de diferentes facultades intelectuales que se pretende lograr en los niños. Así, el libro está organizado en cinco series diferentes, en cada una de las cuales se espera que los niños desarrollen un tipo distinto de habilidad. En la primera serie se busca que los niños aprendan a percibir los objetos con todos los sentidos externos, describiendo sus características. En la segunda, se pretende que formen la noción abstracta de la “cualidad”, fijando los conocimientos ya adquiridos con la repetición de esas cualidades en otros objetos. En la tercera serie los niños son conducidos al descubrimiento de cualidades de los objetos que implican combinar el juicio con los sentidos. Por ejemplo, al presentárseles objetos en su estado natural y artificial se les pregunta por la diferencia entre los dos, para que desarrollen la idea de lo que es natural y lo que es artificial; de esa manera desarrollan nociones para distinguir lo animal, lo vegetal, lo mineral, entre otras. En la cuarta serie se presenta el ejercicio de ordenar y clasificar los objetos, para que los niños desarrollen una facultad superior a la de mera observación de sus cualidades: relacionar las cosas por sus puntos de semejanza, distinguiéndolas al mismo tiempo por sus puntos de desemejanza es “uno de los más altos ejercicios de la razón” (Mayo, 1830, p. 61). Por último, en la quinta serie se busca que los niños realicen un primer ejercicio de composición infantil. El profesor pregunta sobre la sustancia de un objeto, los niños lo observan y responden, luego toda la información es recogida por el profesor, mejorada, repetida, y los alumnos (de entre 8 y 10 años de edad) tienen que escribir un relato por sí mismos.

La gradualidad que propone Mayo en su libro no llegó a ser desarrollada por Wrage, cuyo manual solo se concentra en lo que deberían aprender los niños en el primer grado de primaria. Además, aunque en su manual se advierten diversas maneras de tratar los temas, no se advierte un objetivo de trabajar facultades intelectuales en un sentido progresivo.

Por otra parte, la manera en que ambos manuales se proponen desarrollar las facultades intelectuales de los niños tiene incidencia en el tipo de interacción que se plantean

¹¹ “Der Grundsatz, der den Lehrer bei der Auswahl der Materie zur formellen Geistesentwicklung leiten muss, dass nur bekannte Gegenstände den rechten Stoff für die ersten Uebungen des sinnlichen Vorstellungsvermögens hergeben können, ist im ersten Kursus mit allen Strengen zu befolgen, weil man jünger Schülern durch noch so deutliche Beschreibung der Gegenstände wenig nachzuhelfen im Stande ist.”

entre alumnos y maestro. En ambos casos establecen que debe haber un diálogo entre ellos, estructurado a partir de las preguntas que va haciendo el docente, pero este diálogo es en el libro alemán mucho más conducido por el maestro.

En el manual de Wrage, los alumnos deben responder a lo que indica el profesor, y luego repetirlo una y otra vez, incluso actuándolo (como abrir y cerrar la ventana). Como lo explica un diccionario pedagógico de mediados de siglo XIX, la “secuencia catequética” de dicho manual, anunciada en el título, se refiere no solo a la interacción en preguntas y respuestas, sino a que esa forma de enseñanza implicaba evitar los “vacíos” en la “secuencia de pensamiento” y de esa forma imprimir una moralización en todo lo enseñado:

Los temas principales que figuran en el manual [...] se dan en el más pequeño y preciso detalle y en un orden catequético de pensamiento, es decir, en un orden tal que se puede catequizar sobre él sin hacer un vacío en la secuencia del pensamiento, y ejecutado prácticamente, es decir, con referencia a los deberes, doctrinas, historias, ejemplos y exhortaciones y canciones, fábulas, parábolas y similares, de modo que no se mencione fácilmente un objeto sin que se indique su uso y se haga una aplicación moral, en la medida en que lo permita¹² (Hergang, 1851, p. 104).

En el siguiente ejemplo, tomado de la lección “Agua – manantial – arroyo – río” del manual de Wrage, se aprecia otra de las maneras para que el maestro conduzca el diálogo. Para ello, el maestro hace las descripciones generales, posiblemente intercalando algunas preguntas a los niños sobre el tema, pero siempre para llegar a inferencias preestablecidas que los alumnos deben repetir.

Tu querida madre se asegura de que tengas una camisa limpia, polainas y medias limpias. Tu madre lava estas prendas. Para ello utiliza agua. Cuando comemos, los platos y los cuencos se lavan con agua. Si el suelo de la cocina o del salón está sucio, se limpia con agua. Los barriles, las cubas y las vigas también se limpian con agua. Si te has manchado la mano o la cara, te lavas; entonces estás limpio. Así pues:

1) El agua sirve para limpiar.

Si sientes sed, tienes ganas de beber. Algunas bebidas comunes son: Agua, leche, cerveza. La más beneficiosa es el agua: no cuesta nada. También es muy saludable.

2) El agua es una bebida muy sana.

[...]

¹² “... Die darin aufgeführten Hauptgegenstände [...] sind bis in's kleinste und genaueste Detail angegeben und zwar in katechetischer Gedankenfolge, d.h., in solcher Ordnung, das man darüber katechisieren kann, ohne eine Lücke in der Gedankenfolge zu machen, und praktisch ausgeführt, d.h. mit Hinweisung auf Pflichten, Lehren, Erzählungen, Beispiele und Ermunterungen und Liedern, Fabeln, Parabeln u. dergl., so dass nicht leicht ein Gegenstand genannt ist, ohne dass sein Nutzen angegeben und eine moralische Anwendung gemacht wird, so weit er es verstattet.”

Te gusta comer pescado. Tu madre se lo compra a las pescaderas; ellas lo consiguen de los pescadores y los peces en el agua. Si no tuviéramos agua, no tendríamos pescado.

4) Obtenemos muchos peces del agua.

Cuando las vacas y los caballos tienen sed, la sacian con agua. Sin agua perecerían (morirían). Por eso, las vacas y los caballos, así como otros animales, no pueden vivir sin agua. Todas las mañanas riego las flores de las macetas que hay delante de la ventana. Si no lo hiciera, se morirían. Las flores son plantas. Pero no son las únicas que no pueden crecer y prosperar sin agua. Esto se aplica a casi todas las plantas. Aprendemos de ello:

5) Muchos animales y plantas no pueden vivir y desarrollarse sin agua.
[...]

6) El agua mueve muchos molinos.
[...]

7) El agua sirve para apagar el fuego.

Repetición

Así pues, ¡qué grande es el beneficio del agua! ¡Demos gracias al buen Dios también por este beneficio! ¹³ (Wrage, 1848, p. 149-150).

En el texto de Mayo, aunque se espera que el maestro dirija las preguntas hacia donde quiere, hay espacio para respuestas más libres y las preguntas son más variadas, como se verá enseguida en el tratamiento del mismo tema del agua. De hecho, Mayo afirma que los maestros no deben hablar demasiado, pues eso vuelve “pasivas” las mentes de los niños, e insiste en que son ellos quienes deben trabajar con sus propias impresiones para ejercitar sus facultades:

Una de las principales faltas en que pueden caer los maestros es la de *decir* demasiado a sus alumnos, que reciben la información con agrado, pero dejan que sus mentes permanezcan casi pasivas, y adquieren así el hábito de recibir impresiones de otros, en un momento en que deberían

¹³ “Deine liebe Mutter sorgt dafür, dass du ein reines Hemd, reine Beinkleider und Strümpfe hast. Deine Mutter reinigt diese Kleidungsstücke durch’s Waschen. Dazu gebraucht sie Wasser. / Wenn wir gegessen haben, werden Teller und Schüsseln mit Wasser rein gewaschen. Wenn der Fussboden in der Küche oder Stube unrein geworden ist, wird es durch’s Wasser gereinigt. Tonnen, Bütten und Ballien reinigt man ebenfalls mit Wasser. Wenn du Hand oder Gesicht beschmusst hast, so wäscht du dich; dann bist du rein. Also: / 1) Das Wasser dient zur Reinigung. / Wenn du Durst empfindest, hast du ein Verlangen zu trinken. Einige gewöhnliche Getränke sind: Wasser, Milch, Bier. Das wohlseisste ist das Wasser. Es kostet nichts. Auch ist es sehr gesund. / 2) Das Wasser ist ein sehr gesundes Getränk. / [...] Du speisest gern Fische. Deine Mutter kauft sie von den Fischfrauen; diese haben sie von den Fischern und die fangen sie im Wasser. Hätten wir nun kein Wasser, so hätten wir auch keine Fische. / 4) Aus dem Wasser erhalten wir viele Fische. / Wehh Kühen und Pferden dürstet, so löschen sie ihren Durst durch Wasser. Ihne Wasser würden sie umkommen (sterben). / Also Kühe und Pferde, so wie auch manche andere Thiere, können ohne Wasser nicht leben. Den Blumen hier in den Töpfen vor dem Fenster gebe ich jeden Morgen Wasser. Wenn es nicht geschähe, würden sie ausgehen. Blumen gehören zu den Pflanzen. Sie sind indes bei weitem nicht die einzigen Pflanzen, welche ohne Wasser nicht wachsen und gedeihen können. Das gilt fast von allen Pflanzen. Wir lernen hieraus: / 5) Viele Thiere und die Pflanzen können ohne Wasser nicht legen und gedeihen. / [...] 6) Das Wasser treibt viele Mühlen [...] / 7) Mit dem Wasser kann man Feuer löschen. / Wiederholung. / Wie gross ist also der Nutzen des Wassers! Danket dem lieben Gott auch für diese Wohltat!”

estar ganando fuerza mediante el ejercicio de sus propias facultades¹⁴ (Mayo, 1830, p. 3).

Cabe agregar que la diferencia en la manera como el tema del agua es tratado en ambos libros refuerza el argumento, mencionado arriba, en el sentido de que el objetivo de ambos libros es diferente. El manual de Wrage lleva a los niños a expresar aseveraciones de sentido común sobre la función del agua a partir de múltiples ejemplos de sus propias vidas, lo que implica observar, nombrar las cosas y construir inferencias. En cambio, el libro de Mayo está orientado a que los niños identifiquen las cualidades de dicha sustancia a partir de operaciones intelectuales que implican observación, contraste, categorización y abstracción. En la 3.^a serie, en que los niños deben conectar los objetos por sus similitudes e identificar las cualidades que los diferencian individualmente, el tema “agua” forma parte de la sección “Líquidos”, al lado de aceite, cerveza, vinagre, vino blanco, tinta y leche, cuya cualidad general es ser “incomprimibles”; la tarea de los niños es encontrar esa cualidad general e ir descubriendo las cualidades particulares de cada sustancia. Del agua, las cualidades que deben identificar son: que es fluida, transparente, clara, incolora, líquida, útil, brillante, reflectiva, bebible, saludable, insípida, fría, inodora, natural, solvente, refrescante, inanimada, penetrable, purificadora, refrigerante, fertilizadora, pesada, y que algunas aguas son medicinales. También deben advertir que hay diferentes tipos de agua: lluvia, manantial, dulce o salada, río, medicinal, estancada. Y que se encuentra en diversos estados: hielo, nieve, granizo, lluvia, bruma, niebla, nube, vapor, rocío, humo. Los niños deben identificar los distintos cuerpos de agua naturales –océano, mar, lago, ríos, estanques, manantiales–, así como las operaciones que realiza el agua: purifica, se evapora, se congela, sacia la sed, enfría, encuentra su propio nivel, penetra, fertiliza, es solvente, fluye, extingue el fuego, se separa en gotas (Mayo, 1830, p. 84-86). Mayo propone que dos líquidos sean comparados para identificar mejor sus cualidades comunes y sus cualidades individuales:

El profesor encontraría un ejercicio muy aleccionador e interesante, tomar de vez en cuando dos sustancias y compararlas, como el agua y la leche, y pedir a la clase que averigüe en qué se parecen. Ambas son fluidas, líquidas, frías, incomprimibles, penetrables, naturales, etc. Y luego que mencionen por qué las cualidades se distinguen la una de la otra. El agua es transparente, la leche es opaca; el agua es incolora, la

¹⁴ “One principal fault, into which Teachers are liable to fall, is that of telling too much to their pupils, who welcome the information with pleasure, but allow their minds to remain almost passive, and thus acquire the habit of receiving impressions from others, at a time when they ought to be gaining strength by an exertion of their own powers.”

leche es blanca; el agua es insípida, la leche es dulce, etc.¹⁵ (Mayo, 1830, p. 93).

Mientras que Wrage propone, pues, ejercicios para el desarrollo adecuado del lenguaje a partir de objetos y situaciones que les son familiares, Mayo plantea desarrollar una forma de observar, relacionar y construir generalidades que pongan a los niños en disposición para pensar científicamente, partiendo de objetos conocidos para llegar a conocimientos nuevos sobre grupos de objetos.

Conclusiones

Bernhard G. Denzel y Charles Mayo se propusieron instrumentalizar la pedagogía intuitiva de Pestalozzi en su práctica docente y los manuales que sus allegados Carl Wrage y Elizabeth Mayo escribieron resultaron productos muy diferentes. Estos manuales se elaboraron y se insertaron en tradiciones de enseñanza y debates coyunturales específicos. El de Wrage representa una tradición alemana proveniente del realismo pedagógico de Comenio, Francke, Basedow, entre otros, que procuraba la enseñanza de “cosas reales” en vez de latín o la gramática a los niños que ingresaban a la escuela primaria común para todos. El de E. Mayo se insertó en una corriente de reformadores ingleses que consideraban importante enseñar ciencia y a pensar científicamente a partir de las cosas cotidianas en las escuelas. De ahí que sus libros fueran tan diferentes en sus objetivos y métodos propuestos, aun partiendo del mismo principio de la *Anschauung*, es decir, que la base del aprendizaje era la percepción sensorial de objetos de la vida cotidiana. El primero fue considerado el fundamento para el desarrollo del lenguaje; el segundo, la preparación para el aprendizaje de la historia natural.

La influencia de estos dos manuales a lo largo del siglo XIX fue enorme, lo que se observa no solo en sus múltiples ediciones, sino en la huella que dejaron en muchos otros manuales de enseñanza intuitiva y lecciones de cosas que se produjeron en el mundo a lo largo del siglo XIX. El de Wrage-Denzel fue muy importante en el ámbito germanoparlante y en los países escandinavos, mientras que el de Mayo fue clave en Gran Bretaña, Estados Unidos y buena parte de América Latina, así como en Francia. El manual de Wrage-Denzel formalizó un tipo de enseñanza en los primeros grados de la primaria y sentó las bases de

¹⁵ “The Teacher would find it a very improving and interesting exercise, occasionally to take two substances, and compare them together-as water and milk, and desire the class to find out in what respect they are both alike. They are both fluid, liquid, cold, incompressible, penetrating, natural, &c. And then to mention by what qualities they are distinguished from each other. The water is transparent, the milk is opaque; the water is colourless, the milk is white; the water is tasteless, the milk is sweet, &c.”

asignaturas que han evolucionado con distintos nombres – *Anschauungsunterricht*, *Realien*, *Heimatkunde* – y que en la actualidad se aglutinan en *Sachunterricht* (Mitzlaff, 1985)¹⁶. En el transcurso de los años, nociones de ciencias naturales y de geografía se han ido agregando a la asignatura y sus objetivos se han ido modificando. Por su parte, el manual de Mayo dio las bases para la llamada “enseñanza objetiva” y la asignatura de *object lessons* o lecciones de cosas (también considerada como método para varias asignaturas en los países anglosajones, latinoamericanos y francófonos. Esta asignatura eventualmente sería reemplazada por las relativas a las ciencias naturales en la enseñanza primaria.

Esta evolución indica dos cosas importantes. Por una parte, que los manuales escolares (para maestros o para estudiantes) juegan un papel fundamental en la configuración y evolución de las propias disciplinas escolares, posiblemente mayor que los planes y programas curriculares, dependiendo del contexto y periodo histórico. Por la otra, sugiere que los manuales para maestros, especialmente los manuales del siglo XIX que buscaban instrumentalizar una innovación educativa, deben ser vistos como parte integral de la historia de la pedagogía. Los manuales se apropian de ciertas nociones, las transforman, las legitiman y las hacen operativas para que otros maestros las “copien” (en el sentido señalado por Carvalho). La materialidad de los manuales condiciona la manera en que esos procesos ocurren: es por su género, su formato, sus maneras de circular y sus prácticas de uso que las “ideas” son condensadas y movilizadas. Es además esa materialidad lo que permite que las ideas se muevan en un ámbito transnacional: los libros se reeditan, se traducen, son transportados, se intervienen, se ilustran, se transcriben (con o sin permiso) y se leen por lectores que están, a su vez, insertos en distintas tradiciones escolares y en coyunturas diversas, lo que lleva a una comprensión e implementación diferenciada de sus contenidos. En ese sentido, el estudio profundo y sistemático de la materialidad de los medios que dan cuerpo a las ideas pedagógicas ofrece muchas vetas para el campo emergente de la historia transnacional de la educación.

Referencias

BARCK, Karlheinz. *Anschauung. Ästhetische Grundbegriffe*: Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Stuttgart: Springer, 2010. p. 208-246.

¹⁶ Asignaturas de difícil traducción a otros idiomas que buscan familiarizar a los niños con temas diversos del ambiente social y natural local.

BARNARD, Henry (ed.). **Pestalozzi and Pestalozzianism**: Life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi; with biographical sketches of several of his assistants and disciples. New York: F. C. Brownell, 1859.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de enseñanza objetiva, o instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias**. México, DC: Librería de La Enseñanza, 1880.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de enseñanza objetiva ó instrucción elemental para padres y maestros**. Nueva York: D. Appleton, 1879.

CALKINS, Norman Allison. "Manual de lecciones de objetos, por N. Calkins. Traducido por S. Bond. Profesor de la Universidad Nacional". **Anales de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia**, Bogotá, v. 4, n. 20-21, p. 99-253, 1872a. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12612/13211>. Acceso en: 30 nov. 2024.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de lecciones sobre objetos**. Tradução de Emilio Romero e José Pedro Varela. Montevideo: [s. n.], 1872b.

CALKINS, Norman Allison. **Primary object lessons for a graduated course of development harper & brothers**: A manual for teachers and parents. New York: Harper & Brothers, 1861.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARTER, Sarah Anne. **Object lessons**: how nineteenth-century americans learned to make sense of the material world. New York: Oxford University Press, 2018.

CARVAHLO, Marta Maria Chagas de. Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 52, p. 92-113, 2007.

CHARTIER, Roger. **El orden de los libros**: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa, 2009.

DENZEL, Bernhard Gottlieb. **Einleitung in die Erziehungs – und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer**. Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung, 1822.

DENZEL, Bernhard Gottlieb. **Einleitung in die Erziehungs – und Unterrichtslehre für Volksschullehrer**. Stuttgart: Verlag der Meklerischen Buchhandlung, 1825.

FRIEDERICH, Gerd. **Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert**. Weinheim: Beltz, 1978.

HERGANG, Karl Gottlob (ed.). **Pädagogische Real-Encyclopädie**: oder encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs – und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Erster Band. Grimma: Verlag des Verlags-Comptoirs, 1851.

KAHN, Pierre. **La leçon de choses**: naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

KALKINS, Norman Allison. Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres, por N.A. Kalkins Traducción de Juana Manso. **Anales de la Educación Común**, v. 8-9, 1870-1871. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1bhYCgPIQOZ8wPAJociKLN4NTPQosJkNC/view>. Acceso en: 30 nov. 2024.

LAYTON, D. **Science for the people: the origins of the School Science Curriculum in England**. London: George Allen and Unwin, 1973.

MAYO, Charles Herbert. "**Mayo, Elizabeth**": dictionary of national biography, 1885-1900. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponible en: https://en.wikisource.org/wiki/Dictionary_of_National_Biography,_1885-1900/Mayo,_Elizabeth. Acceso en: 5 nov. 2023.

MAYO, Charles Herbert. **Memoir of Pestalozzi: being the substance of a lecture delivered at the Royal Institution, Ablermarle-Street, May 1826**. London: J. A. Hessey, 1828.

MAYO, Charles Herbert; MAYO, Elizabeth. **Pestalozzi and his principles**. 4. ed. London: Home and Colonial School Society, 1890.

MAYO, Elizabeth. **Lessons on objects as given in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey**. London: R. B. Seeley and W. Burnside, 1830.

MELCÓN BELTRÁN, Julia. Currículo escolar y lecciones de cosas. In: TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000. p. 135-160.

MITZLAFF, Hartmut. **Heimatkunde und Sachunterricht: Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum**. Dortmund: Universität Dortmund, 1985.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Coatepec: Tip. de Antonio M. Rebolledo, 1889.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Die abendstunde eines einsiedlers**. 2. ed. Furth: Ludw. Schmid's Buchhandlung, 1846.

ROLDÁN VERA, Eugenia. ¿"Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. In: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 7., 2012, San Miguel de Tucumán. **Anales [...]**. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2012. San Miguel de Tucumán, 17-19 oct. 2012.

ROLDÁN VERA, Eugenia. **Libros, negocios y educación: La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad del Rosario: Universidad Autónoma Metropolitana, 2022.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. New York: D. Appleton, 1885.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. México, DC: Tip. de las Escalerillas, 1892.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. New York: D. Appleton, 1897.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. New York: D. Appleton, 1928.

STÖCKER, Katrin. **Medialisiertes Vermittlungswiesen: Untersuchung der Wandbilder zum Anschauungsunterricht und ihrer Begleittexte im Zeitraum 1872 bis 1914**. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018.

TRÖHLER, Daniel. **Pestalozzi y la educacionalización del mundo**. Barcelona: Octaedro, 2014.

WRAGE, Carl. **Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C Wrage**. 6. ed. Altona: Johann Friedrich Hammerich, 1848.

VICTOR COUSIN E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XIX: traços da circulação anglófona de uma obra

Alexandre Ribeiro e Silva

Introdução

O objetivo deste texto é explorar evidências da circulação transnacional de ideias pedagógicas na primeira metade do século XIX, percorrendo uma configuração espacial que abrange França, Inglaterra e Estados Unidos. A iniciativa é derivada da pesquisa de doutorado em andamento¹⁷ e provém de alguns avanços feitos até então¹⁸. Logo no início do trabalho com arquivos, uma das primeiras características que se pôde observar foi a mobilização de referências estrangeiras nos discursos pronunciados por políticos do Império brasileiro, quer na esfera executiva, quer na legislativa. Em diversos momentos, eram citados nomes de intelectuais, estadistas e acadêmicos cujo renome se estendia ao debate educacional da época. Um deles, certamente incontornável, era o francês Victor Cousin (1792-1867).

Em 1831, Victor Cousin, filósofo, político, professor e reformador educacional francês, cumprindo ordens do Ministro da Instrução Pública da França, viajou para alguns países alemães com o objetivo de estudar seus sistemas educacionais, de modo a retirar lições que pudessem ser aprendidas e aplicadas na melhoria das instituições educativas francesas. Como resultado, foi publicado no ano seguinte o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Cousin, 1832). O volume, dividido em duas partes, reúne as cartas que Cousin enviou ao ministro à medida que avançava pelos então pequenos e independentes países alemães até chegar à Prússia, sua última parada.

Entretanto, o foco aqui não será o próprio texto de Cousin (1832), mas sim sua circulação e apropriação fora do território francês. Isso significa trazer para o centro da discussão aquilo que acontece com uma obra quando ela é deslocada de seu contexto original,

¹⁷ O projeto intitula-se “Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França na década de 1850”, sob orientação da Profa. Dra. Carlota Boto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [FE-USP]) com bolsa de doutorado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo n. 2020/11928-8).

¹⁸ Um primeiro esforço de aproximação ao relato de Victor Cousin sobre sua viagem pedagógica aos países alemães encontra-se em Silva (2022). Deve-se mencionar duas comunicações realizadas em eventos acadêmicos: *A Transnational History of the Curriculum for Primary School: Between Civilizational Process and Social Classification (Brazil And France, 19th Century)*, na 43ª International Standing Conference for the History of Education (Milão-Itália), e *Victor Cousin and the public instruction on the 19th century: a work in transnational circulation*, na conferência anual da History of Education Society (Exeter-Inglaterra), ambas em 2022.

permitindo indagar sobre como essas ideias foram lidas e apropriadas por leitores de outros países nos momentos em que lidavam com suas próprias agendas, que poderiam ser mais ou menos próximas daquelas assumidas originalmente pelo autor. Para este estudo, é sugerido um circuito anglófono, que se inicia com a tradução da obra de Cousin (1832) para o inglês, realizada por Sarah Austin e cuja primeira edição foi publicada em Londres em 1834, e segue para sua publicação nos Estados Unidos da América em 1835, em que foi inserido um prefácio escrito por John Orville Taylor, que, um ano mais tarde, produziu e publicou um resumo da tradução. Pretende-se, com isso, operacionalizar aspectos discutidos em torno da perspectiva transnacional em História da Educação (Roldán Vera; Fuchs, 2021).

1 Sarah Austin: redes, tradução e interpretação entre nações

A inglesa Sarah Austin (1793-1867) foi uma tradutora de grande reconhecimento em sua época (Goodman, 2002; Martin; Goodman, 2004). Construindo autoria própria, utilizou habilidades literárias e editoriais para inserir-se na arena intelectual e política da Inglaterra de seu tempo. Suas atividades fizeram dela uma mediadora cultural que contribuiu para facilitar trocas e colaborações intelectuais por meio da tradução de textos filosóficos, históricos e literários de autores alemães e franceses, dando forma transnacional ao debate inglês (Capancioni, 2022).

Tendo recebido já em casa uma educação incomumente vasta – por iniciativa de sua mãe, Susanah Taylor, o que advinha da base unitarianista de sua família –, incluindo o estudo de diversos idiomas. Sarah Austin aprofundou suas leituras após o casamento com o jurista John Austin. O casal fazia parte de um importante círculo intelectual, em que figuravam nomes como John Stuart Mill, Jeremy Bentham, Thomas Carlyle, François Guizot, Barthélemy Saint Hilaire, entre outros, o que propiciou a formação de redes valiosas. Para isso também contribuíram suas temporadas na Alemanha e na França (Goodman, 2002), aspecto que, como se verá adiante, foi decisivo na tradução da obra de Cousin (1832).

Devido às dificuldades financeiras vivenciadas por ela e o marido, Sarah Austin começou a usar seus conhecimentos para obtenção de renda. De início, realizou traduções publicadas anonimamente na década de 1820, e nos anos 1830 dedicou-se a verter ao inglês grandes trabalhos acadêmicos, além de escrever resenhas e artigos de natureza literária e educacional. Consolidava, assim, sua carreira como tradutora eminente de intelectuais

alemães e franceses, e tornava-se o pilar financeiro da família (Capancioni, 2022; Goodman, 2002).

É nesse contexto que ocorre a publicação do *Report on the state of public instruction in Prussia*, cuja primeira edição saiu a lume em 1834 em Londres. Sua tradução do livro publicado por Victor Cousin dois anos antes foi resultado de um movimento começado anteriormente, durante a estadia de John e Sarah Austin em Bonn. Ali, de acordo com Goodman (2002), ambos desenvolveram sua visão política e filosófica, bem como nutriram uma admiração pela estrutura administrativa alemã. Chamou-lhes atenção, também, o vínculo das pessoas com o governo, característica que atribuíram ao sistema nacional de educação ali organizado.

Esse foi também o momento do encontro entre Sarah Austin e Victor Cousin, que ali estava de passagem, dando início a uma amizade cuja manutenção é evidenciada pela troca posterior de correspondências entre os dois. Quando o livro começou a circular na Inglaterra, Sarah Austin fez questão de escrever ao autor francês relatando o lobby que fazia em sua rede de contatos, exprimindo o desejo de que a obra fosse mais largamente conhecida e apreciada (Goodman, 2002).

De fato, o livro teve uma boa recepção em seu tempo, tendo sido resenhado em periódicos ingleses e norte-americanos, além, evidentemente, de ter suscitado opiniões por parte de escritores alemães (Brewer, 1971). Como ressalta Goodman (2002), a Inglaterra vivia um momento de controvérsias sobre a atuação do Estado na educação popular, concepção ainda em vias de ser edificada e difundida na sociedade. O debate político sobre a educação nacional figurava, portanto, na ordem do dia. É nessas circunstâncias que Sarah Austin decide buscar um editor para uma versão em inglês que, na sua concepção, alargaria ainda mais o impacto das ideias defendidas por Cousin acerca da instrução pública.

Assim, é possível dizer que a publicação do livro na Inglaterra comunga a vivência de Sarah Austin em território alemão, o que a fez conceber certa representação positiva sobre a organização de um sistema educacional. A relação pessoal com Victor Cousin e, portanto, a admiração e proximidade a um só tempo com o sujeito e as ideias por ele expostas, e a sua própria atitude ao inserir-se no debate inglês, posicionando-se a favor da construção de um sistema educativo nacional para as classes populares de seu país também.

Como indicam Goodman (2002) e Capancioni (2022), as habilidades de tradutora empregadas por Sarah Austin expressavam qualidades tanto linguísticas como editoriais. Quanto a esse aspecto, deve-se ressaltar a importância dos paratextos, mais precisamente dos

prefácios, que funcionavam como introduções às traduções, nos quais se pode observar a amplitude de seu trabalho:

Na segunda metade da década de 1830, Austin era uma aclamada tradutora cujo nome aparecia no frontispício e que assinava longos e informativos prefácios com suas iniciais. [...] Os prefácios de Austin são evidências textuais significativas da sua perspicácia em entender o mercado de publicações vitoriano e de sua identidade autoral, na medida em que ela se dirige os leitores ingleses como a produtora do livro que estão prestes a ler (Capancione, 2022, p. 37)¹⁹.

Esses paratextos, continua a autora, serviam para que Sarah Austin expusesse a concepção de suas traduções como textos selecionados visando uma determinada linguagem, aquela de seu público-alvo. Dessa forma, nada era por acaso, seus passos linguísticos e editoriais eram explicitados ao leitor, e ela podia estabelecer sua autoridade como tradutora habilidosa e acadêmica. Por meio de suas escolhas, manipulando os originais, Austin encarava o trabalho de traduzir como “[...] uma forma de promover suas visões políticas publicamente ao enfatizar aqueles elementos do texto original que sustentam sua avaliação das condições sociais e política britânica (Capancione, 2022, p. 39)²⁰.

Para Capancione (2022), dois prefácios escritos por ocasião de marcos na carreira de Sarah Austin demonstram sua agência na manipulação dos textos-fonte para produzir um novo texto que fosse ao encontro da sensibilidade e interesse de seu público-leitor alvo: o que abre *Tour in England, Ireland, and France in the Years 1828 and 1829*, de 1832, e o que foi escrito para a publicação de *Characteristics of Goethe*, de 1833. É interessante observar o que a autora diz sobre o segundo caso: “Com mais de 40 páginas, esse prefácio é sua afirmação como mediadora cultural, que faz escolhas estratégicas em determinar quais autores e ideias devem ser tornadas acessíveis ao público leitor britânico, e como interpretá-los” (Capancioni, 2022, p. 38)²¹.

Com isso, é possível afirmar que, ao traduzir o livro de Cousin e escrever o prefácio em 1834, Sarah Austin já havia tido oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades como tradutora que se colocava também como mediadora cultural, cuja identidade autoral

¹⁹ Todas as traduções efetuadas são de minha responsabilidade. No original: “By the second half of the 1830s, Austin was an acclaimed translator whose name appeared on the title page and who signed long, informative prefaces with her initials. [...] Austin’s prefaces are significant textual evidence of her acumen in understanding the Victorian publishing market and of her authorial identity, for she addresses the English readers as the producer of the book they are about to read”.

²⁰ No original: “[...] a means to promote her political views publicly by emphasizing those elements of the original texts that sustain her assessment of British politics and social conditions”.

²¹ No original: “More than 40 pages long, this preface is her statement as a cultural mediator, who makes strategic choices in determining which authors and ideas to be made accessible to the Britain readership, and how to interpret them”.

franqueava-lhe a possibilidade de produzir novos textos a partir de operações de seleção, sinopse e interpretação, termos utilizados por Goodman (2022).

Essa estratégia, como indica Goodman (2022), aparece no resultado final apresentado na obra e foi anunciada no “Translator’s preface”, que ao todo contém 20 páginas e leva suas iniciais ao final. Um dos parágrafos iniciais de certa forma enuncia sinteticamente seus intentos, escolhas e dificuldades ao traduzir a obra de Cousin:

Traduzi este livro na esperança de que, ao colocá-lo ao alcance daqueles para quem não apenas o idioma, mas o tamanho e o preço do original talvez se mostrem obstáculos, ele possa excitar a atenção das classes mais profundamente interessadas em sua difusão. Com essa esperança, trabalhei para fazê-lo o mais simples que pude; e, embora como uma tradução não possa ter outro mérito, não fingirei que, quanto a isso, estou bastante desejosa de achar que tive sucesso. Se não, devo alegar em minha própria defesa que nada é mais difícil do que encontrar, no idioma de um país, palavras que expressem as leis, instituições e hábitos de outro (Austin, 1834a, p. VI)²².

Ao mencionar a dimensão e o preço do volume original – sem contar a questão do idioma –, Sarah Austin demonstra sua preocupação com os aspectos editoriais na produção do livro, ou seja, sua feitura enquanto objeto físico, e a capacidade financeira do público-leitor presumido. Contudo, a premente diminuição na quantidade de páginas combinou-se com outra decisão tomada pela tradutora, atenta à natureza de seu conteúdo.

Originalmente, Cousin dividiu o seu livro em duas partes, das quais a primeira descreve seu trajeto por pequenos territórios alemães, onde observou instituições de ensino primário, secundário e superior, enquanto a segunda parte dedica-se unicamente à instrução primária na Prússia. Com isso, formava-se, de fato, um extenso volume. Assim, como já apontado por Goodman (2002) e Capancioni (2022), Austin, que considerava o incentivo à escolarização primária a grande necessidade imposta à Inglaterra naquele momento, decidiu traduzir apenas a segunda parte da obra. A explicação foi dada ao leitor nos seguintes termos:

As razões que me levaram (com a anuência do autor) a omitir o relatório sobre a Saxônia, que forma quase metade do volume original, são principalmente duas: primeiro, a consideração, mencionada acima, de que era apenas produzindo um volume pequeno e barato que conseguiria realizar o meu objetivo principal; segundo, a parte omitida abarca a instrução secundária, ou a educação dada no Gymnasia (isto

²² No original: “I have translated this book in the hope that by placing it within the reach of those to whom not only the language, but the size and price of the original, might prove obstacles, it might excite the notice of the classes most deeply interested in its diffusion. With that hope I have laboured to make it as plain as I could; and though as a translation it can have no other merit, I will not disguise that, on this head, I am most anxious to find I have succeed. If not, I must plead in my own defence that nothing is so difficult as to find, in the language of one country, words expressing the laws, institutions, and usages of another”.

é, escolas secundárias) da Saxônia, e também a ainda mais elevada seção das Universidades (Austin, 1834a, p. VII)²³.

Não é incidental o fato de Austin assinalar a anuência do autor francês quanto à sua decisão, que é apresentada como conjunta, na medida em que ambos concordavam sobre o que deveria ser oferecido ao público-leitor inglês: “O Sr. Cousin achou que seria bom não desviar nenhuma porção da atenção do público do tema da Instrução Primária, isto é, a educação que é absolutamente necessária para o bem-estar moral e intelectual da massa do povo” (Austin, 1834a, p. VII)²⁴. Nesse caso, a autoridade do autor original somava-se à autoridade da tradutora.

Há outros aspectos que merecem ser explorados no prefácio do livro na medida em que demonstram as apropriações que Sarah Austin fez em sua tradução. Não apenas explicando suas decisões, ela também se preocupava em dar diretrizes ao leitor, no sentido de indicar a melhor maneira pela qual a obra que tinha em mãos deveria ser lida e, sobretudo, compreendida, dada a imponência de seu conteúdo. Embora afirmasse ter tentado produzir um texto tão simples quanto possível, alertava também que não oferecia um livro de diversão:

Ofereço-o a ninguém como um livro de divertimento; e mesmo que eu tenha dito que espero tê-lo tornado simples, refiro-me somente ao leitor paciente que o atravessará/percorrerá/analizará. Há tal coerência das partes, tanto na estrutura que descreve quanto na descrição, que ninguém poderá entendê-lo completamente se não puder suportar o trabalho de seguir o autor passo a passo. Podem-se selecionar partes que mostrem o belo espírito se infiltrando no todo, e que deve, penso, tocar qualquer coração humano; mas seu mérito como uma peça de legislação – como um sistema vivo e em funcionamento – só pode ser apreciado quando estudado integralmente e em detalhe (Austin, 1834a, p. VI)²⁵.

Dessa maneira, a obra demandava um leitor paciente que percorreria todo o seu conjunto. Na sua visão, o texto espelhava a realidade que pretendeu descrever, e, assim, Austin expressa sua dupla admiração: de um lado, pelo sistema educacional prussiano e com o

²³ No original: “The reasons that have influenced me (with the author’s concurrence) to omit the Report on Royal and Ducal Saxony, which forms nearly half of the original volume, are mainly two: First, the consideration mentioned above, that it was only by making a small and cheap volume that I could accomplish the end I chiefly aimed at; secondly, that the part I have omitted embraces Secondary Instruction, or the education given in the Gymnasia (*i. e.* learned or grammar schools) of Saxony, and also the still higher department of Universities”.

²⁴ No original: “M. Cousin was of opinion that it would well not to divert any portion of public attention from the subject of Primary Instruction, *i. e.* that education which is absolutely necessary to the moral and intellectual well-being of the mass of the people”.

²⁵ No original: “I offer it to no one as na amusing book; and even while I say I hope I have made it plain, I mean only to the patient reader who will go throught it. There is such a coherency of parts, both in the fabric it describes and in the description, that no one will fully understand it who cannot bear the toil of following the author step by step. Portions may be selected which show the beautiful spirit pervading the whole, and which must, I should think, touch any human heart; but its merit as a piece of legislation – as a system living and working – can only be appreciated when studied connectedly and in detail”.

atributo de ser uma totalidade coordenada em suas partes integrantes; e, por outro, pela obra de Cousin, também marcada pela coerência em sua construção.

O jogo totalidade-parte também foi invocado na decisão de focar apenas nas instituições de ensino primário. Austin sugere que, a depender da recepção daquela obra, trabalharia em um volume dedicado à instrução secundária, incluindo o que Cousin já havia publicado sobre o tema e o que ele estaria trabalhando naquele momento²⁶. A um só tempo, Austin procura criar uma demanda futura no mercado leitor inglês – o interesse pela educação secundária alemã – e expõe sua admiração pela educação na Prússia enquanto guia seu leitor:

Seja isso feito ou não, rogo ao leitor que nunca perca de vista o fato de que o que é posto diante dele, embora tenha em relação ao seu objeto especial uma plenitude substancial, é ainda somente uma parte de um todo, e que é *como um todo* que a educação nacional da Prússia é tão peculiarmente digna de admiração e de estudo (Austin, 1834a, p. VII-VIII)²⁷.

Como já foi dito, Austin articulava no prefácio sua inserção no debate sobre educação pública na Inglaterra e, portanto, expressar sua admiração pelo conteúdo da obra que ora traduzia, bem como por seu autor, fazia parte de um esforço de convencimento – convencer o público leitor inglês de que era necessária a organização de um sistema de instrução pública. De fato, em sua visão, a necessidade em si já não era tão discutível, mas sim uma verdade imposta pelas mudanças na sociedade: “A sociedade não mais é uma calma corrente, mas um mar agitado. Reverência pela tradição, pela autoridade, se foi. Em tal estado de coisas, quem pode negar a necessidade absoluta de educação nacional?” (Austin, 1834a, p. IX)²⁸.

No entanto, mesmo que todos concordassem, ela continua afirmando que ainda restariam questões difíceis a serem resolvidas, mais precisamente, objeções a determinadas ideias, as quais ela passa a examinar, o que lhe dá oportunidade para desenvolver aspectos de seu pensamento educacional. O primeiro ponto escolhido foi a obrigatoriedade escolar. Austin inicia sua argumentação afirmando que a medida consistia, sem dúvidas, em um infringimento da liberdade. Por outro lado, seria possível afirmar seguramente que, no caso das crianças – principais sujeitos implicados no assunto –, nenhuma isenção seria aconselhável. A questão, portanto, seria analisar se a obrigação era salutar ou perniciosa.

²⁶ Em 1833, Cousin já publicara *De l'état de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831*, provavelmente a obra à qual Austin se refere. Após isso, o francês publicaria também *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, em 1837 (Brewer, 1971).

²⁷ No original: “Whether it be done or not, I entreat the reader never to lose sight of the fact, that what is here laid before him, although having in relation to its special object a substantive completeness, is still only a part of a whole, and that it is *as a whole* that the national education of Prussia is so peculiarly worthy of admiration and of study”.

²⁸ No original: “Society is no longer a calm current, but a tossing sea. Reverence for tradition, for authority, is gone. In such a state of things, who can deny the absolute necessity for national education?”.

Evidentemente, Austin se posiciona a favor da obrigação, afirmando que a medida tenderia a assegurar às crianças “[...] as bençãos da saúde física, moral e intelectual” (Austin, 1834a, p. IX)²⁹.

Austin evoca também a interferência que o governo inglês já vinha exercendo nas crianças da classe trabalhadora manufatureira, o que mostrava o princípio da intervenção legal sobre o direito dos pais em relação aos filhos no intuito de evitar que estes sofressem algum mal. No campo educacional, asseverava: “É irracional esperar que pessoas que não tiveram as vantagens da educação possam formar alguma expectativa da natureza e da extensão daquelas vantagens” (Austin, 1834a, p. XI)³⁰. Portanto, as autoridades políticas não deveriam permitir que a ignorância fosse transmitida de geração para geração, o que passaria necessariamente por obrigar legalmente as famílias a garantirem a instrução de seus filhos, com punições para aqueles que descumprissem a medida.

Outro erro de concepção por parte do público inglês detectado por Austin seria de que a obra de Cousin apresentava uma proposta educacional demasiado – e mesmo tiranamente – homogênea:

Outro equívoco que me parece comum neste país é que o sistema nacional de educação delineado pelo Sr. Cousin seja algum novo plano ou modo de ensino. Tenho visto objeções feitas na imprensa sobre o resultado de compelir pais a educarem as crianças nesse ou naquele “método” aprovado pelo governo (Austin, 1834a, p. XIV)³¹.

Para responder a isso, e evitar que seu leitor fosse enganado pelas críticas, Austin destaca elementos descritos na própria obra, em que poderia ser constatado, por exemplo, que mesmo as escolas mantidas pelo governo prussiano não estavam obrigadas ao uso de nenhum livro particular, nem a modos de ensino. Austin enumera, ainda, outras medidas, tendendo a demonstrar que a instrução pública prussiana não era autoritária como insinuavam os críticos.

Outra alegada injustiça que Austin buscou corrigir dizia respeito à relação entre educação e religião:

Tem sido afirmado por algumas pessoas, com uma ignorância que, se for sincera, é tão vergonhosa que quase merece ser confundida com desonestidade, que a tendência do

²⁹ No original: “[...] the blessings of physical, moral, and intellectual health. Oportunamente, Austin se valia de outras vozes além da sua própria para convencer o leitor. Nesse ponto, cita um “escritor de um excelente artigo na *Foreign Quarterly Review*” que distingue a educação das crianças enquanto *vontade* e *dever*, o qual não poderia ser negligenciado.

³⁰ No original: “It is irrational to expect that persons who have not had de advantages of education, can form any estimate of the nature and extent of those advantages”.

³¹ No original: “Another misconception which appears to me common in this country is, that the system of national education delineated by M. Cousin, is some new plan or mode of teaching. I have even seen objections made to it in print, on the score of the tyranny of compelling parents to educate children on this or thar “method” approved by government”.

sistema recomendado pelo Sr. Cousin é anti-religiosa. A isso, cada página do livro é uma resposta (Austin, 1834a, p. XIV).

Mesmo remetendo-se ao próprio texto de Cousin, Austin não se furtou a desenvolver seu raciocínio sobre o tema, afirmando que, ao contrário, a obra seria demasiado religiosa para o seu país.

Austin considerava que, na Inglaterra, a religião estava desarticulada tanto dos trabalhos quanto das alegrias diárias. Para exemplificar o quanto o sentimento religioso estaria presente no sistema educacional descrito por Cousin, Austin faz remissão a um ponto específico da obra, mais uma vez guiando o público leitor:

Como o mais tácito e, devo dizer, sublime exemplo desse espírito, remeto meus leitores [...] à descrição das pequenas escolas para formação de mestres-escolas pobres em tais hábitos e com tais sentimentos que os adequarão a ser os professores úteis e disputados das mais humildes cabanas das mais miseráveis vilas (ver p. 171, 177) (Austin, 1834a, p. XV-XVI)³².

Sua forma de pensar coloca lado a lado, de maneira imbricada, pobreza, formação de professores primários e religião, o que certamente atrelava-se a um princípio de moralização das classes mais baixas. Nesse ponto, Austin aproveita para expor sua concepção sobre como deveria ser a educação do povo. Afirmando existir uma inconsistência quanto às finalidades da educação, ela posiciona-se contra aqueles que faziam o povo acreditar na instrução como um meio de avanço ou melhoramento de si mesmo. Ora, se isso gerava o temor de, como resultado, formarem-se pessoas desgostosas com o trabalho, ambiciosas e insatisfeitas, o mais apropriado seria parar de nutrir expectativas que jamais poderiam ser supridas e “[...] oferecer aos nossos amigos mais humildes os apropriados e alcançáveis, ou, mesmo, infalíveis fins de uma *boa* educação [...]” (Austin, 1834a, p. XVII)³³.

Por fim, Austin passa por alguns assuntos que merecem a atenção de seus leitores. Mais uma vez, a tradutora-autora demonstra interesse em guiar o leitor, apresentando-lhe, antes mesmo que iniciasse a leitura, aquilo que era mais importante a ser retido. O primeiro ponto era a absoluta necessidade de assegurar para as escolas primárias a oferta constante de professores bem formados. Na esteira, criticar o ensino mútuo, método caracterizado como uma ilusão, àquela altura já removida pelo tempo e pela experiência. A figura do professor,

³² No original: “As the most affecting, and, I must say, sublime example of this spirit, I refer my readers [...] to the description of the little schools for training poor schoolmasters in such habits and with such feelings as shall fit them to be the useful and contended teachers of the humblest cottagers of the most miserable villages (See p. 171, 177).”

³³ No original: “[...] to hold out to our humbler friends the appropriate and attainable, nay, unfailing, ends of a *good* education [...]”.

mente madura responsável por educar a imatura criança, seria insubstituível. O sistema prussiano, a aprovação de Cousin e sua própria experiência são evocados: “Há muito tempo, a observação convenceu-me da verdade total da máxima estabelecida pelo governo prussiano, e aprovada pelo Sr. Cousin, de que ‘A escola é o mestre’” (Austin, 1834a, p. XVIII)³⁴.

Em sua visão, nenhum sistema educacional poderia prescindir de um firme fornecimento de bons professores, e a questão não poderia ser deixada para o livre mercado, que ela afirma ser uma moda aplicada a tudo. O público não poderia escolher mestres adequados da mesma forma que pães ou sapatos, diz Austin. Os prejuízos da criança ao receber uma má instrução seriam irreparáveis. Daí sua defesa dos estabelecimentos, ou seminários, que garantiriam a formação adequada de professores primários³⁵.

O segundo tópico para o qual Austin chama atenção era na verdade mais uma objeção à obra, deixando claro seu embaraço: “É quase humilhante ter que notar outra objeção a esse esquema de educação nacional – a saber, que seja estrangeiro: uma objeção que, se levada adiante constantemente, tornaria a relação entre nações civilizadas absolutamente estéril” (Austin, 1834a, p. XXIV)³⁶.

Com isso, Austin se colocava na posição de incentivar as trocas intelectuais entre as nações. Estas poderiam, e mesmo deveriam, aprender umas com as outras, uma ideia que está na base da educação comparada como uma área de conhecimento, embora em alguns momentos tenha sido criticada, como demonstra Beech (2006). Essa é uma visão da qual o próprio Cousin partilhava e que está evidente tanto na obra original quanto na tradução de Austin. Não por acaso, é nesse sentido que Goodman (2002) buscou reabilitar a relevância de Sarah Austin entre os quadros pioneiros da Educação Comparada no século XIX, majoritariamente dominada pelas figuras de “pais fundadores”.

No parágrafo final do “Translator’s Preface”, Austin remete novamente às dificuldades intrínsecas ao ato de traduzir: “A dificuldade em expressar uma ideia acurada de diversas coisas para as quais não temos nenhum equivalente, em fato ou em nome, sugeriu-me a

³⁴ No original: “Observation long ago convinced me of the entire truth of the maxim laid down by the Prussian government, and approved by M. Cousin, that, ‘As is the master, so is the school’”.

³⁵ Para reforçar sua opinião, Austin cita um artigo com a temática da educação nacional, saído na revista *Edinburgh Review*, cujo autor, aponta, teria sido o primeiro a chamar atenção na Inglaterra para o livro de Cousin (1832). No longo trecho reproduzido, são apresentados alguns aspectos históricos dos seminários para professores.

³⁶ 20 No original: “It is almost humiliating to have to notice another objection to this scheme of national education, - viz. that it is foreign: an objection which, if carried through and acted upon consistently, would render the intercourse between civilized nations absolutely barren”.

conveniência de anexar algumas notas explanatórias” (Austin, 1834a, p. 24)³⁷. Tem início logo em seguida o conjunto das “Explanatory notes”, segundo paratexto inserido no livro. Como sugerido por sua explicação, tais notas tentavam dar conta da intraduzibilidade, fosse factual ou linguística, de certas noções quando se atravessava as culturas alemã, francesa e inglesa.

A primeira nota é bastante representativa da complexidade das operações realizadas por Austin. Nela, a tradutora explica o motivo de ter utilizado o termo “*public instruction*”:

Página 1. – Instrução Pública, (Instruction Publique). – Tenho consciência de que Educação Nacional é a expressão inglesa mais comum, e, portanto, preferível. Também se pode contestar que público quando aplicado a escolas tem entre nós um sentido totalmente diferente do pretendido aqui, a saber, instrução provida para a totalidade do público pelo Estado. Mas as palavras em francês são precisamente uma tradução do alemão, Oeffentlicher Unterricht. O equivalente exato de educação é Erziehung, quer dizer, educar: o uso constante dessa palavra quando se quer dizer instrução leva a grande confusão e a erros muito relevantes. Além disso, como escolas fundadas sobre um plano peculiarmente exclusivo tinham de alguma forma tomado o nome de Nacional, a expressão Educação Nacional poderia ter levado a alguma confusão (Austin, 1834b, p. XXV)³⁸.

Na nota seguinte, ao explicar a aparição do termo “*gymnasium*” nas páginas 2 e 57, dá a seguinte definição: “Um *Ginásio* é quase equivalente à nossa *Grammar-school*, somente o curso da instrução é mais extensivo, assim como em muitos aspectos mais profundo” (Austin, 1834b, p. XXV)³⁹. Tal nota demonstra o esforço de encontrar equivalências, por mais aproximativas que fossem, entre instituições educacionais secundárias prussianas e inglesas, possibilitando melhor compreensão por parte do leitor sem que este perdesse de vista as especificidades de cada situação.

2 A tradução em viagem transatlântica: John Orville Taylor, a edição americana e o *Digest*

³⁷ No original: “The difficulty of conveying an accurate idea of a number of things for which we have no equivalent, in fact or in name, suggested to me the expediency of annexing a few explanatory notes”.

³⁸ No original: “Page 1. – Public Instruction, (Instruction Publique). – I am aware that National Education is the more common English expression, and therefore preferable. It may also be objected that public as applied to schools, has with us a totally different sense from that intended here, viz. instruction provided for the whole public by the State. But the French words are precisely a translation of the German, Oeffentlicher Unterricht. The exact equivalent of education is Erziehung, i. e. bringing up: the constant use of this word, when instruction is meant, leads to great confusion and to very important errors. Besides, as schools founded upon a peculiarly exclusive plan had somehow got the name of National, the expression National Education, might have led to some confusion”.

³⁹ No original: “A *Gymnasium* is about equivalent to our *Grammar-school*, only the course of instruction is more extensive, as well as in many respects more profound”.

Como já assinalado, o livro de Cousin (1832) teve boa recepção entre o público inglês mesmo antes da tradução de Sarah Austin que, em seu prefácio, cita o artigo publicado na *Edinburgh Review*. Brewer (1971), ao tratar brevemente das críticas contemporâneas feitas ao relatório de Cousin sobre a instrução pública alemã, menciona o mesmo texto e indica que ele foi publicado também nos Estados Unidos da América, em forma de panfleto. Seu editor, anônimo, não apenas reproduziu o texto, mas também fez comentários próprios sobre o valor do exemplo do sistema educacional prussiano para o desenvolvimento da educação em seu país.

Assim como o trabalho de Cousin, a tradução de Sarah Austin tornou-se bastante prestigiada e, conseqüentemente, teve sua própria circulação, sendo publicada nos Estados Unidos em 1835 pela Wiley & Long, de New York. Portanto, a diferença entre a edição americana e a primeira da tradução inglesa foi de apenas 1 ano. Aqui, mais um paratexto entra em cena no jogo de circulações e apropriações: o prefácio à edição americana, assinado por John Orville Taylor, responsável por apresentar a tradução ao público-leitor dos Estados Unidos.

De acordo com Travers (1969), John Orville Taylor foi um dos mais proeminentes educadores das décadas de 1830 e 1840, tendo trabalhado continuamente em prol do apoio à educação popular nos Estados Unidos. Nascido em Charlton, New York, em 1807, graduou-se pelo Union College em 1830, entrando em seguida para o Princeton Seminary, o qual deixaria em breve para ensinar na Philadelphia por 2 anos. Em 1837, Taylor tornou-se professor de educação popular na New York University. Além das atividades docentes, viajou durante 15 anos pelo país dando palestras sobre o melhoramento das *common schools*. Em 1852, retirou-se da arena educacional para se dedicar a esforços comerciais na cidade de New York.

Na esfera da escrita, Travers (1969) destaca a publicação de *District Schools or National Education* em 1835, bem recebido tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra. Foi nesse mesmo ano que produziu o prefácio para a tradução de Sarah Austin. No ano seguinte, tornou-se editor de um periódico mensal, o *Common-School Assistant*, dedicado à melhoria da educação popular no país. Não por acaso, certamente, foi nesse ano que escreveu o *Digest of M. Cousin's report on the state of public instruction in Prussia*, uma versão condensada da publicação de Sarah Austin.

Trata-se, evidentemente, de um período bastante fértil na produção de Taylor, a ponto de Travers (1969) classificá-lo como o ápice de sua escrita profissional, sendo que nesse momento é operada a apropriação da obra de Victor Cousin a partir da mediação de Sarah

Austin. Taylor posiciona-se como mais um mediador, numa espécie de continuidade daquele movimento transnacional, na medida em que se responsabiliza por introduzir aos leitores de seu país as ideias contidas na obra com o prefácio à tradução de Austin.

O prefácio de Taylor contém, ao todo, 13 páginas. De início, Taylor exalta a obra, destacando sua boa recepção tanto na Inglaterra quanto na própria França, e, ao mesmo tempo, seu “nobre autor”:

O fato de que o Sr. Cousin, o acadêmico, o filósofo e o legislador, tenha examinado e reportado, por designação do governo francês, os mecanismos daquele admirável sistema de instrução adotado pela Prússia e Alemanha, é uma garantia suficiente para tornar este volume bem-vindo por todo cidadão americano (Taylor, 1835, p. 5)⁴⁰.

Três aspectos, portanto, serviam como base para a qualidade da obra: a figura do próprio autor, o fato de ter sido uma missão oficial, e o sistema educacional analisado. Sobre o terceiro, entretanto, Taylor sugere algumas ressalvas:

Muitas partes deste sistema de instrução pública não estão adaptadas ao espírito e aos sentimentos do povo americano, nem à sua forma de governo civil. No entanto, dos resultados deste grande experimento em dar à toda população o tipo e grau de instrução que eles precisam, algumas das mais úteis e práticas lições podem ser obtidas (Taylor, 1835, p. 6)⁴¹.

Suas reservas quanto ao sistema educacional prussiano não chegariam a ser de fato explicitadas. Certa ideia de espírito e sentimento nacionais parece ser evocada, porém sem mais detalhamentos. É importante lembrar que a Prússia seguia um modelo de governo militarizado, daí o contraponto oferecido pela forma civil adotada nos Estados Unidos.

Talvez mesmo pelo desejo de que as ideias contidas no livro pudessem inspirar as próprias escolas de seu país, Taylor decidiu evidenciar os aspectos que considerava positivos, que seriam convertidos em lições a serem aprendidas por um público bem delineado:

A edição americana deste trabalho fornecerá a nossos legisladores, comitês escolares e mestres, informação, não somente da autoridade mais alta, mas também da fonte mais iluminada. A circulação geral deste relatório, na minha opinião, melhorará consideravelmente nossos sistemas organizados de instrução pública, e fornecerá algumas das dicas mais úteis e práticas aos guardiães e mestres de nossas escolas (Taylor, 1835, p. 7)⁴².

⁴⁰ No original: “The fact, that M. Cousin, the scholar, the philosopher, and the legislator, has examined and reported, by an appointment of the French government, the workings of that admirable system of instruction adopted by Prussia and Germany, is a sufficient guarantee to make this volume welcomed by every American citizen”.

⁴¹ No original: “Many parts of this system of public instruction are not adapted to the spirit and feelings of the American people, nor to their form of civil government. Yet from the results of this great experiment in giving the whole people the kind and degree of instruction which they need, some of the most useful and practical lessons may be obtained”.

⁴² No original: “The American edition of this work will furnish our legislators, school committees, and school teachers with instruction, not only from the highest authority, but also from the most enlightened source. The general circulation

Assim como fizera Sarah Austin, Taylor utiliza seu prefácio para discutir aspectos relacionados à instrução pública de seu país, em um esforço de guiar a leitura da obra e, ao mesmo tempo, posicionar-se no debate e expor suas convicções. Seu diagnóstico de partida era o da qualidade deficiente dos sistemas escolares adotados nos diferentes estados da Federação, aos quais haveria poucas exceções.

O primeiro tema abordado é o controverso financiamento das escolas:

Os sistemas escolares que os diversos estados desta União, com exceção de quatro ou cinco, desenvolveram e adotaram são miseravelmente deficientes e defeituosos. Talvez o funcionamento dos nossos melhores sistemas seja tal que mesmo essas exceções não devessem ser feitas (Taylor, 1835, p. 7-8)⁴³.

De acordo com Taylor, a dimensão do financiamento escolar apresentava dificuldade, sendo uma matéria em torno da qual legisladores e “cidadãos inteligentes” emitiam opiniões bem diferentes. Assim, anuncia: “Após ter algumas oportunidades de observar a influência de amplos e pequenos fundos escolares, tomarei esta oportunidade para expressar minhas convicções sobre esse ponto controverso” (Taylor, 1835, p. 8)⁴⁴. Um dos aspectos relevantes a serem retidos é que Taylor não apenas exprime sua opinião em torno do assunto, mas também assume o estado de New York como comprovação e, portanto, modelo a ser seguido pelos outros sistemas de ensino no país. Essa não seria a última vez que o escritor se remeteria ao seu estado natal.

O segundo aspecto é a formação de professores primários. De acordo com Travers (1969), àquela altura os Estados Unidos ainda não tinham uma escola normal pública comparável àquelas já bem estabelecidas na Prússia – e descritas por Cousin em seu livro. A problemática era capital: “A grande dificuldade é educar e *assegurar os serviços* de um número adequado de mestres capazes e qualificados. Não sei de nada em que este governo seja tão deficiente quanto em mestres competentes para suas escolas elementares” (Taylor, 1835, p. 9)⁴⁵.

of this report, will, in my opinion, greatly improve our organized systems of public instruction, and furnish some of the most useful and practical hints to the guardians and teachers of our schools”.

⁴³ No original: “The school systems, which the several states in this Union, with the exception of four or five, have devised and adopted, are miserably deficient and defective. Perhaps the workings of our best systems are such that even these exceptions should not be made”.

⁴⁴ No original: “After having some opportunities for observing the influence of large and small school funds, I will take this opportunity to express my convictions on this disputed point”.

⁴⁵ No original: “The great difficulty is to educate and *secure the services* of a suitable number of able, qualified teachers. I know of nothing in which this government is so deficient as it is in competent teachers for her elementary schools”.

Às suas assertivas, o autor adiciona um dado estatístico, afirmando que seu país empregava anualmente cerca de 80 mil professores primários, dos quais poucos teriam feito alguma preparação para o ofício. A maioria, na avaliação de Taylor, assumia o posto de maneira acidental e temporária. Nesse cenário, as instituições prussianas eram exemplo a ser seguido: “Agora, as escolas serão como seus mestres. Logo, a necessidade de preparar bem os mestres para o seu árduo e responsável ofício. Na Prússia eles são preparados nas escolas normais. *Instituições similares a essas devem ser estabelecidas e mantidas entre nós pelo governo*” (Taylor, 1835, p. 11)⁴⁶.

É evidente que Taylor ecoava as ideias de Cousin acerca da formação de professores para as escolas elementares, algo que também fez em outra publicação. De acordo com Travers (1969), no já mencionado *District Schools*, que também é de 1835, Taylor havia se baseado largamente na teoria e prática educacional prussiana como vista pelos olhos de Cousin. Ali, como no prefácio à tradução, o educador norte-americano abordou diversos tópicos: responsabilidades educacionais dos pais, ensino como profissão, conteúdo do currículo elementar, organização das escolas e arquitetura e administração escolar – elementos abordados por Cousin em seu livro. Travers (1969) chega mesmo a afirmar que as referências a Cousin perfaziam três quartos do conteúdo.

O prefácio é, nesse sentido, uma continuidade das apropriações de Taylor. Há nele, inclusive, uma longa citação de seu próprio *District School*, com a qual arremata o trecho destinado à discussão sobre formação de mestres primários. As referências à Prússia e, portanto, ao olhar de Cousin, o acompanhariam também nas palestras que daria ao longo dos anos, publicadas provavelmente entre 1837 e 1852 (Travers, 1969).

Na sequência, foi abordada a burocracia educacional, e mais uma vez a exemplaridade prussiana entra em cena

Todo Estado precisa de um funcionário específico da instrução pública. O ministro da instrução pública na Prússia dá sua inteira atenção à escola e ao estado da educação. Mas em nosso Estado o superintendente geral das escolas comuns é, igualmente, secretário de estado. Isso é demais para um só funcionário (Taylor, 1835, p. 11-12).⁴⁷

⁴⁶ No original: “Now, the schools will be like their teachers. Hence the necessity of having the teachers well prepared for their arduous responsible office. In Prussia they are prepared in the normal schools. *Similar institutions to these should be established and supported with us by the state government*”.

⁴⁷ No original: “Every state needs a separate officer of public instruction. The minister of public instruction in Prussia gives his whole attention to the school and state of education. But in our state the general superintendent of common schools is, likewise, secretary of state. This is too much for one officer”.

O trecho evidencia as dificuldades enfrentadas pela instrução pública para se tornar um ramo independente do serviço público. Para Taylor (1835), isso passava por não dividir a atenção do ministro encarregado de lidar com a administração da educação do povo. Passava também por uma questão de status: “O funcionário público deve, também, assumir a mais alta posição. Na Prússia e na França o ministro da instrução é classificado entre os mais altos funcionários do estado” (Taylor, 1835, p. 12)⁴⁸. Nos Estados Unidos, ao contrário, muitos estados sequer contavam com cargo de semelhante natureza, alegava Taylor.

O papel da leitura na formação do povo também era um ponto importante na agenda educacional concebida por Taylor a partir da leitura de Cousin. Sua preocupação recaía mais sobre os habitantes do campo, para quem a oferta de livros seria demasiado exígua, porém promissora, se aumentada. Cada distrito deveria ter uma biblioteca, uma vez que não bastava ensinar as pessoas a ler, mas sim também fornecer livros para incitar a criação do hábito. A leitura seria uma espécie de poder a ser exercido mesmo após a saída da vida escolar:

As escolas distritais no Estado de New-York ensinam a maioria das crianças do estado a ler. No entanto, poucas fazem algum uso desse poder na vida posterior; a maior parte, pouco tempo depois de seus dias de escola terminarem, perdem inteiramente o poder, ou ao menos o suficiente para ter vergonha de usá-lo (Taylor, 1836, p. 13)⁴⁹.

As leituras dirigidas para o povo não eram sua única preocupação. Em *District School*, Taylor já havia manifestado a ideia de que os professores, ao lerem mais periódicos profissionais, poderiam alcançar um nível mais elevado de profissionalismo (Travers, 1969). A concepção aparece novamente no prefácio, em forma de sugestão: assim como na Prússia e na França, os governos estaduais deveriam publicar, semanal e mensalmente, jornais e revistas, enviando-os para todas as escolas de seus respectivos estados. Taylor idealizava um programa ambicioso para o conteúdo dessas publicações, que abrangeriam diversos aspectos da educação primária, como as características e melhoramentos postos em práticas nesse ramo do ensino em outras partes do mundo, além de informações sobre as condições das escolas no próprio país.

Tratava-se de um programa amplo a ser divulgado entre os professores. Em 1836, como assinalado anteriormente, Taylor assumiria o papel de editor em uma publicação mensal, a *Common-School Assistant*, dedicada ao desenvolvimento da educação primária. O

⁴⁸ No original: “The public officer should, also, take the highest rank. In Prussia and in France the minister of instruction ranks with the highest officers of state”.

⁴⁹ No original: “The district schools in the State of New-York teach the most of the children in the state how to read. Yet but very few in after life make any use of this power; a great part, in a short time after their school days are ended, entirely lose the power, or, at least, so far as to be ashamed to use it”.

empreendimento se tornaria um dos primeiros periódicos educacionais surgidos nos Estados Unidos antes de 1840 (Travers, 1969). É possível supor que, no curto ciclo de existência da revista – sua publicação parou logo em 1840 –, Taylor tenha buscado seguir o programa delineado no prefácio.

Taylor termina seu prefácio com uma série de reivindicações em nome das *common schools*. O parágrafo final consiste, na verdade, em mais uma citação de seu *District School*, caracterizando novamente o emaranhamento de discursos do autor que, combinando peças diferentes, não se desviava do intento de promover a escolarização primária – fio que conferia homogeneidade e conduzia sua reflexão.

Contudo, o prefácio à primeira edição americana da tradução de Austin não foi a única estratégia de apropriação elaborada pelo educador de New York. Em 1836, o próprio John Taylor publicou o *Digest of M. Cousin's Report*, ou seja, uma espécie de resumo da tradução de Austin. Consideravelmente mais curto, com apenas 47 páginas, a nova publicação conservava apenas as páginas iniciais do prefácio escrito por Taylor para apresentar a tradução inglesa.

Isso talvez se deva ao fato de que o livro tenha ganhado seu próprio prefácio, assinado também por John Taylor, que o abriu nos seguintes termos:

Todos que ouviram falar do Relatório sobre a Instrução Pública na Prússia do Sr. Cousin expressam um forte desejo de obter sua valiosa informação. Contudo, a maioria dos leitores, por conta de seu tamanho considerável, aspecto maçante e aparência complicada, são dissuadidos de uma leitura atenta. Os amigos da educação, conseqüentemente, têm constantemente me solicitado a publicação de um breve e compreensível Digesto de seu Relatório, acreditando que as escolas de nosso país não poderiam receber serviço mais importante (Taylor, 1836, p. 7)⁵⁰.

Assim, a nova publicação seria uma resposta editorial à demanda do público leitor, o que também atestaria a boa recepção da obra ali sintetizada. Em termos de apropriação, contudo, o anúncio mais interessante vem logo a seguir: “Ao fazer isso, tomei a liberdade de adicionar algumas reflexões que o leitor, caso se sinta disposto, pode encontrar nas Notas” (Taylor, 1836, p. 7)⁵¹. Além da síntese – que implica já de antemão um jogo de decisões acerca dos extratos mais importantes a serem mantidos –, foi produzida uma série de notas de rodapé

⁵⁰ No original: “All who have heard of M. Cousin's Report on Public Instruction in Prussia, express a strong desire to obtain its valuable information. Yet the most of readers, from its large size, tedious detail and complicated appearance, are deterred from an attentive perusal. The friends of education, consequently, have often requested me to publish a brief, perspicuous Digest of this Report; believing that the schools of our country could not receive a more important service”.

⁵¹ No original: “While doing this, I have taken the liberty of adding some reflections which the reader, if he feels disposed, may find in the Notes”.

cujos conteúdos reflexivos evidenciam as maneiras como John Taylor se apropriava do texto e, sem dúvidas, buscava guiar o leitor.

Em seu conjunto, as notas de rodapé formam um paratexto contínuo, à semelhança mesmo de um prefácio, e, ao mesmo tempo, podem ser vistas como pequenos paratextos independentes, alguns curtos, contando apenas com duas ou três linhas, enquanto outros avançam por mais de uma página.

Em suas notas de rodapé reflexivas, Taylor, como fizera no prefácio, esforça-se em demonstrar o valor das lições que ali poderiam ser aprendidas para melhoria das escolas primárias nos Estados Unidos. Logo nas primeiras páginas se encontra um dos tópicos que deu origem a uma das notas mais extensas: a obrigatoriedade escolar, cuja provisão legal previa punição aos pais que deixassem de enviar os filhos à escola (a não ser que provassem o oferecimento de instrução adequada a eles em casa). Taylor, que via a medida com bons olhos, discorreu sobre o tema:

Para o povo americano, esta lei pode parecer ter algum sabor de tirania; mas eu sinceramente penso que não há lei mais paternal. Simplesmente, onde há uma obrigação, há um direito, e o governo tem o poder inerente de elaborar e impor tais leis na medida em que garantirão o direito. Que pais sejam obrigados a preparar seus filhos para obter ou manter sua liberdade civil não será contestado; e é igualmente certo que não há outra preparação além de uma boa educação – uma educação que prepara e cultiva os sentimentos morais e religiosos, e que fortalece e ilumina o intelecto. A lei é paternal, pois demanda apenas o melhor e maior bem de todas as matérias. Portanto, não há nada nesta lei escolar da Prússia de despótico, nem tirano (Taylor, 1836, p. 17-18)⁵².

Essa não foi a primeira vez que Taylor apelou para uma ideia de singularidade dos Estados Unidos, que já havia sido evocada no prefácio de 1835. A estratégia remete à mesma utilizada por Sarah Austin, ao discutir o mesmo tópico da obrigatoriedade escolar no prefácio à sua tradução. Ambos concluem que era insustentável acreditar em um contraponto entre a natureza da medida e a liberdade, pois não haveria tirania por parte do Estado quando se tratava de garantir a escolarização, necessária para o progresso da sociedade.

Em alguns momentos, Taylor lançava notas para se queixar de situações específicas envolvendo as escolas primárias dos Estados Unidos, como o mobiliário e a própria estrutura: “Quão deficientes são as casas para escolas neste país quanto a seu aparato necessário! E quão

⁵² No original: “To the American people this law may seem to savor something of tyranny; but I sincerely think that there is no law more paternal. It is just, for where there is an obligation there is a right, and government has the inherent power to make and enforce such laws as will secure it rights. That parents are obligated to prepare their children for achieving or maintaining their civil liberty will not be disputed; and it is likewise as certain that there is no other preparation than a good education – an education that trains and cultivates the moral and religious feelings, and strengthens and enlightens the intellect. The law is paternal, for it demands nothing but the best and greatest good of the subjects. There is nothing then in this school law of Prussia either despotic or tyrannic”.

inadequadas são suas localizações e estrutura!!” (Taylor, 1836, p. 21)⁵³. Em outro momento, é denunciada a falta de cuidado na escolha dos livros didáticos: “Neste país, nem a legislatura, nem o superintendente dá muita atenção aos livros que são usados nas escolas” (Taylor, 1836, p. 26)⁵⁴.

Ao final, Taylor apresenta uma última nota em que explica um pouco mais sobre como o texto foi construído, bem como sobre suas intenções:

Os trechos são integrais, de modo que o leitor não apenas tenha as partes mais importantes do volume diante dele, mas também que a comparação possa ser feita entre nosso sistema escolar e o sistema escolar da Prússia. Dicas práticas importantes, tanto para legisladores quanto para mestres, foram sugeridas, da mesma forma que o patriótico Cousin, que belamente apontou: “É sobre a Prússia que escrevo, mas na França que penso”. Desejei fazer justiça ao Relatório, mas, ao mesmo tempo, era no bem das nossas escolas e sistemas escolares que pensava (Taylor, 1836, p. 47)⁵⁵.

É evidente a centralidade do argumento comparativo no pensamento de Taylor, que expressa a crença em uma possível transferência educacional entre Prússia e Estados Unidos, a ser mediada pela leitura de seu livro. Assim, John Taylor buscava se posicionar na mesma linha de Victor Cousin, citado tanto diretamente quanto de forma parafraseada. Inclusive, a mencionada frase do filósofo francês – originalmente escrita no final do prefácio do Cousin (1832) – tornar-se-ia exemplar do procedimento por ele acionado enquanto comparatista educacional, sendo citada em diversos manuais e textos que, em maior ou menor grau, procuram reconstituir a história da Educação Comparada enquanto campo de conhecimentos, a exemplo de Holmes (1981).

Contudo, é importante ressaltar também que o livro de Taylor tem uma segunda parte, expressa no longo subtítulo: *also The organization and administration of the school system of the State of New-York, taken from the Report of the Superintendent of Common Schools of 1836*. Já no prefácio, Taylor previne o leitor e explica o motivo da publicação em conjunto com a síntese da tradução de Cousin:

Esta interessante parte é da pena do Gen. Dix, um cavalheiro que se distingue como um estudioso e no desempenho capaz e fiel de seus deveres como superintendente das escolas comuns. O sistema escolar de New-York, em nossos estados-irmãos e no

⁵³ No original: “How deficient are the school-houses of this country in the necessary apparatus!! And how unsuitable are their locations and structure!!”.

⁵⁴ No original: “In this country neither the legislature nor the superintendent gives much attention to the books which are used in the schools”.

⁵⁵ No original: “The extracts have been full, that the reader may not only have the most important parts of the volume before him, but also, that a comparison might be made between our own school system, and the school system of Prussia. Important practical hints, both to legislators and teachers, have been suggested, for like the patriotic Cousin, who beautifully remarked, “it is of Prussia I write, but of France I think”. I have wished to do justice to the Report, but at the same time it was of the good of our schools and school systems that I thought”.

exterior, está despertando interesse considerável; tenho recebido quase diariamente mensagens perguntando por sua organização e resultados (Taylor, 1836, p. 8)⁵⁶.

O caráter modelar do sistema educacional de New-York, como peça de propaganda tanto interna como externa, sedimentava-se com a publicação do relatório. Quanto à dupla que formava com o seu próprio texto, Taylor afirma: “Portanto, este livro contém os contornos de dois grandes sistemas escolares, e de dois homens nos quais o público deve ter a mais tácita confiança” (Taylor, 1836, p. 8)⁵⁷. A publicação tinha, nesses termos, o duplo viés de proporcionar a circulação transnacional e nacional de conhecimento sobre instrução pública, com o *The digest of M. Victor Cousin’s report on the state of public instruction in Prussia* e o relatório sobre as escolas novaiorquinas, respectivamente.

Considerações finais

Este texto apresentou como objetivo investigar a circulação transnacional de uma obra do campo da Educação Comparada em seus primórdios, sendo ela própria fruto do deslocamento de seu autor, Victor Cousin, em direção ao exterior na busca por lições a serem aprendidas. Para tal fim, o circuito anglófono⁵⁸ se mostrou estimulante, dadas as especificidades criadas no caminho via tradução ou síntese da tradução, passando pela elaboração complexos paratextos e anexação de publicações.

Há um nítido entrecruzamento de autorias, de vozes autorizadas em seus tempos e ambiências. Cada voz apresenta uma leitura própria, uma apropriação de ideias, manipulando-as de diferentes formas. Como pano de fundo, a preocupação comum de promover, na primeira metade do século XIX, a ainda incipiente escolarização primária. Saltam aos olhos também aspectos específicos, na medida em que se apela para supostos sentimentos ou características próprias de um determinado povo, representações também em vias de se construírem. Nos casos trabalhados, é possível ver como a circulação da obra

⁵⁶ No original: “This interesting part is from the pen of Gen. Dix; a gentleman who has distinguished himself as a scholar, and in the able and faithful performance of his duties as superintendent of common schools. The school system of New-York, both in our sister states and abroad, is exciting no inconsiderable interest; I am almost daily receiving communications asking for its organization and results”.

⁵⁷ No original: “This book, therefore, contains the outlines of Two Great School Systems, and from two men, in whom the public must have the most implicit confidence”.

⁵⁸ As situações aqui apontadas, evidentemente, não buscaram esgotar as possibilidades de investigação sobre as apropriações da obra de Victor Cousin em questão. Mesmo no circuito anglófono, há outras possibilidades que não puderam ser incluídas aqui. Por exemplo, Brewer (1971), sobre a recepção da obra de Cousin em sua época, destaca que a *North American Review*, nos Estados Unidos, em artigo de 1835, recomendou a tradução de Sarah Austin para todos os estados, além de transcrever longos extratos sobre escolas normais.

estrangeira em território nacional torna-se momento de operar apropriações de seu conteúdo, traduzindo-a para um debate próprio. É possível testemunhar Victor Cousin sendo lido em diferentes contextos sociais, políticos e educacionais, em um movimento constante de decomposição e recomposição textual de acordo com interesses, disputas, necessidades e contingências locais.

Fontes

AUSTIN, Sarah (trad.). Explanatory notes. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834b. p. 25-32.

AUSTIN, Sarah (trad.). Translator's Preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834a. p. 5-24.

COUSIN, Victor. **Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse**. Paris: Imprimerie Royal, 1832.

TAYLOR, John Orville. **A digest of M. Victor Cousin's report on the state of public instruction in Prussia**: also The organization and administration of the school system of the State of New-York, taken from the report of the Superintendent of common schools of 1836. Albany: Packard and Van Benthuyzen, 1836.

TAYLOR, John Orville (trad.). Preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. New York: Wiley & Long, 1835. p. 5-16.

Referências

BEECH, Jason. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. **Research in Comparative and International Education**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 2-13, 2006.

BREWER, Walter. **Victor Cousin as a comparative educator**. New York: Teachers College Press, 1971.

CAPANÇIONI, Claudia. Three generations of British women translators: Sarah Austin's legacy in the long nineteenth century. *In*: FEDERICI, Elenora; SANTAEMILIA, José (ed.). **New perspectives on gender and translation: new voices for transnational dialogues**. New York: Routledge, 2022. p. 33-47.

GOODMAN, Joyce. A historiography of founding fathers? Sarah Austin (1793-1867) and English comparative education. **History of Education**, London, v. 31, n. 5, p. 425-435, 2002.

HOLMES, Brian. **Comparative education: some considerations of method**. London: George Allen and Unwin, 1981.

MARTIN, Jane; GOODMAN, Joyce. **Woman and education, 1800-1980**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. O julgamento de si no outro: a viagem de Victor Cousin da França a países alemães e suas implicações pedagógicas. **Cadernos do Arquivo Municipal**, Lisboa, n. 18, p. 1-12, 2022.

TRAVERS, Paul D. John Orville Taylor: a forgotten educator. **History of Education Quarterly**, Ann Arbor, v. 9, n. 1, p. 57-63, 1969.

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879)

Bruna Soares Polachini

Introdução

Neste artigo, há uma primeira aproximação da história da Livraria Clássica de Nicolau Alves, que, fundada em 1854, especializou-se na venda de livros didáticos e posteriormente passou a editá-los. Ao longo do século XIX, tanto a educação quanto o mercado livreiro ambicionavam atingir a grande população. Por um lado, os livreiros e editores anunciavam cada vez mais seus livros nos jornais, ressaltando suas qualidades, e, por outro, o maior interesse dado à educação paulatinamente gerou a criação e posterior consolidação de escolas primárias, secundárias, normais e faculdades em diversas províncias do Brasil. No Rio de Janeiro, a capital do país e epicentro desses acontecimentos em meados do século XIX, Nicolau Alves tornou-se um livreiro especialista em livros didáticos.

Parte dos livros vendidos ou editados por Alves eram estrangeiros e traduzidos para o português e/ou adaptados para os leitores e estudantes brasileiros, configurando a circulação transnacional desses objetos de saber. A história transnacional é caracterizada por cruzar fronteiras e ver as bordas dos estados nacionais não apenas como barreira, mas também como passagem de sujeitos, artefatos e ideias (Vidal, 2000). Considerar a fronteira permeável nos permite ver mais longe e fazer relações que ficavam no ponto cego na tradicional história nacional (Lawn, 2014). Assim, esse modo de pensar a história pressupõe o Estado-nação, mas o contextualiza em relações de tradução, entrelaçamentos ou dependências (Vera; Fuchs, 2021). Dessa forma, procurei neste artigo, além de realizar uma apresentação geral do livreiro e editor Nicolau Alves, investigar a circulação transnacional de livros proporcionada por suas atividades como livreiro e, sobretudo, editor, e, finalmente, tratar com maior profundidade de sua edição brasileira da gramática do professor português Caldas Aulete.

Nicolau Alves, tio de Francisco Alves

Francisco Alves (1848-1917), o “rei do livro”, é muito conhecido por seu tino empresarial, que lhe permitiu expandir sua editora e livraria a partir de 1890 e durante o início do século XX,

publicando centenas de livros e fundando sedes em diversas províncias do Brasil, além de outras em Lisboa e Paris (Bragança, 2016; Hallewell, 2012). Ademais, é de conhecimento geral que, embora sua produção livresca tivesse também títulos de outro tipo, a editora de Francisco Alves tornou-se a principal editora de livros escolares do Brasil (Razzini, 2004). Pouco se sabe, porém, sobre a fundação da livraria e da editora, que foi realizada cerca de três décadas antes de passar às mãos de Francisco, em 1883, por seu tio Nicolau. É essa história que pretendo explorar, em uma primeira aproximação, neste artigo.

Nicolau Antônio Alves (1827-1902) era, imigrante português, nascido no Minho, e chegou ao Rio de Janeiro quando tinha quase 12 anos, em 1839. Fundou a Livraria Clássica em 1854, mesmo ano em que, em razão do decreto de 17 de fevereiro do Ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o material escolar passou a ser fornecido pelo Estado. De acordo com Bragança (2017, p. 16):

Ainda que isso nunca tenha sido efetivamente levado a cabo, em nosso país, de forma plena, foi o início de uma parceria entre o poder público e as editoras privadas de livros escolares, que foi e é fundamental para o desenvolvimento desse setor no Brasil, tal como o foi no exterior.

Coincidência ou não, Nicolau Alves, ao longo das quase três décadas em que coordenou a livraria e editora, realizou sobretudo a venda e edição de livros escolares. A publicação de livros didáticos no Brasil iniciou-se com a Imprensa Régia (posteriormente denominada Imprensa Nacional), mas na metade do século XIX ampliou-se para editoras privadas, como a Garnier, a Laemmert e a Livraria Clássica, esta última de Nicolau Alves (Razzini, 2004). De acordo com El Far (2004), os editores Garnier e Laemmert, embora publicassem livros didáticos, tinham escolhido diferentes gêneros como foco, respectivamente a ficção e as produções científicas seriadas. Considerando-se, então, que no Brasil do século XIX dificilmente dois ou mais editores obtinham sucesso concomitantemente sobre um mesmo público leitor (El Far, 2004), foi explorando os livros escolares e acadêmicos que o tio, Nicolau, e posteriormente o sobrinho, Francisco, prosperaram.

Desde sua fundação, em 1854, Nicolau Alves foi o coordenador e editor da Livraria Clássica. Em 1882, Nicolau e Francisco formaram a sociedade Alves & Cia. A partir de então, o tio afastou-se da gerência e, em 1883, Francisco Alves assumiu a direção plena da empresa, que prosperou durante o final do século XIX e início do século XX, tornando-o conhecido pela alcunha de “rei do livro” (Bragança, 2016). Por seu grande sucesso, o período em que a editora esteve sob direção de Francisco Alves foi bastante estudado (cf. Bragança, 2016; Hallewell,

2012; Razzini, 2004). Entretanto, não há muitos estudos que tratem dela no período em que era dirigida por seu tio. Neste trabalho, procuro realizar uma primeira aproximação acerca dessa livraria-editora, entre 1854 e 1879, por meio da análise dos anúncios por ela publicados no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro.

A Livraria Clássica por meio de seus anúncios no *Jornal do Commercio*

A partir da ferramenta de busca por palavras da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, encontrei 162 anúncios da Livraria Clássica publicados no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro entre 1855 e 1879. Tais anúncios permitiram examinar a formação e consolidação dessa livraria como especialista em livros colegiais e acadêmicos, muitas vezes em circulação transnacional. Além disso, foi possível também observar o crescimento do negócio e suas estratégias para atrair o público leitor.

O *Jornal do Commercio*, fundado em 1827 pelo francês Pierre Plancher, foi o mais duradouro jornal brasileiro, tendo sido fechado apenas em 2016. A escolha desse jornal para a análise se deu porque foi nele, dentre os jornais do Rio de Janeiro, que encontrei por meio da Hemeroteca Digital o maior número de anúncios da Livraria Clássica. Além disso, Bessone (2011, p. 46) afirma que na década de 1870 havia nesse jornal uma “gama variada de anúncios de livrarias que divulgavam a chegada de novas obras, com apelos dirigidos aos possíveis compradores”. Dessa forma, é evidente que o *Jornal do Commercio* tinha especial relevância na divulgação do meio livresco, sendo uma importante maneira de conhecer a forma como, não só a Livraria Clássica, mas também as demais livrarias cariocas procuravam estabelecer uma imagem e atrair clientes.

A Livraria Clássica de Nicolau Alves foi fundada em 1854, mas seu primeiro anúncio no *Jornal do Commercio* ocorreu apenas em 4 de abril de 1855, no qual se diz:

Acha-se á venda na livraria Classica de Nicoláo Alves, rua do Latoeiros n.54, as lições do Dr. Broussai, sobre a **Cholera-Morbus** epidemica, traduzidas e augmentadas de notas por Forte Gato. Na mesma casa ha um grande sortimento de livros necessarios para o ensino primario e secundario (*Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 4 set. 1855, negrito do original).⁵⁹

⁵⁹ Como a imagem do *Jornal do Comércio* é protegida por direitos autorais, vou reescrever os anúncios, respeitando sua ortografia e grifos, em vez de reproduzir sua imagem.

Nesse anúncio, o foco está na comunicação da venda de um livro sobre uma doença, a cólera, e seu tratamento, escrito pelo médico francês François Broussai, e traduzida e aumentada pelo médico português Adelino Huet Forte-Gato. Entende-se que esse livro seria utilizado por médicos e estudantes de medicina. Acrescenta-se, no anúncio, que na livraria se encontravam também livros voltados para o ensino primário e secundário. É, então, desde o primeiro anúncio que o livreiro apresenta sua especialidade.

No ano seguinte, a livraria estampou diversos anúncios no jornal entre janeiro e abril, período voltado à compra do material letivo, dos quais reproduzo alguns adiante:

LIVROS ESCOLASTICOS vendem-se por preços diminutos, na livraria classica de Nicoláo A. Alves ultimamente estabelecida na rua dos Latoeiros n.54 (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 19 jan. 1856, negrito do original).

VENDE-SE NA LIVRARIA CLASSICA DE NICOLAO ALVES, recentemente aberta na rua dos Latoeiros n.54, proximo ao collegio Victoria, **Direito Ecclesiastico**, por Gmeiner, assim como outros livros seguidos no curso juridico de S. Paulo (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 07 fev. 1856, negrito do original).

COLLEGIO PEDRO II Os livros adotados no ensino secundario, neste como nos outros collegios; vendem-se na livraria classica de Nicoláo Alves, ultimamente aberta rua dos Latoeiros n.54. (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 09 fev. 1856, negrito do original).

ESCOLA DE MEDICINA. Na livraria classica de Nicoláo Alves, ultimamente aberta na rua dos Latoeiros n. 54, proximo ao collegio Victorio, se acha á venda o **CURSO DE CHIMICA** da escola de medicina, pelo Exm. Sr. conselheiro Torres Homem, assim como muitos outros compendios adoptados na mesma escola, por preço diminuto (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 03 mar. 1856, negrito do original).

ESCOLA DE MILITAR. Na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Latoeiros n.54, vende-se a **MECHANICA DE POISSON**, adoptada para compendio da escola militar, assim como outros livros precisos na mesma escola (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 05 abr. 1856, negrito do original).

No primeiro anúncio, fala-se de forma geral sobre “livros escolásticos”, e nos quatro seguintes o livreiro dedica-se a públicos escolares e acadêmicos específicos, como os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo, do Colégio Pedro II, da Escola de Medicina e da Escola Militar. Essa estratégia se mantém nos anos seguintes.

Uma década depois de sua abertura, o sucesso do empreendimento é ilustrado nos jornais pela expansão da livraria, apontada em anúncio de 1864, e o início das edições de Nicolau Alves, em 1865:

LIVROS PARA COLLEGIOS adoptados pelo conselho de instrução publica para uso das escolas e dos collegios do imperio, achão-se a venda **pelo mais diminuto preço** na Livraria Classica de Nicolao Alves 54 Rua dos Latoeiros 54. Esta livraria acaba de ser ampliada e acha-se transformada em um vasto e elegante armazem sortido dos livros precisos para instrução primaria, secundaria e superior (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 06 mar. 1864, 17 mar. 1864, negrito do original).

Acaba de sahir á luz, e acha-se á venda em casa do Editor Nicoláo Alves, livraria classica, á rua de Gonçalves Dias n.54 (outr'ora dos Latoeiros) a **4a EDIÇÃO CORRECTA DA GRAMMATICA PORTUGUEZA DE POLYCARPO** Na mesma casa achão-se á venda todos os livros precisos para o ensino primario, secundario e superior pelo mais diminuto preço. (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 20 abr. 1865, negrito do original).

A gramática portuguesa de José Dias Policarpo Cruz (?-1865), cuja quarta edição é editada por Alves, teve suas primeiras três edições publicadas respectivamente em 1853, 1859 e 1863 (cf. Blake, 1902; Polachini, 2018) e foi certamente uma obra de sucesso editorial, visto que, embora seu autor tenha falecido no ano da publicação da edição de Alves, continuou a ser reeditada até pelo menos a sétima edição, em 1883, então pela Garnier. Antes, porém, de me aprofundar nas edições de Nicolau Alves e a circulação transnacional de livros, vou tratar de outros dois aspectos da livraria que podem ser enxergados pelos anúncios: a formação de sua identidade como especializada em livros escolares e as estratégias utilizadas para atrair clientes.

Desde seus primeiros anúncios no *Jornal do Commercio*, como vimos anteriormente, afirmava-se que a livraria vendia livros voltados para a escola e a academia. A partir de 1863, essa afirmação torna-se mais contundente e passa a ser comum encontrar nos anúncios frases como “esta casa, unicamente dedicada á venda dos livros collegiaes e academicos” (Jornal do Commercio, 04 fev. 1863). Tal particularidade era exaltada em alguns dos anúncios como um benefício ao cliente, visto que a livraria teria maior variedade desse tipo de livro em relação a outras casas, dedicadas a diversos tipos, e teria maior cuidado na escolha do suporte do livro, isto é, sua encadernação, tipo de papel etc.

Outro fator, menos explícito, que evidencia a escolha do público leitor, é o período em que os anúncios eram publicados, frequentemente nos primeiros meses do ano, quando se dava a compra de livros para o ano letivo, divulgando a casa e livros adotados por programas de escolas e faculdades. Havia também, nos últimos meses do ano, anúncios de livros, prêmios e medalhas a alunos que se destacaram nas escolas, comuns a partir de 1867.

LIVROS E MEDALHAS PARA PREMIOS DE COLLEGIOS. Acaba de chegar á livraria classica de Nicoláo Alves, um lindo sortimento de livros em portuguez e francez com as folhas e pastas douradas e em mozaico, assim como lindas medalhas com as

epigraphes o merito, por infimos preços. **54. Rua de Gonçalves Dias 54** (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 10 dez. 1867, negrito do original).

É evidente o cuidado do livreiro de anunciar seus produtos em períodos que seguem o tempo escolar. Ao longo do ano, porém, Nicolau Alves também anunciava nos jornais livros que haviam chegado recentemente à livraria ou que haviam sido editados por ele. Além disso, há alguns anúncios do mundo escolar relacionados à sua livraria, como os de professores e escolas cujos contatos poderiam ser realizados no endereço do empreendimento. Dois exemplos abaixo:

PROFESSOR. Um professor bacharel em letras pela universidade de França, aprovado pelo conselho de instrução primaria e secundaria do Brazil, dá lições particulares de francez e geographia; quem precisar póde dirigir-se por carta fechada com as iniciais V. B., rua do Ouvidor n. 61, casa de Dagnan e C., ou á dos Latoeiros n. 54, livraria de Nicoláo Alves (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 28 jan. 1856, negrito do original).

AOS SRS. PAIS DE FAMILIA COLLEGIO SANTA RITDA DE CASSIA PARA ENSINO ELEMENTAR DE MENINAS. 11 Rua de S. Pedro da Cidade Nova 11. Recebem internas, meio-pensionistas e externas. O programa distribue-se no estabelecimento e nas livrarias dos Srs. Nicolao Alves e Garnier (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 06 dez. 1867, negrito do original).

Quanto às estratégias para atrair clientes, logo nos primeiros anos de sua fundação, Nicolau Alves promoveu um sorteio, como apontam anúncios publicados no Jornal do Commercio entre janeiro e março de 1859. Em um deles se dizia:

Vendem-se, por diminuto preço, na livraria classica de Nicoláo A. Alves, rua dos Latoeiros n. 54, os livros adotados para compendios das ESCOLAS CENTRAL e de applicação, academia de marinha, etc. etc. Cada compra de 2\$000 dá direito a um bilhete dos quatro premios no valor total de 600\$000 annexo á primeira loteria de cada mez (Jornal do Commercio, 20 fev. 1859).

Essa estratégia, porém, não parece não ter sido utilizada novamente nos anos seguintes. Uma tática que percorreu todos os 25 anos estudados e estava presente em quase todos os anúncios é a menção a preços diminutos ou ínfimos dos livros. Nicolau Alves apresenta a livraria, frequentemente, como aquela que apresenta preços mais baixos do que as demais. Isso se estendia até mesmo aos anúncios de livros para alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, por exemplo. Nele, afirma-se que os livros de direito eram mais baratos do que em outras casas (inclusive as de São Paulo), e que a livraria proveria encaixotamento gratuito, afinal os livros viajariam de uma província a outra:

LIVROS DE DIREITO ADOPTADOS NA FACULDADE DE S. PAULO E OS COMPENDIOS DA ESCOLA DE MEDICINA. Vendem-se sempre pelos preços mais diminutos na Livraria classica de Nicoláo Alves, unica casa exclusivamente dedicada á venda de livros academicos e collegiaes. As encadernações são primorosamente feitas pelos melhores encadernadores da Europa. As compras de livros de direito são nesta casa muitissimo mais barato que as efetuadas em S. Paulo (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 24 fev. 1867, negrito do original).

FACULDADE DE DIREITO DE S. PAULO. Os livros de direito adotados para compendio e expositores vendem-se pelo mais diminuto preço na Livraria classica de Nicoláo Alves. Esta casa ha de primar em ser sempre a que mais barato venderá, seja em qualquer circumstancia, garantindo-se sempre as melhores edições e a perfeição das encadernações em chagrin; encarrega-se dp encaixotamento sem augmento de despeza. 54. Rua de Gonçalves Dias 54 (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 25 fev. 1868, negrito do original).

Finalmente, outra estratégia presente com certa frequência nos anúncios a partir de 1868 é a possibilidade de realizar a troca do livro caso o cliente percebesse que comprou o errado para uso na escola, ou que o livro não atendia ao que precisava.

LIVROS PARA COLLEGIOS LIVRARIA CLASSICA DE NICOLAU ALVES 54 RUA DOS LATOEIROS 54 Nesta casa unicamente autorisada para a venda de livro de instrucção primaria, secundaria e superior, se encontrão por diminuto preço os livros adotados nos collegios e nas faculdades, garantindo sua troca no caso que não sirvam para o collegio que se comprou (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 13 jan. 1860, negrito do original).

Como vemos, Nicolau Alves atrelou sua prosperidade como livreiro e, posteriormente, editor a uma cuidadosa circulação e edição de livros escolares e acadêmicos – e aos anúncios destes. Além disso, ressaltou o tino comercial do tio de Francisco Alves, que se valia de diversas estratégias em seus anúncios no jornal para atrair clientes e expandir seu negócio. Na seção adiante, trato de livros por ele editados.

O editor Nicolau Alves: circulação transnacional de livros escolares

Ao longo da análise dos anúncios no *Jornal do Commercio*, foi possível encontrar menções a muitos livros que eram vendidos na Livraria Clássica, ou até mesmo que eram impressos por Nicolau Alves. Nesta seção, porém, examinarei somente os livros editados por ele. Como vimos, a gramática de Policarpo Dias é a primeira obra anunciada como edição de Nicolau Alves, em abril de 1865. Posteriormente, entre julho de 1867 e abril de 1879, são mencionados ao menos outros 13 livros editados por Nicolau Alves, 12 deles voltados para o ensino. No quadro adiante, exponho um trecho do primeiro anúncio que encontrei de cada um desses 14 títulos – alguns deles, porém, foram mencionados em diversos anúncios no

jornal. Para facilitar a visualização de detalhes em cada trecho, fiz algumas modificações tipográficas: os títulos das obras estão em negrito, o nome do autor sem realce, os comentários à obra em itálico, e as menções ao número da edição ou de que se tratava de nova edição do livro e/ou característica da edição estão sublinhadas.

Quadro 1: Edições de Nicolau Alves (1865-1879)

Nome, autor, edição e eventuais comentários presentes nos anúncios	Data de publicação
Acaba de sahir á luz, e acha-se á venda em casa do Editor Nicoláo Alves, livraria classica, á rua de Gonçalves Dias n.54 (outr'ora dos Latoeiros) a <u>4a EDIÇÃO CORRECTA DA GRAMMATICA PORTUGUEZA DE POLYCARPO</u> . Na mesma casa achão-se á venda todos os livros precisos para o ensino primario, secundario e superior pelo mais diminuto preço.	20/04/1865
Elementos de Geografia, pelo Dr. Pedro de Abreu , adoptada no collegio do Imperio, <u>2a edição, augmentada com a Cosmographia, que comprehende 30 figuras, escripta de conformidade com o programma adoptado pelo conselho de instrucção publica.</u>	01/06/1867
Systema metrico decimal , escripto para o ensino primario pelo professor publico Jordão, <u>contendo 20 tabellas para conversão aos pesos e medidas e as relações de umas para as outras medidas, acompanhada de 18 figuras.</u>	01/06/1867
Arithmetica dos meninos . <u>2a edicção muito melhorada e organizada para uso dos alumnos de instrucção primaria</u> , por Azevedo Pinheiro Junior. <i>Este livrinho teve tão lisongeiro acolhimento dos Srs. directores de collegios e professores que em muito pouco tempo esgotou-se a 1a edição. Esta nova publicação acha-se muito melhorada, conservando sempre a sua apropriação ao ensino primario.</i>	01/06/1867
Elementos de geographia e cosmographia de P. Abreu, <u>2a edição com figuras cosmographicas.</u>	28/07/1867
Grammatica Nacional de Caldas Aulete - <u>Nova edição brasileira muito augmentada principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio de Pedro II; acha-se á venda na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Gonçalves Dias n.54.</u>	02/02/1871
Biographia de S. A. O Principe Conde d'Eu . <i>Está no prélo esta interessante biographia, escripta em bello estylo: contém a historia militar da ultima phase da guerra. O editor Nicoláo Alves convida aos amigos de Sua Alteza, e aos que se interessão pelas glorias desta terra de Santa-Cruz, a virem á Livraria Classica, na rua Gonçalves Dias n.54, assignar por modico preço este livro, digno de todas as estantes</i>	13/08/1871

Rudimentos arithmeticos de Barker, <u>nova edição de Nicoláo Alves, consideravelmente correcta e augmentada de novos exemplos numericos das quatro operações, de problemas de arithmetica, de metrologia e de regras praticas para a conversão mutua dos pesos e medidas metricos, etc. 1 vol. 200rs.</u>	08/10/1871
Expositor portuguez ou rudimentos do ensino da lingua materna , por Midosi, <u>edição de Nicoláo Alves, apropriada ao ensino da infancia brasileira, modificada e augmentada por um distincto professor de instrucção primaria com uma bem desenvolvida geographia e chronologia da historia do Brazil, e com addições de metrologia e tabellas para a reducção de pesos e medidas no systema metrico, dispostas com a maior simplicidade.</u>	06/01/1872
Lições de clinica sobre a febre amarella , feitas em começo do corrente anno na faculdade de medicina do Rio de Janeiro pelo Sr. Dr. João Vicente Torres-Homem, professor de clínica medica da mesma faculdade. Nestas lições que forão ouvidas com constante interesse, occupou-se minuciosamente o Dr. Torres-Homem da epidemia que ultimamente flagellou esta cidade, comparando-a com a de 1850; estudou a molestia em sua natureza e sua maroba, acompanhando passo a passo cada um dos periodos, e expôs o seu methodo de tratamento comparando-o com o de outros facultativos.	14/09/1874
2º volume das Noções elementares de chimica medica redigidas pelo Sr. Dr. Manoel Maria de Moraes Valle	14/09/1874
Grammatica franceza de Emilio Sevene, <u>nova edição de Nicoláo Alves; a mais correcta das edições que se tem publicado, por ter sido refundida e augmentada com as postillas colhidas nas aulas do imperial collegio de Pedro II, por um dos mais distinctos professores, que a tornou incontestavelmente a melhor grammatica que hoje temos para aprender o francez, 2 vols. encadernados</u>	03/01/1875
O Sr. Nicoláo Alves acaba de publicar, como editor, uma traducção feita pelo Sr. A. E. Zaluar, do Compendio de um curso completo de philosophia elementar , leccionado por A. Pellissier, professor da Universidade de Pariz.	07/02/1877
Foi publicada a <u>4a edição</u> dos Elementos de algebra compilados pelo Sr. Conselheiro C. B. Ottoni. São editores os Srs. Nicoláo Alves e E. & H. Laemmert.	08/04/1879

Fonte: Elaboração própria.

Exceto pelo livro a respeito da biografia de Conde D'Eu, os demais livros editados por Nicolau Alves eram escolares. Em seus anúncios, ressaltava-se a presença de elementos didáticos nas obras, como figuras e outros elementos gráficos, e sua concordância com os programas escolares vigentes. Quando se tratava de uma edição nova de um livro já publicado, enfatizava-se que a primeira edição havia sido esgotada ou que se tratava de uma edição corrigida e aumentada, por vezes adaptada ao aluno brasileiro, como nos casos dos livros de Aulete e Midosi. Quanto aos livros voltados ao ensino superior, há menos detalhes a respeito de seu conteúdo, mas costuma-se falar sobre o autor no anúncio.

Considerando-se a circulação transnacional de livros, é notável que há nessa lista ao menos três obras estrangeiras que sofreram alterações para se adaptarem ao público leitor brasileiro. A mais óbvia delas é a tradução realizada do compêndio de filosofia. Outras duas, um pouco mais complexas, são os manuais de língua portuguesa de Caldas Aulete e de Midosi. Ambos obtiveram grande sucesso em Portugal, terra da origem de seus autores, e chegaram a ser utilizadas, em sua versão portuguesa, em escolas brasileiras (Gontijo; Schwartz, 2015; Polachini, 2022).

Nicolau Alves, um português abasileirado, como numa estratégia de vendas, fez modificações e acréscimos a essas obras a fim de realizar uma “nova edição brasileira” ou uma “edição apropriada ao ensino da infância brasileira”. O editor separava culturalmente os dois países que compartilhavam uma mesma língua, afirmando a necessidade de se adaptar os livros e, mais, promovendo a venda de suas edições abasileiradas em detrimento das edições portuguesas, que já circulavam no meio livreiro brasileiro. Na seção adiante, analiso com mais demora o caso da edição brasileira da gramática de Caldas Aulete.

Uma gramática portuguesa em edição abasileirada por Nicolau Alves

O autor da gramática, Francisco Júlio Caldas Aulete (1823-1878), era um importante e famoso professor português de língua portuguesa. Trabalhou em instituições importantes de Portugal, como a Escola Normal de Marvila, a Escola Acadêmica e o Liceu Central de Lisboa (Silva; Aranha, 1885). Para além do currículo, os obituários escritos após seu repentino falecimento por tifo, em maio de 1878, ressaltam suas qualidades como docente (Polachini, 2022).

Aulete também escreveu livros didáticos com grande cuidado pedagógico⁶⁰. Seus compêndios de ensino da língua portuguesa deixam evidente sua preocupação em “aprimorar a aula ministrada pelo professor e oferecer melhores condições de aprendizado aos alunos” (Boto, 2004, p. 496), visto que muitos deles apresentavam não só o conteúdo esperado, mas também orientações ao professor em sala de aula. É esse o caso de sua *Grammatica Nacional*, que, publicada pela primeira vez em 1864, pela Typ. Franco-Portuguesa, foi submetida ao julgamento do Conselho de Instrução Pública de Portugal. Aprovada por unanimidade, passou

⁶⁰ Sua obra mais famosa no Brasil é seu dicionário, que continua a ser utilizado até os dias de hoje. Entretanto, Aulete foi responsável apenas por seu projeto, visto que faleceu quando sua execução estava no início. Além disso, publicou também uma cartilha e seletas de textos literários.

a ser a única gramática a ser usada nas escolas portuguesas primárias pelos três anos seguintes. Posteriormente, Aulete fez novas edições da obra, adaptando-a aos programas de ensino portugueses e ao ensino secundário (Aulete, 1874; Polachini, 2022).

O primeiro anúncio de venda dessa obra por Nicolau Alves apareceu no *Jornal do Commercio* em 1º de janeiro de 1869. Iniciado pelo título “Grammatica Portugueza de Aulete” em letras garrafais e com a informação de que se tratava da “3ª edição augmentada com exercicios, correcta por Alexandre Herculano, Antonio Feliciano de Castilho e Antonio José Viale”, foi publicada em 1866⁶¹ pela Imprensa Nacional de Portugal. Ademais, Alves ressaltava sua adoção de forma exclusiva para educação primária pelo Conselho de Instrução Pública de Portugal.

[...] adoptada pelo Conselho de instrucção publica de Portugal para compendio com exclusão de todas as grammaticas legalmente adoptadas, por entender que ella une a clareza do methodo ao rigor das definições e á propriedade dos exemplo, todas as condições inculcadas para ser preferida nas aulas primarias para ser o unico compendio explicado nellas. [...] para que os Srs. professores possam ter uma idéa da materia inclucada nesta grammatica ajuntamos aqui a advertencia do autor (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 1 jan. 1869).

O restante do anúncio é uma reprodução de parte da advertência da gramática, escrita pelo próprio Aulete, na qual ele explicava o seu conteúdo, oferecia orientações aos docentes e, por fim, agradecia o acolhimento da obra por seus leitores. Chama atenção o fato de que a obra, que em versão original chama-se *Grammatica Nacional*, fosse divulgada como “gramática portuguesa” no anúncio de Alves. Esse padrão se seguiria em todos os anúncios da Livraria Clássica, exceto o de 4 de fevereiro 1871 (ver adiante), ao passo que outras livrarias, em catálogos anunciados nos jornais, usavam “gramática nacional” para se referir às edições portuguesas da obra, como a Livraria Luso-brasileira, em 1865, a Garnier, em 1868, e a Laemmert, em 1878. A alteração no nome chamou atenção também dos brasileiros contemporâneos, como mostra uma anedota do periódico carioca *Lobishomem*, de 1871: “Já comprastes a grammatica nacional do Caldas Aulete? Pois elle tambem escreveu a grammatica nacional? Eu julguei que só tinha escripto a portugueza”. A escolha pelo complemento “portuguesa” pode ser considerada uma estratégia de venda, pois, por um lado, esclarece o idioma de que a obra tratava e, por outro, evitava qualquer desconforto em relação ao “nacional”, com referência a Portugal, em plena capital do Império brasileiro.

⁶¹ Essa edição pode ser consultada na Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e foi analisada em Polachini (2022)

A venda da gramática de Aulete pela Livraria Clássica a partir de 1869 parece ser estratégica, visto que no ano anterior as províncias de Pernambuco e Rio de Janeiro haviam adquirido mil exemplares dessa obra cada uma⁶² para utilização em instituições públicas. Assim, a possibilidade de lucrar com a obra sendo vendida tanto para órgãos públicos como para consumidores comuns justificava um anúncio tão longo a seu respeito. No ano seguinte, 1870, a obra aparece como um dos livros recomendados para as escolas primárias da província de Pernambuco⁶³ e, de acordo com anúncio da própria Livraria Clássica, teria nesse mesmo ano sido adotada para as escolas da província do Rio de Janeiro⁶⁴.

Na edição de 4 de fevereiro de 1871 do *Jornal do Commercio* está o primeiro anúncio da edição brasileira da gramática de Aulete. O texto é bastante conciso, mas já se menciona que a obra foi aumentada. Nele está grafado, em letras garrafais, “Grammatica Nacional de Caldas Aulete Nova Edição Brasileira” – como disse anteriormente, este é o único anúncio de Alves em que encontrei o termo “nacional” para essa obra.

GRAMMATICA NACIONAL DE CALDAS AULETE NOVA EDIÇÃO BRAZILEIRA
 muito augmentada principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosódia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio de Pedro II; acha-se á venda na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Gonçalves Dias n. 54 (Jornal do Commercio, 4 jan. 1871, grifos do original).

No início do ano seguinte, em 5 de janeiro de 1872, foi publicado um pequeno catálogo da Livraria Clássica apenas com as “edições melhoradas e apropriadas ao ensino da infância brasileira”, no qual estava listada a gramática de Aulete, com uma pequena descrição.

Livros de instrucção primaria de edições melhoradas e apropriadas ao ensino da infancia brasileira, á venda na livraria classica de Nicoláo Alves rua de Gonçalves Dias n. 54. [...] Grammatica Nacional (elementar por Caldas Aulete) Nova edição brasileira de Nicoláo Alves muito augmentada, principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio Pedro II. Antonio Feliciano de Castilho (o principe dos poetas portuguezes contemporaneos) qualificou esta grammatica de livro de outro para crianças e de valia igualmente para os adultos. Esta grammatica une a clareza de methodo ao rigor das difinições e á propriedade dos exemplos, todas as condições inculcadas para ser admittida nas escolas primarias por ter sido redigida de modo que as suas utilissimas e philosophicas innovações se adoptão e proporcionão com admiravel facilidade á memoria e comprehensão dos alumnos incluindo para o professor todas as indicações e regras que podem auxilia-lo na explicação (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 5 jan. 1872).

⁶² Cf. *Jornal do Recife*, Pernambuco, 24 abr. 1868; *Jornal do Recife*, Pernambuco, 5 maio 1868; e *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 12 dez. 1868.

⁶³ Cf. *Jornal do Recife*, Pernambuco, 26 fev. 1869; e *Jornal do Recife*, Pernambuco, 14 jul. 1869.

⁶⁴ Cf. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 1 fev. 1870.

Como se vê, nos anúncios não há explicações sobre de que maneira e pelas mãos de quem se deram os acréscimos e as mudanças na edição brasileira. Em razão disso, alguns supuseram que Nicolau Alves era o autor dessas alterações. Isso levou a uma querela, iniciada na edição de 8 e 9 de setembro de 1875 do *Jornal do Commercio*, em que um longo artigo intitulado “Questão de propriedade literária VII”⁶⁵, cujo autor era denominado “Brasílicus”, apresentou uma porção de críticas ao uso que se vinha fazendo da gramática de Aulete em tipografias e livrarias brasileiras, incluindo a de Nicolau Alves.

Entre suas reprimendas, Brasílicus declarou que a gramática de Aulete tinha no Brasil grande aceitação e reputação, o que levou editores brasileiros a publicá-la com falsa indicação de Lisboa. Ressaltou que “de uma dessas edições temos pleno conhecimento e até provas irrecusáveis da falsidade da indicação”, mas em seguida indicava que não trataria desse assunto no artigo, cujo foco seria, em realidade, “a ampla e plena liberdade das contrafeições e o uso que dessa liberdade tem feito em proveito próprio o Sr. Nicoláo Alves”.

O autor do artigo argumenta que o editor não teria conhecimento ou formação suficientes para adicionar conteúdo à gramática portuguesa de Aulete. Repreende também o Colégio Pedro II, que, tendo professores tão capazes, utiliza a obra editada por Alves em vez daquelas modificadas pelo próprio autor.

Por aquella advertencia vê-se que o Sr. Nicoláo Alves faz-se proprietario de um livro que não tem propriedade no Brazil, alterando o trabalho alheio, sabe Dêus como. Ora, o Sr. Nicoláo Alvez a corrigir Caldas Aulete! a achar neste deficiencias, e a suppri-las; elle, o Sr. Nicoláo Alvez, ora esta!... E o que é mais falante é que o collegio de Pedro II, o primeiro instituto litterario do Brazil, com um corpo docente, que conta entre seus membros escriptores da plena dor Srs. Macedo, Fernandes Pinheiro, Moreira de Azevedo e Motta de Azevedo, prefira á edição corrigida e augmentada pelo Sr. Nicoláo Alves ás que por ahi correm sem alterações e até mesmo ás que são feitas sob as proprias vistas do autor! (*Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875).

Enfim, concluiu com uma desaprovação ao mercado editorial e à instrução pública brasileiros e, mais especificamente, carioca:

Só no Brazil, só no Rio de Janeiro, só do conselho da nossa instrucción publica alcançaria o Sr. Nicoláo Alves o reconhecimento de linguistico, com a adopção que obteve a contrafeição que por uma especulação mercantil fez da *Grammatica Nacional* de Aulete. Pobre paiz, miserrima instrucción publica, que prefere as edições contrafeitas e alteradas por um livreiro, cuja illustração se ignora, á livre concurrencia

⁶⁵ O número VII refere-se ao sétimo artigo de uma série de artigos com esse mesmo título que vinham sendo publicados no *Jornal do Commercio* a respeito de uma polêmica entre Nicolau Alves e outros editores.

das edições feitas sob os cuidados dos próprios autores (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875).

Embora a crítica seja mordaz, não parece ter mudado a trajetória próspera que a obra teria pelos próximos anos. A gramática continuou sendo adotada pelo Colégio Pedro II para o primeiro ano do curso secundário até 1876 (Razzini, 2000), foi reimpressa em 1878⁶⁶ e vendida na Livraria Clássica até, pelo menos, 1889. É importante mencionar, entretanto, que após o início da direção de Francisco Alves, a importância da livraria e editora decaiu. Isso provavelmente não se deu, porém, por decisão do sobrinho do antigo editor. Os estudos da linguagem vinham passando por mudanças ao longo do século XIX na Europa, o que chegou ao no Brasil no início da década de 1880. Após a publicação da *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro⁶⁷, em 1881, paulatinamente as obras gramaticais antigas foram substituídas por outras, consideradas mais modernas.

Em 1881 e 1882, a gramática de Aulete era a única do catálogo da Livraria Clássica e tinha um espaço considerável de divulgação, como se pode ver no texto que foi publicado de forma igual no *Almanak Gazeta de Notícias* de 1881 e no jornal *Gazeta de Notícias* de 1º de janeiro de 1882. Além disso, nesses anúncios, escritos cerca de uma década após o primeiro sobre a edição brasileira, ficava, enfim, explícita a contribuição do professor primário e gramático Francisco Silveira d'Avila Pimentel, que havia sido omitida anteriormente.

Grammatica Portugueza, por Caldas Aulete, edição brasileira de Nicolau Alves, muito augmentada, principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia, por Francisco S. A. Pimentel, professor de instrucção primaria, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do Imperial Collegio Pedro II. Antonio Feliciano de Castilho (o principe dos poetas portuguezes, contemporaneos) qualificou esta grammatica de livro de outro para crianças, e de valias igualmente para os adultos 1\$000 (Almanak Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 1881; Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 1 jan. 1882).

Quando Francisco Alves passou a comandar a Livraria Clássica, agora já chamada de Alves & Cia. Livreiros, em 1883, a exposição da gramática de Aulete tornou-se modesta, como se vê no *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* de 1883, que diz

⁶⁶ *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 7 jan. 1878.

⁶⁷ Até 1881, as gramáticas escolares adotadas no Brasil pendiam para uma visão filosófica da linguagem, mesmo que superficialmente. Depois da publicação da gramática de Júlio Ribeiro, que foi bastante criticada também por suas imprecisões, as gramáticas que seguiam o modelo histórico-comparativista passaram, cada vez mais, a serem a prioridade na produção gramatical brasileira e na circulação em importantes escolas. Exemplo disso é que, em 1887, Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II, escreveu um programa de estudos para os exames totalmente baseado nessa nova visão sobre a linguagem, o que tornava obrigatório que os estudos da escola secundária se dessem em gramáticas com esse mesmo viés (cf. Polachini, 2018).

apenas: “Aulete, grammatica portugueza. 1\$000”. Em catálogos posteriores, havia maior destaque à obra, mas não o mesmo da época de Nicolau Alves. Em 1889, na *Revista Sul Americana*, o anúncio dizia somente “Grammatica portugueza, por Caldas Aulete edição brasileira, muito augmentada, principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia 1\$000”. Nesse momento, as gramáticas seriadas de João Ribeiro⁶⁸, eminente filólogo brasileiro, que se tornou professor de História Universal do Colégio Pedro II em 1890, já eram editadas pela Alves & Cia. e apareciam antes da obra de Aulete no catálogo.

Enfim, em anúncio com catálogo da Livraria Clássica de Alves & Cia. de 4 de fevereiro de 1892, publicado n’*O Combate*, do Rio de Janeiro, nota-se a ausência da obra de Aulete. Estão presentes, porém, outras, como as de João Ribeiro (desde 1889), a “Grammatica elementar e lições progressivas de composição, por Hilario Ribeiro, 1 vol. in-12. 1\$200” e a “Grammatica nacional, por Coruja, 1 vol. 1\$000”. É possível ver nos anúncios, no decurso de 23 anos, entre 1869 e 1892, a ascensão e queda do prestígio da gramática de Aulete, vendida e, depois, editada pela Livraria Clássica. Uma obra de origem portuguesa que, como diziam os anúncios, passou por acréscimos a fim de aproximá-la do leitor e do aluno brasileiro, e que foi vendida e editada por um português emigrado para o Brasil.

No que diz respeito ao conteúdo apresentado na edição brasileira da gramática, ela é bastante similar à edição elementar de 1866, visto que o texto completo se manteve. Sua diferença estava nos diversos acréscimos ao longo das páginas, os quais iam marcados por um asterisco, como era indicado em um parágrafo ao final da advertência:

Encontrando-se algumas lacunas na edição portugueza, julga o editor prestar um serviço á mocidade brasileira dando-lhe maior desenvolvimento, o qual se acha impresso em um corpo differente e assignalado com asterisco* (Aulete, [18--]).

Tais acréscimos apresentavam-se em corpo menor, eram antecidos por um asterisco e seguidos da referência “Vejam-se as *Breves Noções de Grammatica*, por F. S. A. Pimentel”, entre parêntesis. Não tive acesso à obra referida, escrita por Francisco da Silveira de Ávila Pimentel, que Blake (1895, p. 125) descreve simplesmente como “professor da instrução primária” e lista suas obras publicadas⁶⁹, figurando entre elas a

⁶⁸ Citamo-las de acordo com o catálogo: “*Grammatica portugueza*, curso superior, 3º Anno, por João Ribeiro, 2a edição, correcta e augmentada, 1 vol. in-12 3\$000; *Grammatica portugueza elementar*, curso medio (2º anno), por João Ribeiro, 1 vol.; *Grammatica portugueza da infancia*, curso primario (1º anno), por João Ribeiro 1\$000” (*Revista Sul Americana*, 1889).

⁶⁹ São elas: *Breves noções de grammatica para se aprender theorica e praticamente, analisar e escrever portuguez* (1870); *Explicações de portuguez à infância* (1874); *Explicador de portuguez em conformidade com o programma do 1º*

Grammatica portugueza por Caldas Aulete, muito augmentada principalmente na syntaxe e na orthographia e na prosodia, por F. S. A. Pimentel, adoptada pelo conselho da instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio Pedro II e collegio naval Blake (1895, p. 125).

De acordo com as referências apresentadas por Blake, diferentemente do que afirmavam os anúncios examinados, a obra foi adotada no Rio de Janeiro não somente pelo Colégio Pedro II, mas também pelo Colégio Naval.

Os trechos de Pimentel acrescentados à gramática de Aulete visavam, sobretudo, complementar o conteúdo já existente na edição original. Por exemplo, o professor lisboeta apenas definia o “adjetivo qualificativo” como aquele que junta o substantivo a uma ideia de qualidade, mas não distinguia seus dois subtipos possíveis; daí entra a observação de Pimentel, que falava do adjetivo qualificativo *explicativo*, que apresenta qualidades essenciais, e o *restritivo*, em que a qualidade é não essencial. A seção com mais intervenções é a de prosódia, possivelmente devido a diferenças no dialeto de Lisboa e do Rio de Janeiro. No que diz respeito aos exercícios, abundantes na obra de Aulete, eles se mantêm idênticos aos da edição analisada de 1866, sem quaisquer acréscimos. Dessa forma, as intervenções se davam na explicação e descrição da língua, e não nas orientações e sugestões de exercícios apresentados por Aulete, a fim de facilitar o trabalho do professor que adotasse a obra.

Considerações finais

Procurei, nesta investigação, realizar uma primeira aproximação da atuação de Nicolau Alves como livreiro-editor, sobretudo no que diz respeito à circulação transnacional de livros, com foco na gramática de Aulete. Ainda não tive acesso a outros documentos relevantes, como o catálogo histórico da livraria, no qual todos os livros publicados pela editora desde seu início são listados, além de outros documentos abrigados na Universidade Federal Fluminense, relativos às pesquisas do saudoso professor português-abrasileirado Aníbal Bragança⁷⁰. Por essa razão, procurei fazer uma história baseada em como a livraria se apresentava em anúncios e propagandas em um jornal carioca, o *Jornal do Commercio*. Ainda assim, mesmo com suas

anno do imperial collegio de Pedro II (1875); *Cartilha da infancia* (1878); *Basculhos: compilações e poesias* ([18--]), todas publicadas no Rio de Janeiro.

⁷⁰ Aníbal Bragança, reconhecido historiador do livro falecido em fevereiro de 2022, era coordenador do grupo Lihed (Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil), na Universidade Federal Fluminense, que conta com um raro e precioso acervo documental da Livraria Francisco Alves.

lacunas, este trabalho atingiu seu objetivo de realizar essa primeira aproximação, a qual nos leva a algumas conclusões.

Primeiramente, é possível observar que a história de um dos maiores editores brasileiros já existentes, Francisco Alves, baseia-se na de seu tio, Nicolau Alves, ainda que parcialmente. Vimos em Nicolau Alves o interesse pelos livros acadêmicos e escolares desde a fundação da livraria, o que fundamentou o caminho trilhado por seu sobrinho posteriormente, tornando-se o maior editor de livros escolares do país. Dessa forma, acredito ser necessário um maior aprofundamento na história da Livraria Clássica no período coordenado por Nicolau Alves.

Esse livreiro-editor foi participante relevante na circulação transnacional de livros didáticos no Rio de Janeiro, pois, além do procedimento já comum de comprar livros estrangeiros ou traduzidos e revendê-los, ele foi responsável, enquanto editor, por produzir traduções e obras adaptadas ao contexto brasileiro, sendo auxiliado para isso por professores que, embora nem sempre tivessem seus nomes marcados nos anúncios, eram responsáveis por modificar o livro original, com seus acréscimos e apontamentos. Gerava-se, assim, um procedimento de apropriação transnacional do livro.

Neste trabalho, pude acessar brevemente a história de uma de suas edições desse tipo, a gramática de Aulete. Seria muito interessante explorar, com maior profundidade, outras de suas edições, procurando compreender similaridades e diferenças nesse processo de apropriação, pois, ao compreender melhor o mercado livreiro, certamente chegaremos a dados relevantes acerca da circulação de livros escolares e da história transnacional da educação.

Fontes

ALMANAK DA GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p. 131, 1881.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, p. 2012, 1883.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. Lisboa: Typ. da Sociedade Typographica Franco-Portuguesa, 1864.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. 8. ed. Lisboa: Livraria de A. M. Pereira, 1874.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Classica do Editor Nicoláo Alves, [18--]. Edição Brasileira de Nicoláo Alves.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional elementar**. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

GAZETA DE NOTICIAS. Rio de Janeiro, 1 jan. 1882.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 19 jan. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 28 jan. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 fev. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 9 fev. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 3 mar. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 5 abr. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 set. 1855.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 fev. 1859.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 mar. 1859.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 13 jan. 1860.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 fev. 1863.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 mar. 1864.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 17 mar. 1864.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 abr. 1865.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 24 fev. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1 jun. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 28 jul. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 dez. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 10 dez. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 25 fev. 1868.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 12 dez. 1868.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1 jan. 1869.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 2 jan. 1870.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 2 fev. 1871.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 fev. 1871.

- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 13 ago. 1871.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8 out. 1871.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 5 jan. 1872.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 jan. 1872.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 14 set. 1874.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 3 jan. 1875.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 fev. 1877.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 jan. 1878.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8 abr. 1879.
- JORNAL DO RECIFE. Recife, 24 abr. 1868.
- JORNAL DO RECIFE. Recife, 5 maio 1868.
- JORNAL DO RECIFE. Recife, 26 fev. 1869.
- JORNAL DO RECIFE. Recife, 14 jun. 1869.
- O COMBATE. Rio de Janeiro, 4 fev. 1892.
- O LOBISHOMEM. Rio de Janeiro, 1871.
- REVISTA SUL-AMERICANA. Rio de Janeiro, p. 15, 1889.

Referências

- BESSONE, Tânia. Comércio de livros: livreiros, livrarias e impressos. **Escritos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, 2011.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves do Sacramento. **Diccionario bibliographico brasileiro**. v. 7. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1900.
- BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livros didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, 2004.
- BRAGANÇA, Aníbal. Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. *In*: BRAGANÇA, Aníbal. **Rei do Livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: EDUSP; Niterói: Lihed, 2016. p.15-30.
- EL FAR, Alessandra. Livreiros do Oitocentos. *In*: EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação**: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 27-76

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 39-58, 2015.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Edusp, 2012.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1 (34), p. 127-144, 2014.

POLACHINI, Bruna S. A trajetória da gramática (trans)nacional de Caldas Aulete: livros em viagem. **Cadernos do Arquivo Municipal**, n. 18, p. 1-16, 2022.

POLACHINI, Bruna S. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1970)**. 2000. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia P. G. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL*, 1., 2004, Rio de Janeiro, 2004. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-20.

SILVA, Innocencio F.; ARANHA, Brito. **Diccionario bibliographico portuguez**. Tomo 13 (J). Lisboa: Imprensa Nacional. 1885.

SILVA, Ozângela. A publicidade livresca em jornais do século XIX: anúncios, livros e estratégias de venda. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE*, 19., 2017, Fortaleza. Fortaleza: Intercom, 2017. p. 1-11.

VERA, Eugenia R.; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação *In: VIDAL, Diana. Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-19.

LIVROS, LEITURAS E BIBLIOTECAS DE ESCOLAS NORMAIS: diálogos entre São Paulo e França

Carolina Mostaro Neves da Silva

Introdução

Livros são objetos simbólicos que representam o acesso à cultura letrada, ao conhecimento, à erudição. São produtos culturais datados, circulantes, apropriados e ressignificados pela leitura (Chartier, 1999). São instrumentos-chave das trocas culturais, dos trânsitos entre culturas. Alguns gêneros, como a literatura de viagens, afirmam Lyons e Mollier (2012), parecem ser naturalmente transculturais; outros, como os manuais pedagógicos, carregam em sua natureza a síntese, a mistura de outros tantos livros e autores, de distintos tempos e lugares (Silva, 2018). Os meios e as estratégias para difundi-los e acessá-los evidenciam conexões entre sociedades, movimentos de grupos e indivíduos em múltiplas direções, nos territórios físicos, políticos, epistemológicos e culturais (Vidal, 2020).

Em São Paulo, ao longo do século XIX os livros se multiplicaram, ganhando espaços em repartições públicas, em estações ferroviárias e em instituições de ensino (Deaecto, 2008). O aumento da circulação desses objetos, depositários de saberes, entrelaça-se com a expansão da escola, por meio da qual se pretendia difundir conhecimentos, hábitos, valores e práticas aos integrantes da sociedade. Propagava-se a ideia de que o ensino dependeria dos livros, instrumento-base de acesso ao conhecimento – ainda que outros recursos didáticos, como mapas, quadros parietais e sólidos geométricos, fossem cada vez mais comuns nas escolas.

Com o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, a constituição dos sistemas públicos escolares acompanhou o crescimento do mercado editorial, das possibilidades de comércio internacional, do número de bibliotecas e livrarias nos países de cultura ocidental (Barbier, 1981; Choppin, 2009). Integrando um mercado de dimensões internacionais, o impresso de uso escolar possibilitava o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos e experiências educativas em diversos espaços territoriais.

Nesse contexto, ampliaram-se as iniciativas destinadas à formação de professores, para as quais os livros, muitos produzidos especificamente para essa finalidade, foram se tornando indispensáveis. Firmava-se a premissa de que não haveria boas escolas sem livros e propagava-se a preocupação com a formação de acervos adequados à escolarização (Silva, 2022).

Este capítulo aborda a história dos livros e da biblioteca na Escola Normal de São Paulo, considerando as conexões entre repertório de leituras e formação docente. Observa-se os princípios e as estratégias que nortearam a composição de um acervo bibliográfico para professores(as) e aspirantes ao magistério, bem como a organização de um espaço para a sua consulta, entre as décadas de 1880 e 1900. Pela relevante presença de obras em francês na biblioteca nesse período, e pela recorrente referência francesa na organização do ensino normal, exploram-se as conexões entre a instituição paulista e suas congêneres francesas quanto às concepções de livros e bibliotecas destinadas à formação docente⁷¹.

Livros e ensino

Em *Discursos sobre a leitura*, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, p. 111) mostram que o credo republicano francês, encarnado em Jules Ferry e nas ações do Ministério da Instrução Pública, reuniu “num mesmo projeto instrucional e libertador a biblioteca pública e a escola pública – desde a escola de bairro à universidade”. Nessa época, as bibliotecas escolares, herança do Segundo Império (1852-1870), já eram um dispositivo comum à instituição responsável pela “iniciação à formação de cidadãos esclarecidos, portanto leitores”. A leitura e seu aprendizado se tornaram pontos centrais nos debates e ações concernentes à difusão e eficácia das escolas, questão que repercutiu na formação de professores.

Deste lado do Atlântico, no Império do Brasil, iniciativas de instrução pública elementar proliferaram, acompanhadas do discurso que atribuía à escola a missão de regerar e civilizar uma sociedade que, em muitos aspectos, era considerada atrasada (Vidal; Silva, 2013). Assumiam-se modelos ou padrões eurocêntricos, estabelecendo valores, saberes, métodos e materiais de ensino que contribuíram para a manutenção de relações de colonialidade, sustentadas em hierarquias raciais, de gênero, culturais e epistêmicas⁷². Nesse

⁷¹ Este capítulo apresenta resultados do projeto de pós-doutorado *Autores, livros e bibliotecas de escolas normais no século XIX: aproximações entre São Paulo e França*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Processo n. 2021/12663-0), que contou com pesquisas desenvolvidas na Biblioteca Diderot, depositária do fundo da biblioteca do antigo Museu Pedagógico Francês – anteriormente sob a guarda do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), extinto em 2010.

⁷² O conceito de colonialidade do poder, tal como desenvolvido por Quijano (2005), auxilia-nos a observar a naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus por meio da construção de sistemas de controle e distribuição de recursos materiais, epistemológicos, culturais e estéticos mantidos após a conquista da autonomia política em territórios que estiveram sob o domínio colonial, como o Brasil. As escolas foram um elemento importante na imposição dessas relações, como mostra Veiga (2022), por difundirem e legitimarem conhecimentos, hábitos e valores eurocêntricos.

contexto, os livros corporificavam princípios por meio dos quais os processos de escolarização, incluindo a formação de professores, deveriam acontecer – embora suas apropriações possam ser múltiplas e, frequentemente, originais.

No Brasil, a precariedade material de muitas instituições de ensino, abandonadas pelos poderes públicos que deveriam prover suas necessidades, limitava o acesso de professores e estudantes a livros no cotidiano escolar. Assim, as bibliotecas foram pouco disseminadas nas escolas elementares brasileiras do século XIX, embora os livros já permeassem a constituição da cultura escolar. Conforme Circe Bittencourt (2008, p. 29), inicialmente, pelo custo e raridade de obras produzidas com a finalidade de uso didático, “impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas”.

No decorrer dos Oitocentos, esse cenário se alterou, com o crescimento da produção de obras destinadas ao uso escolar para professores(as) e estudantes. Juntamente com os livros de que se serviam para acessar os conteúdos que deveriam ensinar, professores(as) se tornaram destinatários de impressos cuja finalidade era instruir-lhes também sobre o ensino, considerando aspectos como as características da criança, os métodos, a organização do conteúdo e do espaço escolar. Foi se estabelecendo, nas últimas décadas do século XIX, uma relação forte e direta entre a boa formação do magistério e o recurso a um repertório de leituras, que repercutiu diretamente nas escolas normais que começavam a surgir pelo país.

Na década de 1870, a Escola Normal da província do Rio de Janeiro conseguiu várias autorizações para a compra de obras para a sua biblioteca – somente nos meses de março e abril de 1871, quando os preços dos livros variavam entre 1\$000 e 5\$000, foram duas autorizações, de 513\$120 para a compra de livros e de 457\$000 para livros e instrumentos; e o orçamento da província para 1872 previa um gasto de 2.000\$000 com esses itens, conforme publicações do *Diário do Rio de Janeiro* (1871a, 1871b).

Em São Paulo, a situação foi semelhante: em 1875, quando a Escola Normal foi reaberta⁷³, foram destinados mais de 400\$000 para a compra de livros. Nos anos seguintes o acervo foi ampliado e dezenas de livros foram comprados. Os regulamentos da instituição, publicados em 1874, 1877 e 1880, prescreviam a instalação de uma biblioteca destinada a professores(as) e estudantes constituída “de livros dos melhores escritores sobre as diversas matérias do ensino normal”⁷⁴. Conforme os dois últimos documentos, as obras poderiam ser consultadas por qualquer pessoa interessada.

⁷³ A primeira inauguração da Escola Normal de São Paulo aconteceu em 1846. Em 1867, a escola foi fechada.

⁷⁴ Esta frase se repete nos três regulamentos.

Na Escola Norma de São Paulo, a constituição de um acervo antecedeu a organização de um espaço específico destinado à sua guarda e consulta pelo público. As informações sobre o funcionamento do curso na década de 1870, instalado de forma precária em edifícios que abrigavam outras funções, como o prédio do Tesouro Municipal e o Seminário da Glória, indicam que a prescrição de um espaço com “mesas e assentos, onde se acomodem os que quiserem ler e tomar apontamentos” demorou quase uma década para se concretizar (Regulamento [...], 1874, p. 1)⁷⁵.

A preocupação com a seleção dos livros, no entanto, já se evidenciava nos documentos regulatórios. Em 1874, afirmava-se que a biblioteca seria constituída apenas de obras relativas às matérias do ensino normal. Os títulos, inicialmente, seriam indicados pelos professores e deveriam ser aprovados pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, que também exercia a função de diretor da escola normal. Na época, os livros comprados eram majoritariamente de origem europeia.

Logo no começo do ano letivo de 1875, o professor Paulo do Valle listou 27 títulos destinados à primeira cadeira⁷⁶. Nessa lista, das oito obras que tratam da educação e de métodos de ensino, sete eram de autores europeus – três franceses, Jean-Baptiste Daligault (1811-1894), Michel-Charbonneau (1817-1870), Louis-Aimé Martin (1786-1847); um belga, Édouard Ducpétiaux (1804-1868); e um português, José Maria Graça Affreixo (1842-1919) – e uma autoria não foi identificada (Valle, 1875).

Em 1877, a escola passou por uma reorganização, e o novo regulamento acrescentava que o seu acervo deveria incluir “livros de ciência, história, viagens, literatura, artes e ofícios”. Com a ampliação das cadeiras, a indicação dos títulos deixou formalmente de se configurar como uma das obrigações dos professores, passando a ser responsabilidade do diretor comprar as obras que fossem autorizadas pelo governo. É evidente que, além da questão da concessão das verbas para a compra das obras, havia o intuito, por parte dos poderes públicos, de controlar o teor, o conteúdo e os temas das leituras que circulariam na escola normal.

No começo do ano seguinte, o diretor da escola encaminhava um ofício ao presidente da província, em que indicava a intenção de instalar uma biblioteca:

⁷⁵ A Escola Normal de São Paulo foi novamente fechada em 1878 e reaberta em 1880.

⁷⁶ A Escola Normal era constituída por duas cadeiras. A primeira cadeira era composta pelo ensino da Língua Nacional e Língua Francesa, Aritmética e Sistema Métrico, Caligrafia, Doutrina Cristã, Metódica e Pedagogia. A segunda reunia as matérias de Noções de História Sagrada e Universal, inclusive a do Brasil; Geografia, especialmente do Brasil; e elementos de Cosmografia. Em 1876, a escola passou a ter quatro cadeiras e uma seção feminina (Dias, 2013; Monarcha, 1999).

Tendo V. Ex. designado as salas do pavimento térreo do edifício onde está o tesouro Provincial para funcionarem a Secretaria, Biblioteca e as aulas da seção do sexo masculino da Escola Normal e verbalmente me ter ordenado que, para esse fim mandasse arranjar as referidas salas, passo às mãos de V. Ex. a inclusa relação de objetos para elas indispensáveis, pedindo à V. Ex. as necessárias providências a respeito (Silva, 1878)⁷⁷.

Poucos meses depois, a escola foi fechada e as determinações do ofício não foram concretizadas. Os livros pertencentes à instituição ficaram em uma repartição da Inspeção Geral de Instrução Pública (Benevides, 1884a).

Na década de 1880, quando a escola foi reaberta e se consolidou, a preocupação com as leituras indicadas pelos professores reverberava disputas políticas e ideológicas, além de concepções pedagógicas. No Regulamento de 1880 se estabelecia, por exemplo, que o ensino da 4ª cadeira abarcaria “Pedagogia, Metodologia, compreendendo exercícios de intuição, Doutrina Cristã”. No 3º ano, essa cadeira deveria dar ênfase ao estudo dos métodos de ensino, “fazendo aplicações práticas e exercícios de intuição” (Regulamento [...], 1880, p. 5). Em 1885, quando o padre Camilo Passalacqua assumiu regência da cadeira, indicou como compêndio do curso as obras *Curso teórico e prático de pedagogia*, de Michel Charbonneau, e *Lições de cousas*, de Charles Saffray⁷⁸. O livro de Saffray, de acordo com Valdemarin (2000) apresenta princípios e procedimentos didáticos relativos ao método intuitivo, muito difundido no Brasil, enfatizando a importância dos sentidos e, conseqüentemente, da observação e da experiência para a aprendizagem. Provavelmente, sua indicação pelo professor da 4ª cadeira expressa o intuito em contemplar “os exercícios de intuição”, previstos no Regulamento (1880) e em consonância com a pedagogia considerada moderna.

Diferentemente de Passalacqua, os professores Silva Jardim e Cypriano de Carvalho, reconhecidamente positivistas, recusaram-se a indicar um compêndio para as suas respectivas cadeiras, causando grande polêmica na instituição⁷⁹. Na ata da congregação foi registrado que

O dr. Cypriano José de Carvalho, professor da 5ª cadeira, declarou que não propunha compêndio algum não só porque entendia que, segundo os princípios de sua escola filosófica e razões para ele de muito peso, o compêndio devia ser a palavra do professor, como também porque

⁷⁷ As fontes foram transcritas conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor.

⁷⁸ O livro de Charbonneau teve sua primeira edição publicada em 1862 e foi traduzido por José Nicolau Botelho, em 1883 (Silva, 2018). Já o de Saffray, publicado em 1881, foi vertido ao português em 1884, por Bernardo Alves Carneiro, e impresso em Paris, conforme anúncio do *Jornal do Commercio*, p. 7, 5 ago. 1884.

⁷⁹ Silva Jardim era professor da 1ª cadeira, “Gramática e Língua Portuguesa, Estudos práticos de estilo e de declamação”, e Cypriano de Carvalho era professor da 5ª cadeira, “Gramática e Língua Francesa, noções de física e química”.

dentre as obras existentes e geralmente conhecidas sobre o assunto de sua cadeira nenhuma reputava em condições de ser adotada como compêndio (Benevides, 1886b).

Em mais de uma ocasião, o diretor da Escola Normal de São Paulo, José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, expressou desconforto quanto ao descumprimento da indicação, relacionando a adoção de um compêndio ao controle do trabalho do professor, sobretudo quanto aos métodos e lições aplicadas. Além de ser “uma necessidade para aproveitamento literário dos alunos”, o livro deveria ser “a base para as preleções e lições” (Benevides, 1886b). Com a adesão a uma obra aprovada pela congregação, o diretor parecia se sentir mais seguro no cumprimento da função de “inspecionar o ensino, fiscalizando a assiduidade e método dos professores e como desempenham as suas obrigações” (Regulamento [...], 1880, p. 7).

Acreditava-se na influência dos livros, como afirmou Camillo Passalacqua quando publicou o seu próprio compêndio para as aulas da 4ª cadeira, em 1887: segundo ele, os livros “são, em verdade, mestres e mui ativa é a parte que aos metres cabe no processo ou no retrocesso individual e social, sob o ponto de vista moral, literário e científico” (Passalacqua, 1887). Alguns títulos, no entanto, não estariam à altura das elevadas finalidades atribuídas à instituição escolar. Eram considerados ameaçadores da ordem, inúteis, equivocados⁸⁰. Na Escola Normal de São Paulo, além da atenção aos conteúdos e aos métodos, havia uma preocupação com princípios morais condizentes com a religião do Estado, o que estava no cerne da desinteligência com os professores positivistas, uma vez que a doutrina de que eram partidários não aceitava senão o Estado laico.

No mesmo ano em que a adoção de compêndios adequados esteve em pauta na escola paulista, a Inspeção Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte publicou um decreto com as regras para adoção de obras relativas ao ensino primário. O documento classificava os livros em quatro categorias: 1) para serem utilizados pelos alunos na classe; 2) para servirem aos professores nas suas explicações; 3) para fazerem parte das bibliotecas escolares ou da ornamentação das aulas; 4) para serem distribuídos como prêmios (Brasil, 1885). Firmava-se que nenhum livro poderia ser adotado sem a prévia aprovação da Inspeção Geral, confirmada pelo Ministro de Estado dos Negócios do Império. Os livros de ensino religioso, no entanto, deveriam ser aprovados pelo Bispo Diocesano. Uma lista das

⁸⁰ Marisa Deaecto, em *O Império dos livros* (2009, p. 230), constata que “os livros, via de regra, eram apresentados como componente essencial para o esclarecimento das massas, em nome da civilização e do progresso”. Havia, porém, uma preocupação com leituras que não zelassem pela ordem social, num contexto social em que as elites nutriam desconfiança em relação à população, sobretudo aos pobres e negros.

obras aprovadas seria publicada anualmente e distribuída aos professores. As leituras realizadas pelos(as) professores(as), em exercício ou em formação, chamavam a atenção das autoridades preocupadas com os conteúdos e métodos compartilhados nas escolas.

Os significados atribuídos aos livros e às bibliotecas das escolas normais mostram o complexo arranjo que envolve as relações estabelecidas com o conhecimento e com a cultura, atravessadas pelas especificidades locais e conectadas a modelos estrangeiros. Na França, nesse mesmo período, a instauração da República e do ensino laico repercutiram na produção e na comercialização de livros escolares. A diretora da Escola de Besançon conta que em 1880 algumas obras foram recolhidas da biblioteca pelo Inspetor Geral da Instrução Pública. Os títulos remetiam ao catecismo, como *Le Catéchisme de Persévérance*, de Jean Joseph Gaume, e *Les Victoires de l'Empire*, de Eugène Loudun (Besançon, 1899, p. 88). Em 1881, o ministro Jules Ferry foi questionado, no Senado, sobre um suposto recolhimento dos livros relativos ao ensino e à moral cristã disponíveis em escolas públicas (Kuntzmann, 1986). De um lado, o Estado, por meio do Conselho Superior de Instrução Pública, orientava a interdição dos livros contrários à moral, à Constituição e às leis. De outro, houve uma “violenta campanha liderada pelo clero e pela imprensa católica contra alguns manuais laicos de instrução cívica e moral” (Amalvi, 1979, p. 359). Instaurava-se uma guerra dos manuais escolares, que torna evidente a disputa do Estado e da Igreja em torno de valores morais, filosóficos, políticos e religiosos (Amalvi, 1979; Choppin, 1986).

O mercado de livros e materiais destinados ao ensino crescia rapidamente. O conhecimento a respeito de títulos produzidos em diferentes lugares do mundo era facilitado pelo avanço dos meios de transporte e comunicação e por ações de Estados Nacionais interessados em conhecer os progressos alcançados em diferentes ramos da indústria, da agricultura e do conhecimento.

Na segunda metade do século XIX, iniciativas públicas e particulares convergiram na organização de exposições, internacionais ou nacionais, destinadas a representar o progresso de cada nação. Como expressão do estágio civilizatório das sociedades e de sua condição para o avanço, a educação se tornou parte desses eventos, fossem mais amplos, como as exposições universais, ou mais especializados, como as exposições pedagógicas, o que reforçava os processos de internacionalização que envolviam o ensino e os materiais a ele destinados.

Em 1883, uma exposição pedagógica no Rio de Janeiro reuniu objetos de diferentes países da Europa e das Américas, tendo os impressos recebido destaque. As notícias sobre o

evento mostram o espaço reservado aos impressos na representação e na circulação dos avanços pedagógicos. Joaquim Serra, que escrevia na *Folha Nova*, destacava a seção francesa:

Livros didáticos, compêndios escolares, tratados de pedagogia, cartas e mapas aperfeiçoados, estampas e gravuras elucidativas, globos e instrumentos de precisão, aparelhos ginásticos, utensílios para a educação física dos alunos, é tudo naquela Exposição não somente modelo como curiosíssima novidade.

Busquem alguns excêntricos orientação nova e proveniente de outros pontos do mundo, para nós, membros da mesma família latina, o sol intelectual sempre se levantará da pátria de Voltaire, Diderot, Descartes, e de tantos grandes luzeiros da humanidade (A Província de São Paulo, 1883c).

O jornalista seguia, mencionando a coleção de “lição das coisas” e “os notáveis livros de ensino editados pela Hachette”. Em notícias de jornais de grande circulação, como o *Correio Paulistano*, sobre as exposições de países como Bélgica, Espanha, Uruguai, Chile e Estados Unidos, faz-se menção aos livros escolares. No parecer da comissão responsável pela análise de livros de gramática, reforçava-se a importância dos compêndios e sugeria-se que tais obras eram “tanto mais dignas de apreço quanto, além de sã teoria, abundam em variados, engenhosos e atraentes exercícios” (A Província de São Paulo, 1883a, p. 1). Os bons livros de gramática para a escola primária, na perspectiva dessa comissão, estariam organizados de forma gradual, conforme o estado intelectual dos alunos, com ênfase na prática por meio de exercícios.

A referência a um ensino condizente com o desenvolvimento da criança e, portanto, mais atraente a meninos e meninas, reverberava tanto nos livros destinados a esse público quanto naqueles que seriam usados na formação dos professores. Os comentários do jornal *A Província de São Paulo* a propósito da obra *Aritmética elementar ilustrada*, do professor Antônio Trajano, destacam a presença de gravuras, de cálculos realizados com elementos atrativos à infância, como doces e frutas, a clareza e simplicidade das explicações, além dos exercícios (A Província de São Paulo, 1883b). As obras de Trajano para o ensino de aritmética indicam a apropriação de princípios do ensino intuitivo, com exercícios construídos a partir objetos concretos que estimulam a experiência sensorial das crianças e saberes úteis à vida

comum (Oliveira, 2019)⁸¹. Esses aspectos foram convertidos em elementos de propaganda nos anúncios da obra:

Este compêndio, além de expor os diversos pontos de aritmética ao alcance de meninos e meninas, e apresentar muitos problemas e exercício para a fácil compreensão dos cálculos, traz ainda muitas gravuras que explicam o texto e tornam o ensino intuitivo e ao mesmo tempo agradável e divertido (Gazeta de Notícias, 28 ago. 1883).

Além de objeto da cultura, como afirma Munakata (2012), os livros escolares são mercadoria e têm relevância no mercado livreiro. Importantes livrarias, como a Popular e a Moderna, instaladas no centro de São Paulo, direcionaram anúncios ao público da escola normal. Em sentido inverso, ter um livro vendido nas principais livrarias da cidade também pode ser visto como um elemento de sua publicidade. Nos anúncios do compêndio *Pedagogia e Methodologia* (1887), de Camilo Passalacqua, indicava-se a venda pela casa Garraux e pela livraria Teixeira & Irmão. A conversão de aspectos da pedagogia moderna em elementos de anúncio e propaganda legitimava os princípios da educação e do ensino e reforçava a sua circulação. Leitores e leitoras da imprensa periódica, ainda que leigos no assunto, poderiam relacionar uma aprendizagem mais rápida e prazerosa, mediante aspectos como a presença de ilustrações, exercícios práticos e o uso de objetos do cotidiano.

Como suporte de conteúdos a ensinar, de métodos, de normas para a organização da classe, do tempo e do espaço escolar, como veículos de valores morais, políticos e estéticos, os impressos e, destacadamente, os livros destinados ao ensino se tornavam parte fundamental da construção e da normatização da prática docente (Carvalho, 2007). Desse modo, sua presença nas escolas normais assumia uma função pedagógica e simbólica incontornável: a boa escola normal ofereceria livros condizentes com os seus anseios formativos. Esses livros, por sua vez, estariam bem arranjados, dispostos, classificados em espaços adequados e, preferencialmente, chegariam às mãos de estudantes, candidatas e candidatos ao magistério, pela mediação de docentes ou bibliotecários nas escolas normais.

Leituras e bibliotecas

⁸¹ Segundo Oliveira (2019, p. 35), as obras de Trajano revelam “uma clara evidência de que o Brasil apropriou dos Estados Unidos não só um modelo pedagógico, mas também um modelo gráfico-editorial de livro escolar”. A circulação de saberes pedagógicos, portanto, ocorria em diferentes direções e perpassava diversos territórios.

“Uma biblioteca bem composta constitui um dos órgãos essenciais da escola normal”, por fornecer a mestres e estudantes “instrumentos de trabalho indispensáveis”, possibilitando-lhes “aumentar os recursos do espírito, entreter e desenvolver o gosto pelo estudo, o amor pelo bem, o amor pelo belo, e em larga medida satisfazer suas inclinações desinteressadas”, segundo o diretor da Escola Normal de Professores de Blois, na França. (Blois, 1897)⁸². Entrevê-se a importância atribuída aos livros e às leituras de estudo, de formação e que pudessem atender aos anseios desinteressados do público. Por consequência, a biblioteca, abrigo desses valiosos objetos, era vista como um elemento essencial da instituição destinada a formar profissionais do ensino, estreitamente relacionada com as expectativas de formação de novos leitores nas escolas primárias.

Nos anos letivos de 1896 e 1897, segundo a diretora da Escola Normal de Professoras de Blois, as conferências pedagógicas das escolas normais da Academia de Paris tiveram como tema o estudo crítico de suas bibliotecas⁸³. Pretendia-se compreender a história da constituição de seus acervos, passando pelas sucessivas ampliações, relacionadas às mudanças políticas, ideológicas e pedagógicas que repercutiram nas instituições de formação docente. As escolas deveriam dizer se suas bibliotecas atendiam às necessidades de professores(as) e estudantes, analisando a composição e a classificação do acervo (Blois, 1899).

Havia também uma preocupação com a organização material desses espaços, que envolvia a classificação das obras, a adequação dos mobiliários e da iluminação, a orientação das consultas etc. Cuminal, professor em Orléans, registrou que, na escola onde lecionava, o crescimento do acervo foi acompanhado de melhorias na instalação da biblioteca, em uma sala espaçosa e bem iluminada, com novas prateleiras e catálogo alfabético para fichas, “que tornaram fáceis as buscas” (Orléans, 1899).

Relatórios elaborados por diretoras e diretores de escolas normais francesas, entre 1899 e 1900, indicam que as bibliotecas das escolas normais cresceram nas últimas décadas do oitocentos e que as reformas da Terceira República constituíram um marco importante nesse processo⁸⁴. Cuminal, por exemplo, considerou que a história da biblioteca da escola de Orléans incluía “dois períodos muito distintos: quer se trate do desenvolvimento material da biblioteca e do carácter das escolhas que regem o seu crescimento, quer se trate do papel que

⁸² As fontes francesas transcritas neste capítulo foram traduzidas pela autora.

⁸³ Academia é a circunscrição territorial em que se divide a administração da instrução pública francesa. A Academia de Paris reunia nove escolas normais para mulheres e outras nove para homens nas seguintes localidades: Paris (Seine), Beauvais, Blois, Bourges (Cher), Châlons-sur-Marne, Chartres, Orleans, Melun e Versailles.

⁸⁴ Esses relatórios foram encomendados às diretoras e diretores das escolas normais pelo Ministério da Instrução Pública, com o intuito de reunir informações que pudessem ser compartilhadas na Exposição Universal de Paris, em 1900.

desempenha na moralidade intelectual e escolar”. O marco divisor dos dois períodos era o ano de 1882, quando Jules Ferry publicou a circular “relativa às bibliotecas das escolas normais”, demandando um catálogo completo e detalhado de suas obras, a fim de que o Ministério pudesse “examinar” seu estado e suprir possíveis faltas (Ferry, 1882, p. 186-187).

Percebe-se que as bibliotecas eram consideradas elementos fundamentais da “vida material escolar”, apesar de haver significativas diferenças em relação aos acervos das escolas. A Escola Normal de Professoras de Angers, que começou a funcionar em 1886, por exemplo, contava com 1.170 livros, enquanto a Escola Normal de Professores de Bourges, criada em 1829, tinha mais de 2 mil títulos, em mais de 3 mil volumes. A Escola Normal de Professoras do Sena dividia seus livros entre duas bibliotecas, a “Grande Biblioteca” e a “Biblioteca dos Estudantes”, esta última para “livros ‘do dia a dia’, aqueles que consultamos constantemente” (Seine, 1899, p. 90). Algumas escolas tinham ainda uma seleção de leituras recreativas, romances, narrativas de viagem, memórias, publicações ilustradas etc., separadas em seção ou biblioteca específica.

Apesar de sua reconhecida importância, em alguns casos a utilização da biblioteca esteve abaixo do esperado ou aquém das expectativas de professores(as) e diretores(as). O professor Cuminal afirmou que, até 1882, a biblioteca da escola de Orléans “permaneceu estranha, inútil à vida da escola normal” e, nos anos seguintes, com a adoção de um regime de “liberdade de entrada”, o espaço passou a ser frequentado por um público mais interessado em passear, conversar e dormir do que em ler. A situação teria se alterado nos anos 1890, com melhorias na organização material da biblioteca e, principalmente, pelo esforço permanente de todos os professores(as) no encorajamento dos estudantes na leitura (Orléans, 1899).

A diretora da escola de Besançon destacava os avanços materiais e pedagógicos do ensino, destacando que as mudanças só haviam ocorrido porque as estudantes detinham “bons livros de estudo em mãos”: “nós dispomos de livros compostos no verdadeiro espírito do ensino das escolas normais, e as estudantes se asseguram de encontrar nesses livros desenvolvimentos semelhantes, análogos ao que as professoras da escola adotam em suas exposições” (Besançon, 1899, p. 83-84). Nessa escola, as estudantes teriam um livro para cada matéria, adquiridos por elas (desde que possível) ou emprestados pela instituição.

Na Escola Normal de São Paulo, reaberta em 1880, as primeiras mobilizações para a organização de uma biblioteca aconteceram no final de 1882. Em meio a um vasto repertório de possibilidades, os primeiros livros comprados para compor a biblioteca da Escola Normal de São Paulo vieram da França, adquiridos na ocasião de uma viagem à Europa do médico e

professor Paulo Bourroul, que, além de ocupar a cadeira de Química, Física e Francês, atuava como diretor interino da instituição⁸⁵. Foram mais de 120 títulos, cujos temas atendiam a todas as cadeiras da Escola Normal, com exceção da cadeira de Gramática e Língua Nacional. Mais da metade das obras destinava-se aos assuntos diretamente abordados na 4ª cadeira, mais especificamente à Pedagogia e Metodologia, embora pudessem ser úteis aos professores das demais matérias do curso normal (Pestana, 2011). Eram títulos sobre lições de coisas, instrução moral e cívica, educação física, história da educação, pedagogia teórica e prática, metodologias de ensino e higiene.

Poucas semanas após a chegada da primeira compra de livros da França, em 1883, Paulo Bourroul solicitava verba para a instalação de gás encanado para a biblioteca, que começou a funcionar no começo de 1884. Nos primeiros meses de funcionamento, o porteiro da escola estava encarregado de mantê-la aberta por no mínimo cinco horas diárias, e de conservar os “livros devidamente classificados em bom estado” (Regulamento [...], 1880, p. 8). Não demorou para que se percebesse a impossibilidade de o porteiro estar presente na biblioteca por todo o horário previsto no regulamento, o que fez com que ela permaneça fechada durante alguns períodos.

Nessa época, Benevides, que sucedera Bourroul na direção da escola, precisou insistir com o governo provincial para a contratação de um bibliotecário. Segundo o diretor, ele havia sido forçado a fechar provisoriamente a biblioteca “para evitar atos de indisciplina e estragos de obras praticados por frequentadores visto que [...] não se podia exercer a imprescindível fiscalização de modo a não se darem abusos (Benevides, 1884b). Segundo o *Correio Paulistano* (1884):

Embora provisória, esta resolução ocasionou, entretanto, inconvenientes que facilmente se descobrem.

O que, contudo, nos parece lamentável é que a diretoria da escola fosse obrigada a recorrer à essa medida por falta de autorização para contratar um empregado bibliotecário.

Acaso não haveria meio de conciliar-se a vantagem das consultas à biblioteca com a legalidade da despesa feita com o emprego supra referido?

No final daquele ano, um bibliotecário foi contratado. Poucos meses depois, o professor da 6ª cadeira, Carlos Lessa, assumiu o cargo. Até o começo da década de 1890, a biblioteca

⁸⁵ Na ocasião, Bourroul, que havia solicitado licença para um tratamento de saúde, foi encarregado pelo Presidente da Província, Francisco Brandão, “da compra em Paris dos aparelhos necessários para o ensino dessa cadeira” e “da compra das melhores e mais modernas obras de pedagogia que convenha possuir a mesma Escola, começando-se assim a construir a sua biblioteca” (Silva, 2022, p. 19).

ficaria sob responsabilidade de um professor, cujas atribuições eram: organizar o catálogo da biblioteca; tratar da conservação e guarda dos livros; propor a aquisição de novas obras; guiar as consultas; cumprir e fazer cumprir o regimento interno na parte relativa à biblioteca (Regulamento [...], 1887).

Entre 1880 e 1900, o regulamento da escola passou por alterações. Surgiram novas cadeiras de ensino, a duração do curso foi alterada e a escola foi instalada em um prédio majestoso, construído com a finalidade de abrigá-la. As compras de livros foram recorrentes, e nos regulamentos do instituto se afirmava que o diretor deveria autorizar as aquisições sugeridas pelo bibliotecário. A organização cotidiana da escola, no entanto, parece ter sido menos formal do que revela o documento normativo. Em 1888, Carlos Lessa fora acusado de manter em sua posse livros que haviam sido comprados para a biblioteca da instituição, envolvendo-se em um conflito que terminaria com sua demissão (Silva, 2022). Em 1900, o bibliotecário José Feliciano foi acusado pelo diretor de encomendar livros sem sua autorização prévia. Segundo o diretor, João Alberto Salles, “era costume [do bibliotecário] dispor à vontade da verba destinada à biblioteca, fazendo encomendas em nome próprio, e recebendo depois o dinheiro para pagá-las” (Salles, 1900).

Em relação à frequência, em 1885, Benevides registrou que era “pequena em proporção ao número de matriculados, o que se deve atribuir ao fato de conservar-se a biblioteca aberta, em cumprimento de disposição regulamentar, somente durante o tempo em que funcionam as aulas” (Benevides, 1885, p. 2-3). Durante o mês de outubro e a primeira quinzena de novembro daquele ano, em que havia 227 estudantes matriculados, a biblioteca teria sido frequentada por 83 alunas e 57 alunos, o que indica a alta expectativa do diretor em relação à frequência das consultas às obras disponíveis. Em 1886, com a matrícula de 336 estudantes, a biblioteca obteve um total de 608 consultas (Benevides, 1886a). Na década de 1890, a frequência de consultantes ficou entre um e três ao mês⁸⁶.

As fronteiras entre as expectativas de formação, os valores e os desejos de professores, como Benevides e Cuminal, em relação à leitura são tênues e difíceis de precisar. No entanto, eles deixam sinais de que a construção da biblioteca como espaço formativo importante no conjunto da escola normal envolveu, além da constituição de um acervo especializado, um complexo de acontecimentos e relações, atravessados pelo uso e controle do espaço escolar, pelas possibilidades de acesso às obras, pela mediação de docentes e bibliotecários. As ações

⁸⁶ Foram consultados os relatórios referentes aos anos letivos de 1893, 1894, 1895 e 1898.

de incentivo à leitura e à frequência poderiam ser variadas – inclusive porque a organização das aulas e dos horários poderia diferir segundo as instituições. Na França, algumas escolas funcionavam em regime de internato, o que impunha uma organização do tempo de descanso e lazer dos(as) estudantes. Na Escola de Professoras de Nantes, por exemplo, nos sábados à noite, as alunas se reuniam na varanda, em torno das mesas de trabalho:

A noite inteira é dedicada ao trabalho de reparos [*raccommodage*]. As horas passam rápido porque a Diretora oferece leituras selecionadas que têm o dom de encantar todas as mentes. Com que impaciência se aguarda esta noite de sábado, quando o interesse despertado na semana anterior será finalmente satisfeito! (Nantes, 1899, p. 7).

Na Escola de Angers (1899), as estudantes se dedicariam a leituras livres e pessoais, todos os dias, durante 20 minutos antes do jantar, exceto aos domingos, quando dedicariam ao menos duas horas a essas leituras. As estudantes também poderiam consultar revistas e jornais disponíveis na mesa da sala de música, durante o tempo de recreação. Nesses casos, há uma convergência entre os propósitos de formação de leitoras, de professoras aptas a alfabetizar mediante o cultivo do gosto e do hábito da leitura, questão menos evidente nos discursos e nas práticas da Escola Normal de São Paulo.

A diretora da Escola de Rennes, Madame Heigny, registrou que em sua escola o ensino científico, de aritmética, física, química e história natural era metódico, claro e preciso. Já o ensino literário estava abaixo de suas expectativas, embora as alunas falassem e escrevessem corretamente, “mas o gosto pelas obras literárias não apareceu; as alunas leem pouco e sem muito prazer. Esse ensino é o menos animado da escola” (Rennes, 1899). Nesse período, na instituição paulista, as obras mais consultadas também se relacionavam ao ensino científico; eram títulos de física (astronomia e mecânica), química, biologia (botânica e zoologia) e história.

Em São Paulo, havia a preferência por obras em língua portuguesa, embora, na seção científica prevalecessem títulos em língua francesa. Na lista elaborada pelo bibliotecário Thomaz de Lima, em 1893, foram registrados 146 títulos, divididos entre “pedagogia e metodologia” e “educação e ensino”, dos quais apenas 16 eram em língua portuguesa, e os demais em francês (Prestes, 1894, p. 7). Há fortes indícios de que o domínio desse idioma configurava um obstáculo para que alunas e alunos da Escola Normal consultassem as obras ou tivessem a preferência por consultá-las (Silva, 2024). O número de consultas costumava ser muito maior do que o de obras consultadas, o que também poderia estar relacionado com a barreira do idioma, fazendo supor que muitos títulos do acervo não fossem lidos.

Nas últimas décadas do século XIX, a preocupação com a leitura de lazer e com o cultivo do gosto não parecia mobilizar tanto os diretores e professores da Escola Normal de São Paulo quanto o acesso a bons livros das matérias ensinadas na instituição. Conforme a comissão de professores designada para analisar os programas de ensino da Escola Normal, em 1894, as obras indicadas para estudo na instituição, principalmente as escolhidas como compêndio para as aulas, precisavam estar de acordo com a finalidade do estabelecimento de “formar professores para as escolas primárias”. A propósito dessa questão, a referida comissão destacou que o compêndio indicado para a cadeira de agrimensura, dividido em “três grandes volumes, é um curso completo de topografia destinado a formar profissionais”, e propôs a mudança no programa da disciplina (Congregação, 1893).

Livros de literatura, viagens, artes e ofícios, prescritos no regulamento (1880) demoraram um pouco mais para chegar. No relatório de 1884, Benevides afirma que a escola “possui uma biblioteca composta de obras relativas às matérias de seu ensino”. Eram 413 títulos, em 728 volumes, segundo o documento (Benevides, 1884a, p. 10). Dez anos mais tarde, quando Thomaz de Lima organizou os livros em três seções – científica, literária e diversa –, 197 títulos, de um total de quase mil, formavam a seção literária. Essa seção, por sua vez, foi dividida em “cursos de literatura brasileira e portuguesa”, “viagens, descrições, explorações” e “cursos de literatura francesa”. Nesses conjuntos muito provavelmente havia obras literárias, mas a forma como foram separadas ressalta o caráter de estudo e ensino, não da leitura “desinteressada”. Embora tenha havido o acréscimo ao acervo de obras literárias por meio de compras e doações, o acervo da biblioteca cresceu e se diversificou, acompanhando a ampliação do currículo da instituição e reforçando o seu caráter especializado na formação docente.

A parte específica dos acervos se ampliou nos dois lados do Atlântico. Na Escola Normal de São Paulo, a composição da biblioteca refletia o movimento de institucionalização e consolidação do curso normal, que se tornou referência para muitos congêneres no estado e no país. Os títulos incluídos no final do século XIX expressam a ascensão do caráter científico no próprio campo da pedagogia, ofertando aos frequentadores da biblioteca informações sobre as modernas concepções pedagógicas em circulação no mundo ocidental – o que também ocorria com as instituições da França.

Considerações finais

Ao final do século XIX, a biblioteca destinada à formação do professorado, que começou a ser pleiteada na década de 1870, antes mesmo que a escola ganhasse um prédio próprio, estava institucionalizada. Os livros faziam parte do cotidiano da Escola Normal de São Paulo, como mostram as anotações de Norberto de Almeida, estudante do 4º ano em 1904. Ele registra idas à biblioteca em momentos fortuitos, como no horário de uma aula cancelada, para a consulta a obras de estudo e impressos, como a revista *Escola Pública*. Vários títulos em francês, como *L'éducation de homme*, de Froebel, *L'éducation Nouvelle*, de Edmonds Démolins ou *Les Trois évolutions Intellectuelle, Sociale, Morale*, de Léopoldo Bresson – esse último é seguido da menção “apostilas” – são indicados nas aulas de Pedagogia. Pestalozzi, Spencer, Comte, Rui Barbosa e Augusto Coelho são outros nomes que aparecem no registro do estudante.

O acervo da escola, marcado pela presença de títulos importados, a maior parte em língua francesa, era condizente com os princípios que norteavam a pedagogia moderna. Em São Paulo, como na França, observa-se que os livros apresentavam um valor efetivo, de uso, de estudo, porém o número de títulos consultados parece ser limitado, principalmente considerando a preferência pelas obras em português. Os livros e a biblioteca tinham também valor simbólico, e sua presença representava a boa qualidade do ensino, o que não estava necessariamente relacionado à facilidade do acesso a esse espaço e à leitura das obras. Sobre os temas de ensino, os autores prescritos indicam a circulação da literatura pedagógica e expressam também a relação complexa que se estabelecia entre modelos internacionais e condições locais, como este capítulo buscou demonstrar.

Fontes

ANGERS. Monographie de L'école Normale d'Institutrice d'Angers. In: ACADÉMIE DE RENNES. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 22 ago. 1883c.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 3 set. 1883b.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Atas da congregação**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas, 1886b. Manuscrito, 4 mar. 1886.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Ofício, 10 de outubro de 1884**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1884b. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província, 20 de novembro de 1885**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1885. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província, 26 de outubro de 1886**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1886a. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província José Luiz de Almeida Couto**. São Paulo: Jorge Seckler, 1884a.

BESANÇON. **Monographie de l'École Normale d'Institutrices de Besançon. Académie de Besançon**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BLOIS. Étude historique et critique sur la bibliothèque de l'École Normale d'Instituteurs de Blois. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des Écoles Normales d'Instituteurs**. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1897. Manuscrito.

BLOIS. Monographie de École Normale d'Institutrice de Blois. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BOURGES. Monographie de École Normale d'Instituteurs de Bourges. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des Écoles Normales d'Instituteurs**. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BRASIL. Decreto n. 9.397, de 7 de março de 1885. Estabelece regras para adoção das obras concernentes ao ensino primario e dá outras providencias. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1885**, Brasília, DF, v. 1, p. 329, 20[--]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9397-7-marco-1885-543698-publicacaooriginal-54230-pe.html>. Acesso: 5 out. 2021.

CONGREGAÇÃO, 4 nov. 1893. **Actas [...]**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas, 1893. Sessões da Congregação, São Paulo, 1887-1893. Manuscrito.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 19 out. 1884.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 30 mar. 1871b.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 12 abr. 1871a.

FERRY, Jules. Circulaire relative aux bibliothèques des écoles normales. **Bulletin Administratif de L'instruction Publique**, Paris, tome 26, n. 490, p. 184-188, 1882. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1882_num_26_490_79028. Acesso em: 14 fev. 2021.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 28 ago. 1883.

INFORMAÇÕES úteis. **A Província de São Paulo**, São Paulo, p. 1. 14 dez. 1883a.

NANTES. Monographie de Écoles Normales d'Institutrice de Nantes. *In: ACADÉMIE DE RENNES. Monographies des écoles normales d'institutrices.* Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899.

ORLÉANS. Monographie de Écoles Normales d'Instituteurs d'Orléans. *In: ACADÉMIE D'ORLÉANS. Monographies des écoles normales d'instituteurs.* v. 1. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e methodologia:** theorica e prática. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Seckler, 1887.

PRESTES, Gabriel. **Relatório do Diretor da Escola Normal.** São Paulo: Typographia a Vapor de Vanorden, 1894.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Correio Paulistano**, São Paulo, p. 1, 28 nov. 1887.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Diário de S. Paulo**, São Paulo, p. 1, 10 jan. 1877.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Diário de S. Paulo**, São Paulo, p. 1, 12 maio 1874.

REGULAMENTO expedido pelo Conselheiro Laurindo Abelardo de Brito, Presidente da Província para a Escola Normal. São Paulo: Typ. Da Gazeta Liberal, 1880.

RENNES. Monographie de Écoles Normales d'Institutrice de Rennes. *In: ACADÉMIE DE RENNES. Monographies des écoles normales d'institutrices.* Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

SALLES, João Alberto. **Ofício, 4 de setembro de 1900.** São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1900. Manuscrito.

SEINE. Monographies des écoles normales d'institutrices de la Seine (1872-1899). *In: ACADÉMIE DE PARIS. Monographies des écoles normales d'institutrices.* Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. v. 1.

SILVA, João Bernardes. **Ofício, 5 de janeiro de 1878.** São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1878.

VALLE, Paulo Antônio. **Ofício a Francisco Aurelio de Souza Carvalho, inspetor Geral da Instrução Pública.** São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 15 jun. 1875. Manuscrito, 15 jun. 1875.

Referências

AMALVI, Christian. Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914). **Revue Historique**, Ann Arbor, v. 262, n. 2, p. 359-398, 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40953344>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BARBIER, Frédéric. Le commerce international de la librairie française au XIXe siècle (1815-1913). **Revue D'Histoire Moderne et Contemporaine**, v. 28, n. 1, p. 94-117, 1981. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1981_num_28_1_1128. Acesso em: 2 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). In: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 14-40.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I, De la Révolution à 1939. **Histoire de L'Éducation**, n. 29, p. 21-58, 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1986_num_29_1_1366. Acesso em: 24 jan. 2022.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 23 out. 2020.

DEAECTO, Marisa Midori. **O império dos livros: instituições e práticas de leitura na São Paulo oitocentista**. São Paulo: Edusp, 2011.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890)**. Campinas: Alínea, 2013.

KUNTZMANN, Nelly. **Former des lecteurs: enjeux, pratiques et représentations. Les écoles normales primaires et la lecture (1833-1920)**. 1986. Tese (Metrado) – Universidade Paris VII, Paris, 1986.

LYONS, Martyn; MOLLIER, Jean-Yves. L'histoire du livre dans une perspective transnationale. **Histoire et Civilisation du Livre**, Genebra, v. 8, p. 9-20, 2012. Disponível em: https://revues.droz.org/HCL/article/view/HCL_8_9-20/html. Acesso em: 12 fev. 2023.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>

OLIVEIRA, M. A. Antonio Bandeira Trajano e a renovação pedagógica lida em livros escolares: ensinar aritmética de modo intuitivo (final do século XIX). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 23, e79977, 2019.

PESTANA, Marina. **Colecionando livros, formando mestres: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. Professores e seus estudos: biblioteca, livros e leituras na Escola Normal de São Paulo (século XIX). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 50, 2024.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: Unesp, 2018.

VALDEMARIN, Vera. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 74-87, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zTN9nd37mSsHn6yC7vSq5s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Unesp, 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

IDEIAS EM TRÂNSITO: a tradução como estratégia da propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil

Raquel Lopes Pires

No campo da História da Educação Brasileira, têm sido cada vez mais frequentes os estudos acerca da circulação de ideias e dos saberes que tomaram conta do país com as reformas educacionais entre fim do século XIX e início do XX. Para tratar de tal temática, muitas são as possibilidades, mas as incursões nos diálogos com a História Transnacional da Educação têm ganhado destaque, pois compreende os processos históricos e sociais para além das delimitações geográficas que ultrapassam países, estados e regiões. Mignot e Gondra (2007, p. 7) destacam que “o processo de afirmação da escola moderna supõe observar seu aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais [...]”. Desse modo, convém acompanhar as relações estabelecidas entre os cenários nacional e internacional praticados pelos educadores da época, que se inspiravam no movimento da Educação Nova.

A fim de terem seus trabalhos (re)conhecidos pelas mais diversas localizações, educadores e reformadores encontravam estratégias para propagarem a causa educacional – e se aproximarem dos modernos métodos que ganhavam forma no estrangeiro –, entre elas estavam as viagens pedagógicas. Muitos tiveram oportunidades de conhecer de perto e vivenciar experiências com o que era pensado e proposto em outros países, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa. Ainda segundo Mignot e Gondra (2007, p. 8), “no bojo desta tentativa de aproximação com o que era descrito como novo, diferente, avançado, trouxeram também inúmeros educadores ao Brasil”. Entre os nomes mais significativos para o processo de difusão escolanovista, estava Adolphe Ferrière, que teve oportunidades de se aproximar do país.

Entre as diversas travessias realizadas pelo suíço, esteve a passagem pela América do Sul. De abril a outubro de 1930, Ferrière percorreu algumas localidades na tentativa de estabelecer contatos e parcerias pessoais e institucionais com educadores e políticos. Na ocasião, conseguiu visitar os países Equador (Quito, Riobamba e Guayaquil), Peru (Lima), Chile (Santiago, Concepcion, Chillan e Valparaíso), Argentina (Mendoza, La Plata, Buenos Aires, Rosário, Parana, Santa Fé e Posadas), Uruguai (Montevidéu e Colonia Valdense) e Paraguai (Assunción e Villarica), realizando um total de 78 conferências, além de ter oportunidade de se encontrar pessoalmente com presidentes da república, ministros da

instrução pública, diretores do ensino primário e secundário e reitores de universidades (Peres, 2002). Tais registros foram compartilhados com os leitores da revista *Pour l'Ère Nouvelle* (PEN), da qual era editor-chefe, publicados nos números 60 e 61, de 1930, e 64 e 65, de 1931, como forma de “[...] documentar a experiência, provar o vivido, evitar o esquecimento” (Mignot, 2017, p. 331).

O Brasil também estava presente na lista de visitas, mas, ao que se sabe, Ferrière foi surpreendido por um pedido de retorno imediato à Europa, em decorrência dos conflitos políticos que assolavam o país naquele momento (Carvalho, 2007). Os planos de visitar cinco cidades brasileiras não foram cumpridos, todavia o estudo de Pires (2021) ressalta que o educador teve, pelo menos, oportunidade de permanecer no Rio de Janeiro por um dia, encontrar-se com representantes da educação – as professoras Celina Padilha, Honorina Senna, Marina Magno, Laura Jacobina Lacombe e o professor Fernando Rodrigues da Silveira – e visitar a sede da Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE). Mesmo se dizendo frustrado com o ocorrido, não deixou de registrar algumas apreciações – em seu diário pessoal e na edição 67, de abril de 1931, da PEN – sobre as reformas educacionais que estavam sendo realizadas, a partir das leituras dos materiais que teve a oportunidade de receber⁸⁷.

Porém, a comunicação de Ferrière com brasileiros não começou por ocasião de estabelecer acordos para essa viagem. Muito antes, o suíço já se correspondia com Laura Jacobina Lacombe, que, conforme os estudos de Mignot (2016, 2017), foi sua aluna no *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), no ano de 1925, e teve outra oportunidade de encontrá-lo quando participou, como representante da Associação Brasileira de Educação (ABE), do Congresso Internacional de Educação Nova em Locarno (Suíça), em 1927. Ainda segundo Mignot (2016), quem ajudou com a viagem da educadora católica à Europa foi Antonio Carneiro Leão, ex-diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que se comunicava com Ferrière por cartas. Cabe ressaltar que, na mencionada viagem, Ferrière tinha uma lista com endereços e nomes de contatos que mantinha pela América do Sul, entre eles, no Rio de Janeiro, estavam os de Isabel e Laura Lacombe e Carneiro Leão (Pires, 2021).

Em missiva enviada no dia 20 de abril de 1927, localizada na seção de manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Ferrière escreveu uma carta resposta para Carneiro

⁸⁷ Segundo Carvalho (2007, p. 286, grifos da autora), “as revistas que Ferrière tem à mão são os números 1, 2 e 3 do *Boletim de Educação Pública*, publicados em 1930, pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal; e o número 5, de novembro de 1929, da *Revista Brasileira de Educação*, [...] dirigida por José Augusto Bezerra de Menezes, político envolvido com muitas iniciativas no campo educacional, entre elas a fundação da *Associação Brasileira de Educação* em 1924 e a da *Federação Nacional das Sociedades de Educação*”.

Leão, saudando-o pelo trabalho de reforma das escolas normais cariocas. Sinalizou que, naquele momento, vários de seus livros foram traduzidos em língua espanhola e que havia a possibilidade de, também, serem traduzidos em português, graças ao apoio de um comitê brasileiro, mas, segundo descreveu, não conseguiu financiamento para a continuidade do trabalho. O suíço finalizou solicitando que Carneiro Leão pudesse intervir e ajudá-lo, pois conhecia o valor da teoria e da prática da Educação Nova (Ferrière, 1927). Muito provavelmente, essa foi uma das vias de contato que possibilitou a realização do trabalho dois anos depois.

Considerando que as viagens não são a única forma de circulação dos sujeitos, neste capítulo, interessa discutir a propagação das ideias de Adolphe Ferrière a partir da presença de suas obras no Brasil, especialmente da tradução do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929), publicado como volume IX da Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo. Tal iniciativa conduz ao diálogo com a teoria da História Transnacional da Educação, que “instiga, portanto, a considerar as práticas, materializadas em sujeitos e artefatos, como condições de multiplicidade e da simultaneidade de histórias em territórios” (Vidal, 2020, p. 11).

A abordagem transnacional na pesquisa em História da Educação requer compreender a amplitude das discussões para além das fronteiras. Conforme apontado por Rabelo (2021, p. 115), essa perspectiva “[...] aponta para a ideia que processos históricos e sociais não podem ser apreendidos e compreendidos dentro de delimitações convencionais, [...] e sinaliza a relevância das interações e circulação de ideias, sujeitos e instituições que ultrapassam as fronteiras geográficas”. Trata-se, assim, das relações mútuas entre sujeitos que transcendem o cenário nacional e rompem barreiras espaciais. O interesse por iluminar a presença de livros de Ferrière no Brasil perpassa pelo entendimento de que seus ideais estiveram envolvidos nas discussões acerca dos projetos elaborados para a educação do país.

Estudando a história sob a perspectiva transnacional, é possível apreender “[...] a importância da interação e circulação de ideias, pessoas, instituições e tecnologias através do Estado ou das fronteiras nacionais e assim a conexão e influência mútua dos Estados, sociedades e culturas” (Struck; Ferris; Revel, 2011, p. 574). Convém concordar com Vidal (2021, p. 12) ao afirmar que “o interesse deriva, também, da crescente consciência de que vivemos em um mundo interconectado e globalizado”. Nessa perspectiva, o olhar focaliza-se, especialmente, para as correlações entre os cenários nacional e internacional, percebendo que estes não são observados em separado. É assim que se torna significativo esquadriñar o

trânsito de Ferrière não apenas quando teve oportunidade de viajar, mas, principalmente, pela constante presença de suas ideias nas diversas instituições educacionais do país por meio de seus exemplares – e, até mesmo, pela recorrência de seu nome em matérias jornalísticas –, servindo de inspiração para a formação dos professores.

Apesar de não ser uma perspectiva de estudo nova, para Roldán Vera e Fuchs (2021, p. 8), “embora também se refira a uma história que atravessa fronteiras [...] não desconstrói a nação [...] mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências”. A aproximação com a História Transnacional da Educação, neste estudo, justifica-se por sua concepção de tratar das esferas educacional, política, cultural, diplomática e econômica, uma vez que privilegia as trocas, os intercâmbios e as circulações de mercadorias, ideias e instituições que ultrapassam a cena nacional, “sem negar a existência de configurações nacionais, apela para uma visão que leve em conta também a porosidade das fronteiras, os fluxos de passagem, para além das regras de contenção” (Vidal, 2021, p. 12). Desse modo, tal como se procurará evidenciar ao longo do texto, o trânsito físico e, principalmente, material de Adolphe Ferrière provavelmente permitiu ampliar sua atuação e mesmo contribuiu para consolidá-lo como uma importante referência na América Latina.

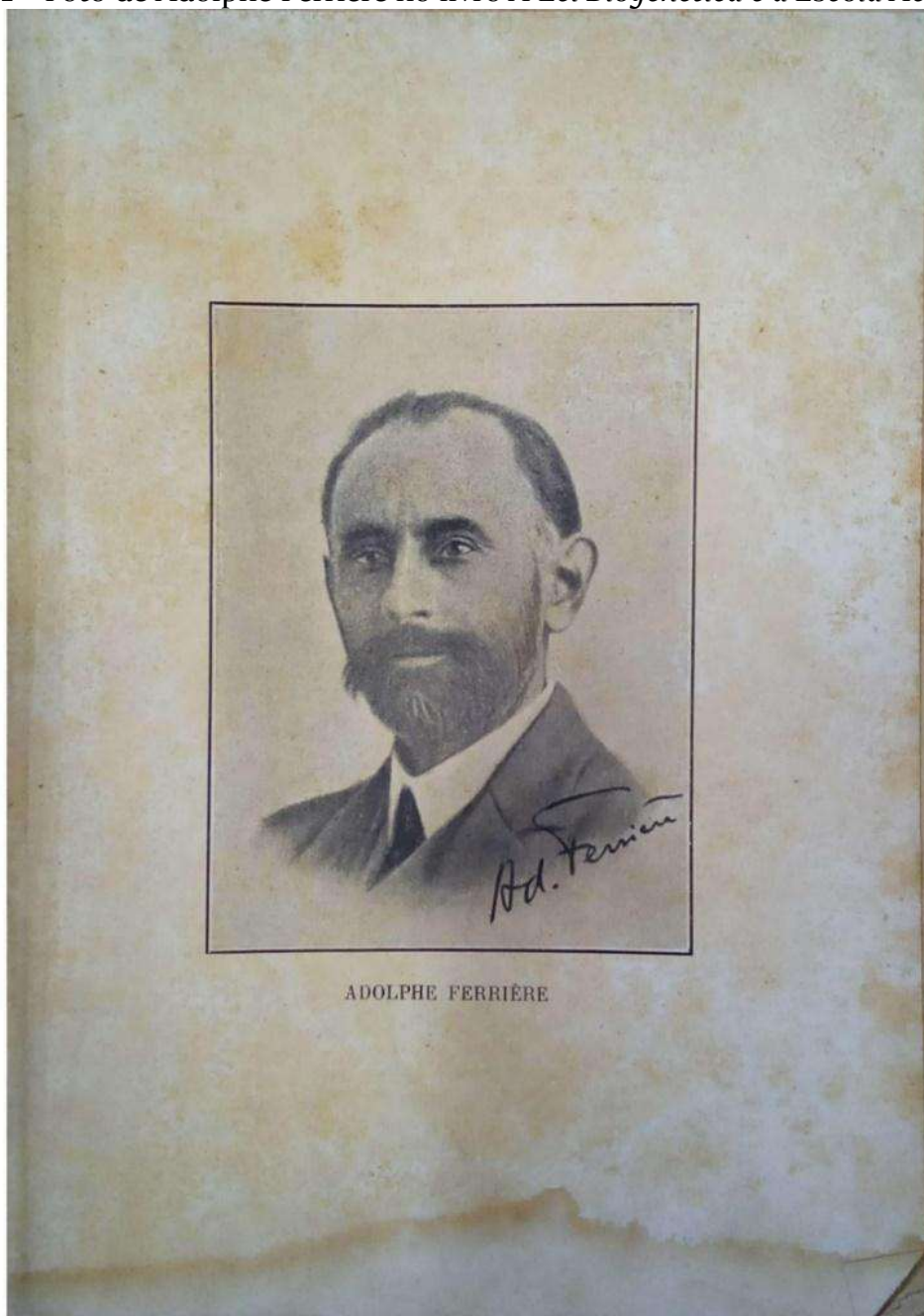
Este capítulo foi organizado, então, em três partes. A primeira se debruça sobre aspectos da trajetória de Ferrière, visto que sua atuação no campo educacional e os inúmeros trabalhos realizados são importantes informações na tentativa de compreender sua consolidação em âmbito internacional, em diálogo com autores que já se dedicaram a estudar diferentes dimensões da vida e obra do educador (Hameline, 1993; Peres, 2002). Na segunda, são lançados olhares para a divulgação das obras de Ferrière em periódicos, a partir de mapeamento no site da Hemeroteca Digital Brasileira (HDB); na coleção autoral da Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo (Toledo; Carvalho, 2017); e nos programas escolares dos Institutos de Educação do Distrito Federal (IEDF) e de São Paulo (Vidal; Rabelo, 2019), assim como na biblioteca da Escola de Professores do IEDF, conforme mapeado por Vidal (1995). Por fim, dá-se atenção à tradução do livro do suíço realizada no Brasil.

As credenciais do autor

A tentativa de analisar historicamente a trajetória de um sujeito requer levar em conta a necessidade de colocar em prática alguns cuidados teóricos e metodológicos. Por isso, de

antemão, destaco que tratar alguns aspectos concernentes à vida profissional de Ferrière se constitui como uma *fabricação* (Certeau, 1982). Desse modo, as páginas que se seguem buscam evidenciar “uma representação deste sujeito, ou seja, a confecção de uma imagem concebida a partir de um olhar que não é o único, já que para uma vida outros olhares podem ser lançados e um novo enredo pode ser elaborado (Correia, 2017, p. 63). Sendo assim, esta investigação tem por objetivo iluminar atividades, acontecimentos, projetos e experiências que se aproximam da temática proposta para o capítulo.

Imagem 1 – Foto de Adolphe Ferrière no livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929)



Fonte: Ferrière (1929b).

Adolphe Frédéric Emmanuel Ferrière nasceu em 30 de agosto de 1879 em Genebra (Suíça). Foi um dos mais expressivos nomes do movimento da Educação Nova do século XX, na Europa. Pertenceu a uma família de protestantes, filho de Frederic Ferrière e Adolphine Faber e irmão de Frédéric Fèrriere, Charles Ferrière e Marianne Ferrière. Posteriormente, casou-se com Isabelle Bugnion, e juntos tiveram apenas um filho, Claude Ferrière. Peres (2002) e Hameline (1993), em seus estudos, sinalizam para uma surdez crescente que acometia Adolphe Ferrière. Soler Mata (2016), por sua vez, ao analisar o diário pessoal do suíço, afirmou que ele ficou completamente surdo aos 42 anos de idade. A fim de continuar cumprindo suas atividades profissionais, contava com a ajuda de sua esposa, que passou a ser sua intérprete e principal acompanhante por onde passava, mesmo não ouvindo tão bem como sinalizado pelo próprio educador (Ferrière, 1931).

Desde muito jovem, dedicou-se à causa educacional. Em 1915, tornou-se doutor em sociologia, pela Universidade de Genebra (UNIGE), após publicar a tese intitulada *La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Dividiu suas experiências em diferentes áreas de interesse quando escreveu em seu diário pessoal que “entre 1900 y 1910 viví en la metafísica. De 1910 a 1920, viví en la psicología. De 1920 a 1930 fue la pedagogía la que ocupó el lugar preferente. De 1930 a 1940, la sociología. Y heme aquí, desde 1940, metido hasta el cuello, hasta el alma, hasta el espíritu en la filosofía” (Hameline, 1993, p. 2). Também publicou artigos sobre os mais variados assuntos⁸⁸ e foi chamado de:

[...] profeta da Educação Nova, de advogado entusiasta da Pedagogia Funcional (Émile Planchard, no “Prefácio” da tradução portuguesa de “A Escola Activa”, 1965), de apóstolo convencido e incansável, mais fascinante filósofo da educação renovada (Lourenço Filho na apresentação da edição brasileira de A Lei Biogenética e a Escola Activa, 1929), de grande apóstolo da Educação Nova (António Sérgio no prefácio da obra Transformemos a escola, 1928) (Peres, 2002, p. 2-3).

Além disso, Ferrière foi redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicados pela primeira vez no livro de Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique*, em 1915. A obra foi traduzida para português no ano de 2015 em comemoração ao centenário da publicação original. Segundo Ferrière, para uma escola ser considerada nova, deveria atender a, pelo menos, 15 dos pontos definidos pelo *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (BIEN) e descritos por ele. Na obra, escreveu que “estes trinta princípios, retirados da atual experiência

⁸⁸ Cf.: *Liste 1: alphabétique des titres*. Disponível em: https://www.unige.ch/archives/aijlr/application/files/4113/9824/8497/recens.articles.Ferriere_liste1.pdf. Acesso em 18 jun. 2023.

das Escolas novas, permitem *aferrir* estas escolas, se me é permitido utilizar este termo. Uma única visita permitirá a um pai de família ficar a saber se a escola à qual quer confiar o seu filho é ou não uma Escola nova” (Ferrière, 2015 [1915], p. 17, grifo do autor).

Mignot (2017) e Peres (2005) sinalizaram para a possibilidade de que foi Ferrière quem fundamentou o termo Escola Ativa, apesar de já ter sido escrito anteriormente, provavelmente, por Pierre Bovet. Por sua vez, Vidal (2013, p. 581, grifo da autora) ressalta a relação com a “[...] arbeitsschule (1895-1920), que na tradição da escola do trabalho transformou-se em escola ativa nos enunciados de educadores genebrinos, e da própria Escola Ativa, que entre 1917 e 1920 firmou-se como expressão de uma nova concepção educacional”. Ademais, também colaborou com a criação e inauguração de diferentes instituições educacionais, como o BIEN e o *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), ambos localizados em Genebra. Foi considerado por Carvalho (2007, p. 280), “[...] ao lado de Beatriz Ensor, o grande animador [...]” da *Ligue Internationale d’Éducation Nouvelle* (LIEN) ⁸⁹.

Esteve à frente dos trabalhos desenvolvidos na PEN, tendo, ao longo de 20 anos, escrito cerca de 110 artigos para o periódico. As temáticas abordadas foram muitas; entre elas: coeducação dos sexos; a criança e a arte dramática; a escola ativa e o espírito de serviço; ensino de música; ritmo e gesto nos mais pequenos; ensino de História; a reeducação de jovens delinquentes; classificação das crianças de acordo com seu tipo psicológico; formação de professores com a ajuda do cinema; educação como fator de transformação social; formação do espírito da geometria; a subnutrição das crianças; a formação social da criança; formação psicológica de professores; e autonomia dos escolares. Além dos relatos que publicou acerca da passagem pela América do Sul, escreveu artigos a respeito de outras viagens e sobre educação em outros países, tais quais: *Une visite aux pionniers de l’école active en Italie* (1926), *Le Collège d’Antioche aux Etats-Unis* (1928), *Notes de voyage: Autriche, Hongrie, Roumanie* (1929), *Voyages d’études en Tchécoslovaquie* (1930), *Voyage d’étude en Pologne* (1930), *L’Education nouvelle en Colombie* (1932), *L’Education nouvelle au Mexique* (1932), *La formation des maîtres en Belgique* (1933), *Chroniques: Chronique de l’Amérique latine* (1934) e *L’extraordinaire évolution pédagogique du Chili* (1938). O estudo de Carvalho (2007, p. 283;

⁸⁹ A LIEN foi “[...] organizada tendo como porta-vozes três revistas: *The New Era*, *Das Werdenda Zeitalter* e *Pour l’Ère Nouvelle*. São redatores responsáveis pela publicação, Beatriz Ensor, pelo periódico em língua inglesa; Adolphe Ferrière, pelo órgão francofônico da Liga; e Elizabeth Rotten, pela revista alemã. Dispositivos de difusão e de propaganda da Liga, [...] funcionam também como instrumentos de articulação interna do movimento, difundindo doutrinas e iniciativas de renovação escolar [...]” (Carvalho, 2007, p. 281).

grifos da autora) destaca que “a revista *Pour l'Ère Nouvelle* era o órgão do setor responsável pelos contatos do movimento com a América Latina”.

Autor de diversos livros, o trabalho de tradução de algumas obras para português e espanhol foi, segundo Peres (2002, p. 4), “[...] uma tentativa de ampliar o público leitor dessa literatura pedagógica e de conquistar novos ‘seguidores’ e adeptos dos princípios da Escola Ativa fora do contexto europeu”. Em pesquisas realizadas na seção obras gerais da FBN e no arquivo do Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CMEB/ISERJ), foi possível localizar as seguintes traduções: *La educación autónoma: arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad* (1926); *La escuela activa* (1927); *Transformemos a escola: apelo aos pais e às autoridades* (1928); *La ley biogenética y la escuela activa* (1928); *El alma del niño a la luz de la ciência: problemas de psicología genética y aplicaciones de esta ciencia a la educación y economía social* (1928); *La libertad del niño en la escuela activa* (1928); *A lei biogenética e a escola activa* (1929)⁹⁰; *Problemas de educación nueva* (1930); *La educación nueva en Chile* (1932); *El progreso Espiritual* (1933); *El ABC de la educación y las casas de niños abandonados* (1950); *La escuela sobre medida, a la medida del maestro* (1953); e *Educación da infância abandonada* (1958).

Ferrière faleceu em 16 de junho de 1960, em Genebra. O notável educador foi bastante (re)conhecido pelas incessantes discussões a respeito do movimento escolanovista, tendo a oportunidade de tráfegar por diversos países e suas ideias transitavam juntamente com a ascensão das perspectivas consideradas modernas. Apesar da surdez que o acometia, acreditava ter vocação para a vida pública e, durante muitos anos, dedicou-se a trabalhar em prol da propagação do movimento escolar que acreditava. Segundo Hameline (1993, p. 2), “[...] desde a juventude pensava que o seu lugar de direito era no debate político, econômico e social europeu. [...] Para Ferrière, o interesse pela educação era apenas uma faceta de sua ação como cidadão livre”.

Os aspectos iluminados acerca da trajetória profissional do educador indiciam sua constante relação com as discussões acerca do movimento educacional do início do século XX. Nas conferências que realizava, tratava, especialmente, da necessidade da reformulação da escola, de modo que o processo ensino-aprendizagem permitisse que o aluno pudesse “aprender fazendo”. No Brasil, suas obras estiveram presentes não apenas nos acervos de guarda, mas também foram indicadas e utilizadas em instituições de ensino e em bibliotecas

⁹⁰ As duas edições estão disponíveis no acervo da FBN.

como importantes bibliografias para a formação do professorado da época. Além disso, periódicos divulgavam seus trabalhos como escritor, palestrante e viajante. É justamente esse conjunto de iniciativas que permite compreender as ações de Ferrière em perspectiva transnacional, uma vez que os trabalhos realizados no país em prol das expectativas educacionais tinham-no como referência para alcançar os objetivos ansiados.

As múltiplas formas de divulgação do livro

O mercado livreiro sofria, naquela época, um grande *boom*. Enquanto no século XIX as publicações, em sua maioria, restringiam-se aos livros didáticos e de legislação brasileira, no século XX, outros formatos foram ganhando espaço. Segundo Sevcenko (1992, p. 95-96), com a “[...] multiplicação entre duas e três vezes do número de casas editoras e livrarias em 1921, [...] São Paulo passa a atrair escritores dos quatro cantos do país, querendo ter suas obras publicadas com a rapidez e a qualidade que a indústria editorial paulista oferecia”. Ainda de acordo com o autor, na cidade paulista o crescimento da indústria editorial teve relação com a ascensão do mundo das artes plásticas (Sevcenko, 1992). Como estratégia comercial, as editoras procuravam atrair seus leitores com o barateamento das obras.

A respeito da literatura pedagógica, em específico, Nagle (2001, p. 336) ressalta que seu desenvolvimento ocorreu como “[...] instrumento de sustentação das frequentes discussões que se faz[iam], da mesma forma que desempenha[va] o papel de preparadora e de transmissora das novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista”. Focadas na formação profissional para a sala de aula, as editoras necessitavam dispor de obras sobre didática, biologia educacional, sociologia educacional e psicologia, o que fazia com que as produções se tornassem mais viáveis e, também, lucrativas (Gebrim, 2006). O livro passou a ganhar papel de centralidade no que concerne à preparação de seu público, pois sua formatação colaborava com o fomento dos saberes pedagógicos que se desejava incutir no aprendizado dos professores.

O mercado editorial pedagógico tinha por horizonte colaborar com a inserção dos aspectos e atitudes modernas que chegariam às crianças pelo novo professorado. De acordo com Gebrim (2006, p. 57), “[...] a estratégia adotada pelos educadores renovadores pretendia assegurar que o impresso editado funcionasse como um dispositivo de conformação de novas práticas pedagógicas, fornecendo o sustentáculo teórico para os professores”. Portanto, passariam, então, a utilizar a leitura como tarefa no período de formação, associada à

idealização de um projeto educacional com perspectivas diferentes dos seguidos até aquele momento. Assim, os livros auxiliariam no processo de ampliação, circulação e legitimação dos projetos educacionais implementados no país.

Vidal e Rabelo (2019, p. 215) asseveram que a criação do IEDF e do Instituto de Educação de São Paulo (IESP) “[...] tinham em comum a proposta de produzir ciência da educação. Nesse sentido, estimulavam os docentes a especializarem-se em aspectos da educação, tais como história, filosofia e psicologia da educação; conduzir inquéritos e pesquisas; e publicar os resultados”. Na tentativa de “[...] que uma nova cultura profissional docente se instalasse no Brasil” estratégias foram idealizadas com o objetivo de unir “[...] a propaganda dos princípios da Escola Nova com a elevação da formação docente por meio da criação de Institutos de Educação em Universidades [que] se entreteciam a uma forte política editorial” (Vidal; Rabelo, 2019, p. 215). Ainda de acordo com as autoras, não foi por acaso que Lourenço Filho, por exemplo, se associou à Biblioteca de Educação da Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Carvalho e Toledo (2006, p. 48, grifos das autoras) destacam que

No Brasil dos anos 1920 e 1930, o livro é peça fundamental de um programa de transformação da cultura nacional em que se engaja toda uma geração de políticos e intelectuais. Nesse programa, a reforma da escola tem lugar central e editar livros voltados para a formação docente como *Bibliotecas para Professores* é uma de suas principais estratégias. Essas *Bibliotecas* organizam-se como espécie de repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Trata-se de constituir uma nova cultura pedagógica apta a promover uma *mudança de mentalidade* do professorado, peça chave do *programa de reforma da sociedade pela reforma da escola* que estava em curso.

Na perspectiva de aumentar, cada vez mais, o público leitor, “a Weisflog Irmãos/Melhoramentos, editora que se dedicava a publicar livros escolares e cartilhas, organiza e lança uma coleção, sob a direção de Lourenço Filho, a partir de 1927” (Gebrim, 2006, p. 62). A frente do trabalho, o paulista “[...] optou, entre 1927 e 1940, por um programa de leitura formado por autores brasileiros e traduções” (Toledo; Carvalho, 2017, p. 1002). O vasto acervo contava com publicações de autores de renome no cenário internacional, como Claparède, Piéron, Binet, Luzuriaga e, também, Ferrière. Carvalho e Toledo (2017) evidenciam, ainda, que, à época, Lourenço Filho era correspondente do *Bureau International d’Éducation* (BIE) e já havia tido a oportunidade de se encontrar pessoalmente com alguns desses autores estrangeiros, o que, provavelmente, facilitava o contato entre eles.

Assim, tomava forma a iniciativa de ampliar o repertório de leituras pedagógicas do professorado, com a oportunidade de conhecerem, cada vez mais, os trabalhos realizados no estrangeiro que inspiravam as idealizações nacionais. As autoras ressaltam também que não se tratavam de nomes desconhecidos, ao contrário, os sujeitos selecionados “[...] pertenciam a instituições reconhecidas internacionalmente. Apresentados aos leitores brasileiros pelos prefácios de Lourenço Filho, transformavam-se também em referências para o campo da educação no Brasil, em processo de organização” (Carvalho; Toledo, 2006, p. 55). A organização da coleção consistia no ideal de “fundamentar a prática docente” (Carvalho, 2013, p. 44).

Das 29 obras publicadas pela Biblioteca de Educação entre o período de 1927 a 1941, *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929) constava como parte do acervo, contando com um total de 6.300 tiragens, distribuídas em duas edições. Para Oliveira (2015, p. 79), a inclusão desta, e das demais obras, e a quantidade de impressões indicam que “[...] Lourenço Filho buscava disseminar entre o professorado brasileiro a teoria, os fundamentos daquilo que ele entendia por Escola Nova”. Dessa forma, “contribuiu fortemente para que determinadas interpretações se tornassem hegemônicas” (Oliveira, 2015, p. 80).

Além da possibilidade de viajar e entregar as obras pessoalmente e da realização de trabalhos como o desenvolvido por instituições como a Biblioteca de Educação, os currículos dos cursos do IEDF e do IESP também incluíam tais leituras como parte da bibliografia recomendada. Segundo Vidal e Rabelo (2019, p. 217), “[...] os programas desses Institutos também revelam a presença de autores vinculados às seções francófonas da NEF, tais como Ferrière, Claparède, Decroly, Amelie Hamaide e Piaget”. Para o ideário da época e com os objetivos que se pretendia alcançar, tais leituras deveriam estar presentes não apenas como sugestões de vendas, mas no cotidiano das escolas que instruíam o novo corpo docente para as práticas modernas que começavam a ser implementadas no país.

O mapeamento realizado por Vidal (1995) em sua tese de doutorado ressalta, entre várias outras, as obras de Ferrière que constavam como parte do acervo da biblioteca da Escola de Professores do IEDF, tais quais: *A escola activa* (1934), *La pratique de l'école active* (1924), *A escola por medida pelo molde do professor* (1931) e *A lei biogenética e a escola activa* (1929). Como bibliografia constante nos resumos de aula da Escola de Professores do IEDF estavam: *A lei biogenética e a escola activa* (1929), *L'école active* (1926), *Trois pionniers de l'éducation nouvelle* (1928) e *L'autonomie des écoliers* (1921). Ainda que contasse com a presença de diversos outros importantes nomes para a História da Educação, as obras do autor

destacavam-se pelo número de exemplares que a instituição possuía, cerca de 17 no total (Vidal, 1995).

Sendo um nome de bastante destaque, as obras de Ferrière também foram divulgadas pela imprensa brasileira. Em levantamento realizado no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira (HDB) da FBN, foi possível localizar ocorrências em jornais como *O dia* (PR), *Jornal do Brasil* (RJ), *O Boletim da Eugenia* (RJ) e *A Gazeta* (SP), que anunciaram alguns livros do suíço. Acerca de *A lei biogenética e a escola activa* (1929), a edição 00231, de 3 de outubro de 1929, do periódico *A republica: orgam do partido republicano* (PR), escreveu matéria assinada por B. N. dos Santos – do círculo de estudos bandeirantes –, comentando a respeito do livro; assim como *O Diario da manhã: orgão do partido constructor* (ES), edição 03339, de 19 de novembro de 1936, transcreveu uma parte do livro. Mais do que uma maneira de informar e ilustrar a ideia de circulação das obras de Ferrière, os jornais atuam como “[...] um sistema capaz de produzir e difundir discursos e instaurar um processo de comunicação que nada tem de neutro [...]” (Barros, 2023, p. 12).

A comercialização dos livros foi avaliada por Juracy Silveira (1959, p. 76 *apud* Vidal; Rabelo, 2019, p. 217), pois, para ela, as livrarias, na tentativa de atender a “[...] lei da procura, expunham em suas vitrinas e balcões mais centrais as últimas novidades recebidas. Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Pierón, Kerschensteiner, Kilpatrick, Dewey, Gates chegavam até os professores, no original ou em versão nacional ou espanhola”. Entre as diversas obras escritas por Ferrière, Peres (2002) afirma que a maior parte das traduções em português foram realizadas em Portugal. *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929) foi um dos trabalhos produzidos no Brasil.

A tradução como estratégia de propaganda

Estudar o livro como fonte de pesquisa não se restringe a descrever o conteúdo de suas páginas. Além disso, é necessário evidenciar aspectos que antecedem e envolvem o trabalho de publicação, assim como analisar sua composição material. De acordo com Peres e Michel (2019, p. 153), “quando se trata da análise desse artefato, é preciso procurar entender, também, os propósitos e os sentidos não apenas de quem os utilizou, mas de quem os produziu, editou, comprou e distribuiu [...]”. Dessa forma, é preciso sublinhar que a tradução do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929) foi cercada por contatos estabelecidos entre Adolphe Ferrière e Lourenço Filho.

A partir da leitura de cartas localizadas no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), foi possível compreender algumas das dimensões que circundaram o trabalho de publicação, levando em conta que “[...] as informações contidas serão sempre versões individuais ou coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador [...]” (Malatian, 2017, p. 204). O conjunto de missivas é constituído por duas respostas – datilografadas em papel timbrado da PEN – enviadas por Ferrière a Lourenço Filho e apenas uma página (de rascunho) escrita à mão pelo brasileiro.

Na primeira missiva, enviada de Genebra em 5 de fevereiro de 1929, Ferrière começou felicitando o brasileiro pela iniciativa da criação de uma Escola Experimental anexa à Escola Secundária. Anunciou também que tratava com Laura Lacombe a possibilidade de vir, junto com sua esposa, ao Brasil em 1930. A respeito do interesse de publicar uma versão em português de *A Lei Biogenética e a Escola Ativa*, informou que o livro não tinha uma versão publicada em francês, mas que Lourenço Filho poderia pegar a tradução espanhola de Lorenzo Luzuriaga. Por fim, tratando dos direitos autorais, sugeriu, baseado em experiências anteriores, que fosse enviado a ele, no momento da venda ao público, 10% do preço calculado.

O registro de uma possível resposta não contém data, mas Lourenço Filho começa sua escrita afirmando que, de acordo com a carta de 5 de fevereiro, havia traduzido e publicado a obra *A lei biogenética e a escola ativa* (1929). Destacou, ainda, que, em conformidade com os pedidos feitos na missiva enviada pelo suíço, enviava um cheque em francos suíços⁹¹ como pagamento do autor. Dizia-se feliz por perceber que a tradução colaborou com as discussões das ideias de Ferrière sobre a Educação Nova e chamou a atenção do público para o seu trabalho. Finalizando, revelou que as livrarias da cidade realizaram pedidos também para outras obras, tais quais *A Escola Activa* e *A Prática da Escola Activa*.

Na última carta datada do ano de 1929, enviada de Genebra em 11 de outubro, Ferrière informou que havia recebido a correspondência que Lourenço Filho o havia enviado em 23 de setembro. Além disso, anunciou que, em anexo, incluiu um recibo de 613,50 francos suíços, que deveria ser entregue ao editor, referente aos direitos autorais do livro *A Lei da Biogenética e a escola activa* (1929). Interessava-lhe receber duas ou três cópias da obra. Sobre a possível viagem ao Brasil, revelou que ainda não havia recebido nenhum convite oficial, mas que escrevera, em 6 de setembro, aos Ministros da Educação Pública do Rio de Janeiro, São Paulo

⁹¹ Valor não especificado.

e Belo Horizonte. Concluiu alegando que se não houvesse resposta pararia por apenas dois ou três dias no Rio, pois não poderia arcar com os custos da estadia, mas caso obtivesse um convite do Rio ou de São Paulo, não hesitaria em tecer, pessoalmente, recomendações para a publicação de seu livro.

Ainda que não seja possível indiciar o que ocorreu entre o período que Ferrière pediu a colaboração de Carneiro Leão e as cartas enviadas a Lourenço Filho, é possível, em diálogo com o estudo de Toledo e Carvalho (2017), compreender que *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929) foi uma importante estratégia de circulação das ideias do educador suíço em um momento no qual reformadores se inspiravam nos trabalhos realizados na arena internacional. Para além dos aspectos materiais que envolvem esse trabalho, “é necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso” (Peres; Souza, 2011, p. 55-56). Nesse sentido, Peres e Michel (2019, p. 153) ressaltam que “[...] não basta descrevê-los, é preciso analisá-los articuladamente aos projetos sociais e pedagógicos do seu tempo e aos cenários políticos e culturais do contexto de sua produção”.

A Lei Biogenética e a Escola Activa foi traduzido como volume IX da Biblioteca de Educação, em setembro de 1929. Liderando esse trabalho, esteve Lourenço Filho, que, segundo Carvalho e Toledo (2006, p. 54), “[...] usa[va] os prefácios como protocolo para organizar a compreensão do texto publicado no volume prefaciado, validando a autoridade da autoria e explicitando as razões pelas quais o livro entra[va] na Coleção”. Convém, também, acompanhar as considerações tecidas por Oliveira (2015, p. 112) ao destacar que o educador utilizava esse espaço para incluir “[...] elogios ao autor da obra; justificativas que elucidam a importância da obra para a Coleção e para o contexto educacional da época; apontamentos que justificam a importância da apropriação dos fundamentos da educação, [...] para fundamentar a prática docente [...]”.

A tradução ficou sob responsabilidade de Noemy Silveira, que, na época, trabalhava como assistente de Lourenço Filho. A respeito desse ofício, Peres (2002, p. 4) questionou que, no livro, “[...] não h[aviam] indicações se foi utilizado ou não o original escrito por Ferrière. Fica difícil precisar de onde Noemy Silveira fez a tradução”. A dúvida da autora girava justamente em torno do que Ferrière comentou na missiva enviada em 5 de fevereiro de 1929, na qual sugeriu que o brasileiro utilizasse a versão em espanhol. Sobre esse aspecto, Chartier (2022, p. 68-69) escreve:

Razões de ordem metodológica somam-se a essa razão histórica, isto é, ao interesse despertado pelas traduções. Analisar a cronologia e a cartografia das traduções de uma mesma obra é uma das abordagens da geografia literária proposta por Franco Moretti. Porque, de fato, a geografia das traduções não é uma cartografia dinâmica de uma entidade textual estável. Ela deve levar em consideração as várias mutações que transformam a obra e simultaneamente geram novos textos. É o caso, por exemplo, das retraduições numa mesma língua, que se justificam, conforme o caso, pela tradução a partir da língua original de uma obra que foi traduzida de outra tradução, ou pela tradução de uma edição mais recente na língua original, ou então pela evolução da língua de tradução.

A apresentação material das obras da coleção da Biblioteca de Educação era padronizada (Oliveira, 2015). Editada em brochura, tratava-se de “[...] uma publicação de pequeno formato (19,5 cm por 14 cm)”, conforme analisado por Gebrim (2006, p. 75). Na capa, constavam o nome do autor, seguido pelo título do livro e o nome da tradutora. Abaixo, a marca tipográfica⁹²: “um círculo ornamentado por três estrelas e encimado por uma cruz sobre a qual se apoiava uma ave. [...] Esta marca tipográfica era, ainda, circundada por uma divisa em latim: *Praeceptorum ineptis discruciantur ingenia Puerorum*” (Oliveira, 2015, p. 72-73). Por fim, nome e cidade da editora responsável. As demais informações levantadas por Oliveira (2015) acerca das notas explicativas que constavam nas páginas iniciais, com dados sobre autor e tradutor, não foram incluídas em *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929).

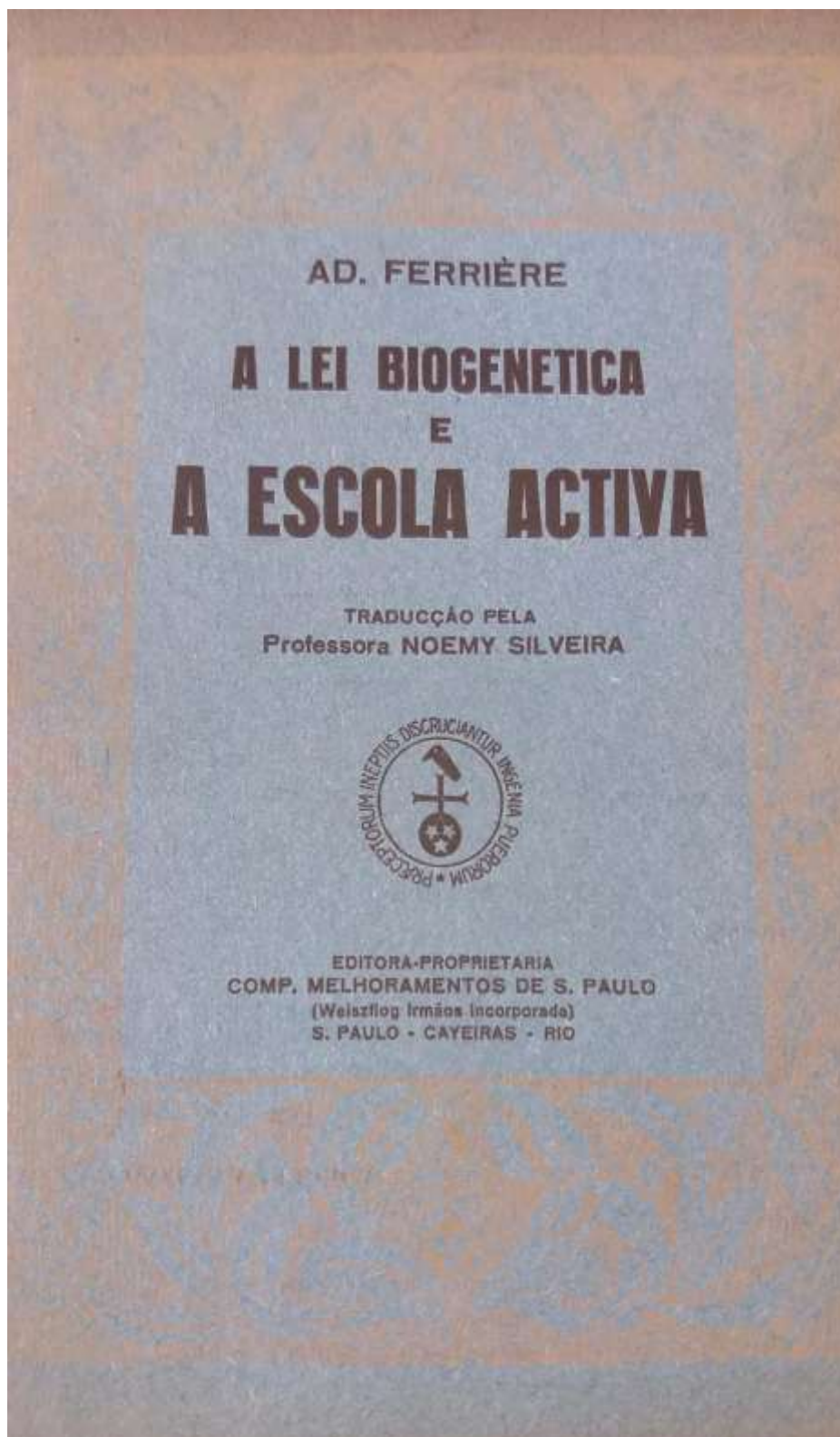
Na quarta capa, havia uma pequena apresentação da Biblioteca de Educação, destacando que se destinava a professores primários e secundários, normalistas, estudantes e pais, em geral, interessados em conhecer as bases científicas da educação, seguida por uma lista de volumes já publicados e outra de obras a publicar. Na folha de rosto, além das informações que já constavam na capa, foram incluídos o nome do organizador e o número do volume, assim como a filiação institucional do autor. Antes do prefácio, foi inserida uma foto de Ferrière (imagem 1), com sua assinatura. O índice apareceu na parte final do livro e, na última capa, algumas das obras da coleção com seus respectivos preços, seguido pelo endereço da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo.

Além da organização tipográfica desse livro, assim como dos demais, a estratégia editorial objetivada por Lourenço Filho, ao selecionar as obras que iriam compor a coleção, perpassava pelo entendimento da mudança de mentalidade como possibilidade da reforma social da escola, a partir da nova formação do professorado, como posto por Carvalho (2013). A autora ainda destaca que:

⁹² Segundo Monarcha (1997, p. 41 *apud* Oliveira, 2015, p. 72), “algo críptica, essa simbologia representa a terra de Santa Cruz iluminada pelo Cruzeiro do Sul e pela ave da sabedoria: o corvo, segundo o lendário germânico”.

[...] organizados como pequenos manuais que condensam as modernas idéias e práticas da educação, os volumes da Coleção se dispõem como peças de um conjunto harmônico destinado a constituir a cultura pedagógica do professorado. Na lógica que preside a organização da Coleção, organiza-se um repertório de saberes autorizados, destinados a fundamentar a prática docente. Saberes selecionados e hierarquizados pela avaliação que o editor faz das disposições, expectativas e competências de seu público leitor e pelos requisitos que identifica necessários à mudança que programa gradativamente promover no espírito do professorado quanto à filosofia do ensino (Carvalho, 2013, p. 44).

Imagem 2 – Capa do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929)



Fonte: Ferrière (1929).

Composto por 87 páginas, foi organizado com prefácio, intitulado “Ferrière e a ‘Escola Nova’” e disposto em outras duas partes. A primeira, com quatro capítulos, foi dividida com os seguintes títulos: “Correntes novas no campo da Educação”; “O objectivo da escola popular”; “Meios para attingir o verdadeiro objectivo da Escola Popular” e “Resumo e

Conclusão da I Parte”. Na segunda parte, consta o texto “Projeto de organização de Escola Nova” e o subtítulo “§ Do programma de Estudo”, seguido por três seções: a) “Periodo dos interesses immediatos. Alumnos de 6 a 9 annos”; b) “Periodo dos interesses concretos especializados. Crianças de dez, onze e doze annos”; c) “Período dos interesses abstractos. Crianças de 13 a 14 annos”, além de “§ – Do horario. Subdivisões das horas de estudo”. Por fim encontra-se o índice com referências às páginas dos capítulos.

Lourenço Filho, no prefácio da obra, dedicou-se a tratar aspectos da trajetória profissional de Ferrière, como os projetos aos quais ele estava ligado na Europa, em especial a coordenação do BIEN. Elencando algumas das outras publicações do suíço a respeito da educação, resumiu quatro pontos principais muito recorrentes em seus estudos: o impulso vital espiritual, a lei do progresso, a hereditariedade e o temperamento e tipos psicológicos. Por fim, registrou que as ideias de Ferrière podiam ser encontradas no respectivo livro, que, naquele momento, contribuía com a Biblioteca de Educação. Há de se considerar, também, que as importantes considerações descritas nas páginas iniciais da tradução eram uma estratégia tanto de propagandear o trabalho de Ferrière pelo país, quanto de dar maior visibilidade ao trabalho liderado por Lourenço Filho.

No primeiro capítulo, Ferrière tinha por objetivo tratar das aspirações que davam base para os passos iniciais no movimento escolanovista. Citando diversos autores que o inspiravam, como Pestalozzi, tinha por objetivo “[...] esboçar, em poucas palavras, as origens do grande movimento que hoje agita as bases de nosso systema educativo, tão artificioso, e que reclama methodos mais naturaes que correspondam á finalidade da educação” (Ferrière, 1929b, p. 12). A nova escola passaria a dar maior visibilidade aos interesses infantis e, para que o trabalho conseguisse se desenvolver, era necessário realizar, cada vez mais, reformas educacionais, segundo os escritos do autor. Ainda assim, não ele deixou de destacar que mesmo com a circulação e propagação das iniciativas modernas, muitas das “antigas” atitudes ainda eram encontradas no interior das escolas.

Em seguida, iluminou-se a discussão acerca das relações diretas entre a vida cotidiana e os conteúdos escolares. Para Ferrière, observar os interesses das crianças girava em torno de compreender o que gostavam de fazer e de estimular tais iniciativas, afirmando que isso não se tratava de deixá-los livres e “fazendo o que quisessem”, mas de que tivessem suas escolhas respeitadas e suas aptidões desenvolvidas, de modo que, também, o trabalho em equipe fosse estimulado enquanto aprendiam uns com os outros. Para tanto, reforçou que “educação é a arte de iniciar na criança, mediante a excitação do seu interesse, um desenvolvimento das

forças intellectuaes e moraes que corresponda ás leis, em virtude das quaes se realiza todo progresso biologico e psychologico [...]” (Ferrière, 1929b, p. 27). Ressaltou, de igual modo, a necessidade da preparação para a vida em sociedade, dando especial atenção à formação para o trabalho fabril e os cuidados com o lar e a família.

Para concluir a primeira parte da obra, o autor definiu os princípios educacionais como uma arte que colabora com o desenvolvimento das forças junto com aspectos biológicos na preparação do indivíduo para a vida individual, social e em comunidade. O ponto central na discussão de Ferrière se concentra em tentar fazer com que seu leitor entenda que a nova pedagogia proposta não está interessada no ensinamento puro e simples de conhecimentos escolares, mas no processo de produção e assimilação da própria criança perante aquilo que lhe era proposto. Nesse sentido, reafirmava que as práticas escolares deveriam ser ativas, isto é, o aluno poderia “aprender fazendo”. Assim, destacou que a escola “[...] não se limita a dar conhecimentos, mas a pôr em suas mãos a seiva que em todos os tempos vivificará o mundo: o trabalho” (Ferrière, 1929b, p. 52).

Na segunda parte, Ferrière apresentou modos pensados para a realização das práticas escolares modernas. Para tanto, descreveu quatro iniciativas para ajudar na compreensão, tais quais: “1º como distribuir as ocupações dos alumnos diariamente; 2º como dividir a materia de estudo em fracções semanaes; 3º como fazer divisões para o anno; 4º como organizar o programma total, para todo o tempo da escolaridade” (Ferrière, 1929b, p. 53). Destacou também a divisão, por idades, referente às práticas do “programma de estudos” em três graus: “idade dos interesses immediatos” (dos seis aos nove anos), “idade dos interesses concretos especiaes” (dos 10 aos 12 anos) e “idade dos interesses abstractos” (a partir dos 13 anos).

Para finalizar, o autor suíço argumentou a respeito do horário escolar. O educador acreditava que não havia necessidade das divisões por horários/matérias na escola, mas que, em vez disso, poder-se-ia pensar na divisão por trimestres. Acrescentou, também, a necessidade de a escola deixar de trabalhar apenas baseada em conteúdos teóricos, mas focalizar especialmente nos trabalhos praticados e vivenciados ativamente pelas crianças, o que, para ele, proporcionaria um aprendizado muito mais valoroso. Afirmou que “se se quer dar liberdade ao alumno para escolher e investigar, temos primeiro que libertar a escola de um programma, em sua maior parte, theorico e didactico, e por sua vez, demasiadamente fraccionado” (Ferrière, 1929b, p. 84). Ainda sobre os horários, incentivava que o horário escolar fosse utilizado com as tarefas solicitadas, não havendo necessidade do “trabalho de casa”.

Corroborando o estudo de Oliveira (2015), as obras da coleção da Biblioteca de Educação foram divididas em dois grupos: metodológico e prático. No prefácio do livro de A. F. Proença, Lourenço Filho (1928, p. 5 *apud* Oliveira, 2015, p. 102) ressalta que os grupos são constituídos por “um em que se explanam as bases científicas da educação, outro em que se desenvolvem as normas atuais de sua aplicação”. Incluído no grupo dos aspectos práticos, o livro de Ferrière foi interpretado por Oliveira (2015, p. 106) como um dos “[...] exemplos bem sucedidos que tomaram a escola ativa como pressuposto para o trabalho realizado pelo professor, isto é, tomaram a criança como centro do processo de aprendizagem”. Ainda de acordo com a autora, o interesse de Lourenço Filho, ao reunir tais exemplares, era “[...] demonstrar que, através da apropriação dos fundamentos da educação (teoria), os professores teriam o aparato necessário para realizarem uma nova prática docente, pautada naquilo que ele entendia ser a ‘escola nova’” (Oliveira, 2015, p. 106).

Considerações finais

A tessitura desse manuscrito foi permeada pela tentativa de iluminar algumas estratégias de circulação e propaganda das ideias de Adolphe Ferrière pelo Brasil. Um dos mais importantes educadores que trataram dos conhecimentos a respeito do movimento da Educação Nova, foi fonte de inspiração para muitos dos que liam e observavam suas ideias sobre o processo de renovação escolar. A divulgação de suas obras foi possível por meio da imprensa, assim como pela inclusão nos currículos dos Institutos de Educação e nas bibliotecas de instituições. Além disso, por muitas vezes, teve oportunidade de conhecer *in loco* os trabalhos que eram desenvolvidos em outras localidades, dentro e fora da Europa.

A escolha e análise das fontes contribuiu para esquadrihar uma série de possibilidades acerca dos acordos firmados que resultaram na publicação da tradução da obra em língua portuguesa. Todavia, outras questões ainda merecem atenção, como: quais critérios levaram à seleção dessa obra em específico? Qual o lugar desse livro na trajetória do autor, visto que, conforme suas próprias palavras, não foi publicado em francês? Sobre esse último aspecto, respectivamente, cabe ressaltar a impossibilidade de realizar comparações entre as impressões, de modo a tentar observar possíveis adaptações em termos de estrutura e conteúdo, que são comuns em trabalhos de tradução.

Mesmo que rapidamente, Ferrière pôde ter contato pessoal com o Brasil e saber mais sobre os trabalhos realizados no país em termos educacionais. Ainda assim, a tentativa, nesta

discussão, foi de perscrutar que além da possibilidade de viajar, suas obras e seus trabalhos foram conhecidos por aqueles que ocuparam cargos importantes na Instrução Pública, assim como, a partir das estratégias elucidadas ao longo do estudo, pelos alunos que ocupavam as salas de aula dos Institutos de Educação, aprendendo sobre os conhecimentos considerados modernos. Nesse sentido, o livro é entendido como importante artefato para os estudos acerca da circulação de saberes, em especial no século XX.

Fontes

A LEI BIOGENETICA E A ESCOLA ACTIVA. **A republica**: orgam do partido republicano, Curitiba, p. 2, 3 out. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=215554&pesq=%22Ferriere%22&past a=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=39221>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FERRIÈRE, Adolphe. [Correspondência]. Destinatário: Antonio Carneiro Leão. Genebra, 20 abr. 1927.

FERRIÈRE, Adolphe. [Correspondência]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 5 fev. 1929.

FERRIÈRE, Adolphe. [Correspondência]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 11 out. 1929.

FERRIÈRE, Adolphe. **A Lei Biogenetica e a Escola Activa**. Tradução Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1929b.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. [Correspondência]. Destinatário: Adolphe Ferrière. [S. l., s. d.].

UMA PÁGINA DE AD. FERRIÈRE. **Diário da manhã**: Orgao do Partido Constructor, Vitoria, p. 3, 19 nov. 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=572748&pesq=%22Ferriere%22&past a=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=44435>. Acesso em: 30 jan. 2023.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 39-56, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 47-62, 2006.

- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de (org.). **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.
- CHARTIER, Roger. **Editar e traduzir**: mobilidade e materialidade dos textos (séculos XVI-XVIII). Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Unesp, 2022.
- CORREIA, Tatiana das Graças. **O uso público da palavra**: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- FERRIÈRE, Adolphe. Em Amérique du Sud. **Aux Écoutes**, Lausanne, n. 4, p. 91-98, 1931.
- FERRIÈRE, Adolphe. Prefácio. *In*: VASCONCELLOS, Antonio Faria de (org.). **Uma Escola Nova na Bélgica**. Tradução Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Lisboa: Artes Tipográficas, 2015. p. 7-20. Disponível em: <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/85238-uma-escola-nova-na-belgica>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e pedagogia nova no Brasil**: saberes e práticas escolares nos rastros da criança. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferriere (1879-1960). **Revista Trimestral de Educação Comparada**, Paris, v. 23, n. 1-2, p. 395-423, 1993. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Educadores/Teoria_educ/ferrierf.pdf. Acesso em 30 jan. 2023.
- MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 195-222.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “Claparède, mestre e amigo”: memórias de travessia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 2, n. esp., p. 253-265, 2016.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, p. 330-342, 2017.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Priscila Marília de. **Lourenço Filho e a Coleção Biblioteca de Educação**: uma análise dos prefácios escritos por esse educador. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128.
- PERES, Eliane. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Rio de Janeiro. **Anais da [...]**: educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/resenha_FERRI%C8RE.pdf Acesso em 30 jan. 2023.

PERES, Eliane; MICHEL, Carolina Braga. Artefatos da cultura material escolar no Rio Grande do Sul: um estudo das Cartilhas Mestra e Samorim. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 151-171, 2019.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre a cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: UFMA, 2011. p. 43-68.

PIRES, Raquel Lopes. **Escritas itinerantes: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal** na revista *Pour l'Ère Nouvelle* e no Boletim de Educação Pública (1927-1931). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RABELO, Rafaela Silva. Perspectivas transnacionais em história da educação matemática: entrelaçamentos com a new education fellowship. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 94-121, 2021.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. Tradução Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães e Diana Gonçalves Vidal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-32, 2021.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOLER MATA, Joan. La Escuela Activa de Adolphe Ferrière em la pedagogia española e ibero-americana. In: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (coord.). **Influencias suizas en la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2016. p. 69-82.

STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate; REVEL, Jacques. Introduction: space and scale. Transnational history. **The International History Review**, v. 33, n. 4, p. 573-584, 2011.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. A tradução de John Dewey na coleção autoral Biblioteca da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 999-1015, 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cem anos da New Education Fellowship. In: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 9-18.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre territórios e história transnacional da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-22.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 208-220, 2019.

CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS SOBRE A IDADE MAIS INDICADA À ALFABETIZAÇÃO

Andressa Caroline Francisco Leme

Este capítulo⁹³ examina como os discursos pedagógicos acerca da idade mais indicada à alfabetização e os modos de alfabetizar as crianças se apropriaram de saberes estrangeiros para nortear a formação de professores, a partir de sete livros escritos por educadores e divulgados no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990. Nesse período, sob a perspectiva foucaultiana (2012) sobre a análise do discurso, é possível notar duas maneiras diferentes de enunciar a verdade sobre a criança e como ela deve ser alfabetizada na escola. Essas formulações são feitas por especialistas em defesa da Escola Nova e, posteriormente, do ideário construtivista.

O movimento da Escola Nova surgiu na Europa entre os séculos XIX e XX, e chegou ao Brasil no ano de 1920. Os princípios escolanovistas por aqui foram registrados por Fernando de Azevedo, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, destinado ao povo e ao governo, renomados intelectuais conclamaram por uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica, sem distinção de sexo, e sob a responsabilidade do Estado (Vidal, 2013). Os escolanovistas defendiam a democratização das oportunidades educacionais, estabelecendo que a progressão nos estudos deveria ocorrer pelas capacidades biológicas, não pelo privilégio de classe. Ao mesmo tempo, recomendavam que os conteúdos, as práticas de ensino e os espaços escolares deveriam ser planejados cientificamente, o que significa, sobretudo, que deveriam ser adequados à psicologia da criança (Manifesto..., 1984).

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o discurso que condicionava o aprendizado da leitura e da escrita a *como o professor deveria ensinar* foi questionado, e a pergunta passou a ser *como a criança aprendia a ler e a escrever*. No Brasil, desde então, procuramos respostas nos estudos do suíço Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, e da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, orientada por ele, sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), popularmente denominada apenas construtivismo. Essa

⁹³ A análise decorre da tese em andamento: *As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores*, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e dialoga com os estudos do eixo *Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos*, vinculado ao Projeto temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: FAPESP - processo: 2018/26699-4 (VIDAL *et al.*, 2018).

nova formulação discursiva procurava resolver um problema já conhecido, o fracasso no aprendizado da leitura e da escrita. Pode-se dizer que o construtivismo propagou o entendimento de que as crianças elaboram hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de frequentarem a escola, e sua compreensão sobre o sistema alfabético evolui a partir dessas hipóteses, numa determinada ordem. Para Mortatti (2019, p. 39), o construtivismo modificou os modos de compreender a criança e o aprendizado, tornando-se reconhecido como uma “revolução conceitual”.

Na configuração deste capítulo, ilustram os preceitos escolanovistas os livros: *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*⁹⁴ (Lourenço Filho, 1933); *Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*⁹⁵ (D’ávila, 1940); *A Escrita na Escola Primária*⁹⁶ (Marques, 1950); *Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário* (Silveira, 1966)⁹⁷; e *Ensinando à criança: Guia para o professor primário*⁹⁸ (Marcozzi; Dornelles; Rêgo, 1970). Recorrem ao ideário construtivista os escritos: *Alfabetização Natural* (Rizzo, 1988) e *Construindo a alfabetização* (Biscolla, 1991).

Em ambos os discursos, escolanovista e construtivista, a idade mais adequada à alfabetização aparece como um tema que atravessa as recomendações dos especialistas, e conecta-se aos saberes produzidos em outros países. A aproximação ocorre, sobretudo, pelo fato de que estudos estrangeiros são aproveitados para a elaboração de prescrições pedagógicas brasileiras contidas nos livros. Em alguns casos, isso pode ser identificado pelos efeitos de uma influência recíproca, visto que saberes elaborados no Brasil também tiveram circulação no exterior. Assim, compreende-se que as orientações pedagógicas sobre *quando* e *como* a criança deve aprender as letras foram fabricadas nacionalmente na interseção com os movimentos internacionais (Vidal; Rabelo, 2020); de modo que as fronteiras epistemológicas e/ou físicas que os especialistas constantemente cruzam e disputam apresentam dependências com a afirmação de que existe, ou não, uma idade certa para a alfabetização, o

⁹⁴ A obra foi publicada em 1933, nesta proposta adota-se a 13. ed. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

⁹⁵ O 1º volume foi veiculado pela primeira em 1940 e, em caráter complementar, foram publicados o 2º volume, em 1944, e o 3.º, em 1954, os quais passaram a constituir o primeiro volume desde a 8ª edição (Mortatti, 2019). Este exame considera a 10.ª edição do 1.º volume (1965) que, assim como as demais, foram organizadas pela Editora Saraiva.

⁹⁶ A obra foi lançada em 1936 e reeditada em 1950 e compõe o acervo da *Bibliotheca de Educação*, organizada por Lourenço Filho.

⁹⁷ O livro foi publicado em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e integrou a série de livros de textos para a Escola Primária. Nesta análise, adota-se a 3.ª edição do ano de 1966, veiculada pela Editora Conquista.

⁹⁸ Considera-se a 2.ª edição de 1970, da editora Ao Livro Técnico S.A, do material originalmente publicado em 1965.

que nos possibilita pensar a presença desses discursos pedagógicos brasileiros numa perspectiva transnacional da educação (Vera; Fuchs, 2021).

Nas páginas seguintes, apresentam-se as considerações sobre a idade mais indicada à alfabetização presentes nos livros examinados, bem como as referências estrangeiras usadas por esses especialistas para fundamentar a posição dessa ideia no discurso pedagógico. A narrativa articula-se ainda aos agentes dessas informações, para isso descrevem-se aspectos das trajetórias de formação e o caminho profissional, a fim de evidenciar os modos de interação entre esses sujeitos na produção e na circulação dos saberes pedagógicos. Finalmente, pretende-se neste capítulo enfatizar as razões pelas quais o tema, ainda que permaneça no centro da disputa entre a inovação e a tradição pedagógica, não se restringe a uma teoria ou concepção de ensino, tampouco pode ser caracterizada como uma discussão que ocorre isoladamente entre os especialistas brasileiros.

Interdependência entre saberes nacionais e estrangeiros: a circulação de verdades sobre a criança e a alfabetização

Em 1933, foi lançado no Brasil o livro *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. À luz da psicologia experimental, Lourenço Filho pretendia, ao aplicar os *Testes ABC*, diminuir o alto número de reprovações nas escolas primárias de São Paulo, no início da década de 1930. A ferramenta elaborada no Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo permitiria otimizar o trabalho escolar, uma vez que os professores poderiam ajustar as exigências escolares às possibilidades dos alunos, ou seja, de acordo com seu nível de maturidade. Estudantes maduros teriam condições de aprender a ler e a escrever em um semestre; os parcialmente amadurecidos necessitariam de um ano letivo; e os imaturos requereriam acompanhamento especial para atingirem a maturidade, considerada indispensável para o aprendizado. Assim, seria possível o agrupamento de alunos em turmas mais homogêneas, segundo esse critério e, por conseguinte, aprimorar o trabalho docente e assegurar o aprendizado das crianças.

Ao recomendar os *Testes ABC* para identificar a capacidade de ler e escrever dos alunos, Lourenço Filho questionava a idade escolar obrigatória (7 anos de idade) como princípio para a organização das turmas escolares, dada a convicção de se tratar de uma decisão empírica. Em defesa dessa ideia, foram mobilizadas pesquisas realizadas no exterior que tratavam do rendimento dos estudantes em relação à idade cronológica e/ou mental, entre os quais: Hall,

nos Estados Unidos; Huth, na Alemanha; e Simon e Vaney, na França. Diante disso, o educador brasileiro sustentava que a avaliação dos alunos pelo critério da idade cronológica mostrava a insuficiência de elementos relevantes, ou seja, uma curva de normalidade entre a idade e o rendimento escolar de modo definitivo, sem variações a partir dos testes de idade mental e/ou Q.I. Sendo assim, os *Testes ABC* seriam a margem mais segura à alfabetização das crianças.

De acordo com Magnani (1996), de fato, *Testes ABC* é um bom exemplo da propensão de Lourenço Filho às produções estrangeiras, pois, em sua lista bibliográfica, há 63 trabalhos elaborados por ingleses, alemães, espanhóis e, principalmente, americanos e franceses; e apenas três criados por brasileiros. Nessa direção, a aludida obra representa a síntese do movimento de Lourenço Filho, cujo propósito era construir uma educação brasileira moderna – o que significava escolanovista – no diálogo com os saberes transnacionais.

Essa ideia foi retomada nos discursos pedagógicos divulgados após a publicação de *Testes ABC*. No livro *Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*, veiculado originalmente em 1940, o educador Antônio D'Ávila indicava que normalistas e professores primários de São Paulo deveriam conhecer os testes e uma ampla literatura estrangeira referente às etapas do desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem. Pensava-se que esses elementos eram essenciais para uma educação moderna, considerada o caminho para o progresso do país.

No escrito, os professores são informados sobre como devem aplicar os testes criados pelos franceses Binet-Simon, para medir a inteligência; e os de Ballard, para detectar dificuldades relativas à audição e à visão, criados pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, inspirados nas técnicas desenvolvidas pelo belga Decroly e pela russa Antipoff. Porém, D'Ávila investiu mais tempo às instruções sobre os *Testes ABC*, demonstrando seu interesse por essa avaliação. A identificação da maturidade mostrava-se como requisito para o aprendizado da leitura e da escrita, entretanto, ele reconhece que a fixação da idade escolar obrigatória impedia a plena circulação dessa proposta naquele momento, já que os *Testes ABC* eram facultativos nas escolas paulistas.

A partir disso, era necessário adequar as atividades escolares às necessidades das crianças, o que exigia dos professores o domínio de um repertório transnacional sobre o processo de ensino e aprendizagem. D'Ávila (1965) dedicou cinco capítulos de sua obra ao tema, perpassando os trabalhos do belga Jean-Ovide Decroly; da americana Helen Parkhurst;

do francês Roger Cousinet; da italiana Maria Montessori; e das brasileiras Ormindá Isabel Marques e Juracy Silveira. Essa conexão entre os discursos nacionais e internacionais, paralelamente, permite observar que a rejeição à idade escolar não deixou de existir nos discursos escolanovistas, apenas assumiu outra elaboração discursiva (Foucault, 2013) por meio das orientações sobre os modos com que os professores deveriam ensinar, considerando o que previa a mais moderna psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Um exemplo disso foi apresentado pela professora e diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, Ormindá Isabel Marques, em seu livro *A escrita na escola primária* (1950)⁹⁹.

No escrito, os *Testes ABC* novamente são indicados como uma ferramenta valiosa por permitir a identificação das possibilidades das crianças para o início da alfabetização, ainda assim, não anulava o fato de que as escolas agrupavam os estudantes por idade e não pelo critério de maturidade, como previa o dispositivo legal. Era preciso, portanto, repetir aos professores que as práticas escolares deveriam ser pensadas para atender à psicologia da criança. Marques apostava no ensino da boa letra e/ou da boa escrita, termos empregados para referir-se à caligrafia muscular, a qual requeria:

[...] movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada muscular, indicando a relação necessária entre movimento e escrita (Vidal, 1998, p. 3).

O interesse pela técnica decorre dos trabalhos divulgados pelos americanos Freeman, Thorndike, Palmer, Ayres e Lister; do alemão Kuhlmann; dos austríacos Langer e Legrün; e dos suíços Dottrens e Hulliger, entre tantos outros (Marques, 1950). Com base nos estudos internacionais acerca da psicologia da aprendizagem e da fisiologia sobre o movimento das mãos no ato da escrita, a educadora pretendia fazer valer seu propósito, isto é, a caligrafia, presente em “avançadas” escolas americanas e europeias, deveria ser uma prática ensinada também no Brasil (Marques, 1950, p. 17).

O ensino da caligrafia muscular deveria ocorrer em duas etapas durante o ano letivo. No primeiro período, recomendava-se a fase preparatória com atividades que deveriam privilegiar jogos, o uso de brinquedos e desenhos (Vidal, 1998), e no segundo período,

⁹⁹ No V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF, 2021), apresentou-se uma análise parcial da obra de Marques (1950) acerca da idade mais indicada à alfabetização em associação ao nível de maturidade das crianças para o aprendizado.

exercícios específicos, como “firmar a forma das letras” (Marques, 1950, p. 99). O progresso dos alunos deveria ser mensurado não pelo nível de maturidade com os *Testes ABC*, mas pelos exames formulados por especialistas americanos: um voltado à velocidade, e outro à qualidade da escrita das crianças – o primeiro seguia a escala de Thorndike, e o segundo a de Lister e Ayres, cujos nomes já foram mencionados por inspirar a proposta de Marques.

É certo que no livro de Marques, os *Testes ABC* concorrem mais nitidamente com outros modos de avaliação acerca das condições necessárias para que as crianças aprendam as letras. Igualmente, torna-se mais recorrente a ideia de que a organização do tempo e das atividades escolares seriam a maneira mais acertada de adequar o ensino à psicologia da criança, justamente pelo juízo primeiro de que a alfabetização requer maturidade, proposição que, como vimos, aparece em *Testes ABC*.

Nas obras veiculadas entre as décadas de 1960 e 1970, os *Testes ABC* também não foram citados como uma recomendação isolada. Em *Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário* (1966) ¹⁰⁰, a professora Juracy Silveira assinala que os testes deveriam ser considerados aliados da prática docente no Distrito Federal, mas não substituir ou dispensar a avaliação dos próprios professores sobre as condições de aprendizado apresentadas pelas crianças. A mesma ponderação foi levantada no livro *Ensinando à Criança: Guia para o Professor Primário* (1970), das professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo.

Segundo as professoras, os *Testes ABC*, sem dúvida, revelavam as condições apresentadas pelas crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, elas questionavam a maneira como parte das escolas e dos professores aplicavam e analisavam os resultados desses testes. A fidedigna verificação da maturidade da criança estava em risco à medida que o elevado número de matrículas nas escolas primárias impedia a aplicação criteriosa dos testes e, nos casos em que não se ignorava o rigor, o resultado demorava a chegar pelo mesmo motivo: o alto número de alunos. Com isso, Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1977) julgavam mais eficiente a identificação das dificuldades das crianças pela observação e registro dos próprios docentes.

¹⁰⁰ Na 43ª *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), apresentou-se uma análise parcial da obra de Juracy Silveira (1966) em diálogo com a obra de Gilda Rizzo (1991), mais precisamente sobre as aproximações e os distanciamentos que comparecem entre as defensoras da escola nova e o construtivismo, respectivamente.

O recurso recomendado aos professores, em ambos os textos, seguia o modelo elaborado pelo americano Gerald Alan Yoakam. Em Silveira, era intitulado *Ficha de observação das condições de “prontidão” ou de “predisposição” para a aprendizagem da leitura e escrita* (1966, p. 70), enquanto em Marcozzi *et al.* (1970, p. 135) foi chamado de *Ficha de observação das condições de aptidão para a aprendizagem da leitura e da escrita*. A ficha somava 23 perguntas que, em sua maioria, bastava ao professor assinalar “sim ou não”, e dispensava um manual de aplicação. Esperava-se com a interface simplificada dos *Testes ABC* facilitar o trabalho dos professores e, simultaneamente, permitir a identificação da maturidade da criança, ou qualquer outra razão, que classificada como intrínseca ao educando, o impedisse de aprender como se esperava na escola.

Com esse modo de avaliar os estudantes, Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1970) incorporaram ao discurso pedagógico o critério da idade cronológica para a organização das classes, sendo o aprendizado da leitura e da escrita recomendado na 1ª série do ensino primário, o que significava aos 7 anos de idade. Assim, a solução que de certa forma se avistava desde a década de 1940 nos discursos escolanovistas se repete: os professores deveriam se concentrar mais em ajustar as atividades escolares para atender à psicologia da criança utilizando “técnicas modernas” de ensino difundidas em outros países, e menos em romper com a fronteira legal que fixava a idade escolar e, conseqüentemente, o início da alfabetização.

A imbricação de saberes nacionais e estrangeiros para a formulação de uma proposta sobre *quando* e *como* alfabetizar as crianças comparece também nos discursos pedagógicos construtivistas. Na obra *Alfabetização natural* (1988), Gilda Rizzo, professora do magistério e em salas de alfabetização no Rio de Janeiro, orientou que o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser atrelado aos conhecimentos psicológicos atribuídos ao suíço Jean Piaget e aos estudos da psicolinguística elaborados pela psicóloga Heloisa Marinho, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. De modo semelhante, Vilma Mello Biscolla, professora alfabetizadora em São Paulo, baseou o livro *Construindo a alfabetização* (1991) nas considerações de Piaget e da argentina Emilia Ferreiro.

Com o propósito de mudar a maneira de pensar a alfabetização, os livros registram a recusa ao discurso dos escolanovistas. A aplicação dos testes, inclusive os ABC, para verificação da maturidade era inadequada por atribuir ao próprio estudante a capacidade de aprender ou não (Biscolla, 1991). Desse modo, os testes, até então símbolos da inovação educacional, passaram a sugerir o reflexo da prática pedagógica tradicional e ultrapassada a

ser superada pelos professores, os quais eram desencorajados a fomentar a ideia de que as crianças não aprendiam dada a suposta ausência de maturidade (Rizzo, 1988).

Ao negar os testes como recursos preciosos para o trabalho docente, o discurso construtivista promoveu um distanciamento do discurso escolanovista. Por outro lado, é possível observar uma aproximação: a permanência do enunciado que pressupõe as atividades escolares como a estratégia para resolver eventuais dificuldades de aprendizagem. Rizzo (1988) recomendava a elaboração de atividades distintas para estudantes de uma mesma turma, ponderando ser a maneira mais acertada de conduzir o ensino da leitura e da escrita conforme o *ritmo* das crianças. Para Biscolla (1991), tarefas diferenciadas para alunos de uma mesma classe também eram convenientes, mas deveriam ser pensadas para atender a hipótese de escrita apresentada pela criança, identificada após a aplicação de uma avaliação diagnóstica do professor como previa Ferreiro (1999). Desse modo, a homogeneização das turmas pelo nível de maturidade passou a ser uma ação docente inadequada, mas a formação de grupos homogêneos quanto à hipótese em relação à escrita se tornava uma orientação acertada.

A fixação da idade escolar obrigatória como correspondente ao início da alfabetização na escola não preocupava os discursos pedagógicos construtivistas. Rizzo (1988) e Biscolla (1991) consideravam que as crianças estavam preparadas para o aprendizado da leitura e da escrita aos 7 anos, em alguns casos, antes disso. Apostava-se que o aproveitamento das crianças dependia, sobretudo, das condições físicas e afetivas criadas pelo professor no ambiente escolar, princípio chamado por Biscolla (1991) de *ambiente alfabetizador*.

Com as breves considerações acerca das prescrições presentes nos discursos pedagógicos sobre o ensino da leitura e da escrita, buscou-se demonstrar as variações, repetições e transformações discursivas sobre a questão (Foucault, 2013, p. 133), na transição entre os discursos escolanovistas e construtivistas. Ao mesmo tempo, pretendeu-se evidenciar uma interdependência entre as prescrições pedagógicas nacionais e os saberes estrangeiros; os discursos pedagógicos fundamentaram a defesa de uma ou outra concepção de ensino por meio da apropriação de conhecimentos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, em sua maioria, elaborados no exterior. No âmbito da análise do discurso sob a perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que as ponderações sobre a idade mais acertada para a alfabetização e os modos de alfabetizar associavam-se ao que sabiam os autores sobre referenciais transnacionais (Lawn, 2014). Em parte, isso se configura como a forma com que os discursos pedagógicos atravessaram as fronteiras entre os saberes da pedagogia e da

psicologia, portanto permitem perceber como esses conhecimentos foram formulados e colocados em circulação no Brasil.

Os discursos pedagógicos: conexões entre pessoas e lugares

Partindo do pressuposto de que “tanto pessoas quanto objetos constantemente interagem entre si e afetam um ao outro, e, nesse sentido, possuem agência no interior da rede” (Vera; Fuchs, 2021, p. 15), busca-se compreender os modos de interação entre os professores e as professoras que redigiram as obras analisadas. Esses livros evidenciam que, mesmo ao se pronunciarem de lugares distintos, os autores mantiveram uma conexão ou uma condição de “aparição” (Foucault, 2013, p. 50), que pode ser pensada a partir da frequência com que seus nomes comparecem nos escritos um do outro.

A título de exemplo, Lourenço Filho e seus *Testes ABC*. Entre o aceite ou a rejeição dos autores, o recurso para mensurar a maturidade das crianças perpassou de alguma maneira todas as obras consultadas, como já foi apresentado. Com isso, cabe salientar que, antes mesmo da publicação de *Testes ABC*, Lourenço Filho já assumia notoriedade no cenário educacional como um dos signatários do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), mas também pelo seu longo percurso como professor, intelectual e administrador.

Formado na Escola Normal Primária de Pirassununga (1914) e na Escola Normal da Praça da República (1916), sendo ainda bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas (1929), Manoel Bergström Lourenço Filho acumulou uma vasta experiência profissional (Silva; Gualtieri, 2022). Para citar apenas alguns exemplos mostrados por Monarcha (2010): atuou como professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba (1921) e na Escola Normal de São Paulo (1925); ocupou o cargo de diretor Geral da Instrução Pública do Ceará (1922) e de São Paulo (1930 -1931), bem como do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Nacional (1934); e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

Em uma de suas passagens pela Escola Normal de São Paulo como professor substituto na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Prática de Ensino, Lourenço Filho teve como discípulo Antônio D’Ávila. Conforme o aprendiz, seu professor “era um mocinho, entrou em nossa classe num dia de julho de 1920 com toda naturalidade, com toda simplicidade, como se fosse um velho amigo e começou a reformar o ensino de Psicologia [...]” (D’Ávila, 1980 *apud* Trevisan, 2015, p. 197). A mudança assinalada por D’Ávila pode ser pensada conforme

ponderou Magnani, pois o interesse de Lourenço Filho de compreender as condições sociais e individuais baseadas nos princípios psicológicos o conduziu a desenvolver pesquisas experimentais, a partir das quais passou a exercer “um papel “integrador” em relação a professores e estudantes normalistas, elevados à condição de colaboradores” (Magnani, 1996, p. 155).

A função colaborativa de D’Ávila foi expressa pela divulgação dos preceitos que abrigaram as ideias defendidas por Lourenço Filho, representadas pelo movimento da Escola Nova. Ao longo de sua carreira, o professor Antônio D’Ávila exerceu “todos os graus do magistério e ocupou importantes cargos na administração escolar”, além disso, traduziu o manual *Didática da Escola Nova*, do porto-riquenho Alfredo Miguel Aguayo, publicou artigos, livros e proferiu conferências locais mostrando-se como um “propagador de uma didática escolanovista” (Trevisan, 2015, p. 199-216). Seu comprometimento com os princípios escolanovistas, como vimos, aparece na publicação em 1940 do livro *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário*, em uma narrativa que eleva o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho em *Testes ABC* e de alguns de seus colaboradores.

Nos capítulos dedicados ao ensino da escrita e da leitura, D’Ávila recomenda aos leitores, respectivamente, os trabalhos das professoras Orminda Isabel Marques e Juracy Silveira, cujas obras, vale lembrar, apoiavam-se no discurso da psicologia aplicada à criança como instrumento de adequação do ensino. Os livros *A escrita na escola primária* (Marques, 1950) e *Leitura na escola primária: guia para normalistas e Professores de curso primário* (Silveira, 1966) tiveram os prefácios redigidos por Lourenço Filho. Trataremos primeiro de seus dizeres sobre a obra de Marques:

Responsável direta, há cêrca de cinco anos, pela direção de uma escola-laboratório, no Instituto de Educação, a Autora teve oportunidade de experimentar e de adaptar tudo o que lhe pareceu mais conveniente nos resultados de ensaios estrangeiros, para fixar, por fim, uma sistematização original.

[...]

Na verdade, o que mais impressiona neste trabalho — belo modelo de pedagogia experimental — não é apenas a paciente e sincera experimentação, que, por muitas vezes, tive ocasião de acompanhar, em suas minúcias. O que realmente impressiona, aos que estimam e procuram compreender as crianças, é a constante e vitoriosa intenção da Autora em documentar que o ensino da escrita pode e deve ser ativo, isto é, apresentar-se em situação funcional, tal como o de outras disciplinas, que a renovação escolar já alcançou em cheio, reanimando-as em seus fundamentos e técnicas (Lourenço Filho, 1936 *apud* Marques, 1950, p. 7).

Em resposta, Marques registrou:

Ao Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto de Educação, o meu reconhecimento, como orientador e animador que sempre tem sido deste trabalho; dele recebi preciosas indicações bibliográficas, e a êle devo também a leitura dos originais dêste livro. Que seja dado ao leitor reconhecer nas páginas a seguir tôda a influência de suas sugestões (Marques, 1950, p. 10).

A presença de Lourenço Filho ultrapassa o prefácio e os agradecimentos da educadora, haja vista a publicação do livro ter se dado pela “Bibliotheca de Educação”, organizada por ele desde 1928, a qual é responsável também pelo lançamento de uma série de produções de autores estrangeiros e nacionais. Ademais, cabe salientar que Marques realmente fez sentir as contribuições de Lourenço Filho, tanto por basear sua obra na perspectiva escolanovista, sendo ele um dos mais importantes expoentes no Brasil, quanto por atribuir aos *Testes ABC* condição preponderante para suas investigações, levando-a a conhecer estudos produzidos no exterior e a prescrever aos professores das escolas primárias outros modos de ensinar e mensurar as condições de escrita das crianças.

Nessa rede constituída por pessoas que se pronunciaram de diferentes lugares, Lourenço Filho assume mais a “posição de quem exerce influências, em vez de recebê-las – em relação a um projeto para o ensino da leitura e escrita” (Magnani, 1996, p. 57), como evidencia Juracy Silveira em seu agradecimento:

Ao Emérito Professor Lourenço Filho, pelo Prefácio, que, numa precisa síntese, abrange tudo quanto êste livro deveria conter. Pela solidez dos conhecimentos, equilíbrio estético e elegância da exposição, distingue generosamente a minha contribuição pessoal e leva-me a confirmar, no eminente Professor, o meu mestre permanente nesses assuntos e a quem realmente devo a maior parte dos ensinamentos teóricos que fundamentam êste trabalho, que ora entrego à apreciação dos colegas. Agradeço-lhe, ainda, as modificações sugeridas, com o objetivo de melhor esclarecer determinados conceitos e observações (Silveira, 1966, p. 15-16).

A afirmação de Magnani pode ser melhor compreendida ao recuperarmos parte do longo prefácio escrito por Lourenço Filho no livro de Silveira:

Bem se poderá dizer, em consequência, que certas passagens dêste volume fazem lembrar um trecho de John Dewey, que não lhe ficaria mal como epígrafe: “No palco da educação escolar, cruzam-se e voltam a cruzar-se métodos para ensinar a ler, tal como o fazem os personagens de uma comédia. Diz-se que cada um irá dar a solução final do problema; mas cada um também, ou todos, cada um por seu turno, cedem lugar a novos descobrimentos.

[...]

Tal é, na verdade, o ponto crucial da questão, ou, pelo menos, o ponto no qual se entrecruzam as vantagens e desvantagens práticas dos diferentes procedimentos usuais. A A. [autora] as examina, emitindo algumas opiniões que, certamente, podem levantar discussão, convindo mesmo que essa discussão se faça. [...] Só a intuição

psicológica, ou a capacidade artística de cada mestre, poderá bem decidir da questão, em cada situação concreta (Lourenço Filho, 1959 *apud* Silveira, 1966, p. 20-22).

Pode-se inferir que os dizeres de Lourenço Filho foram motivados pela descrição feita na seção anterior deste capítulo, isto é, Juracy Silveira, entre todos os discursos alinhados ao pensamento escolanovista examinados, foi a primeira a acomodar os *Testes ABC* como um recurso sério, mas que poderia apresentar prejuízos aos estudantes; não por sua ausência como uma regra nas escolas, mas pelos modos com que em algumas delas era aplicado e avaliado pelos professores. Essa reflexão, ainda em contraponto aos discursos anteriormente formulados pelos especialistas, resultou na orientação de que os alunos fossem agrupados em turmas de uma mesma faixa etária, e que um novo recurso, inspirado na produção de um pesquisador americano, fosse considerado para avaliar as necessidades de aprendizagem das crianças em relação à escrita. Isso permite pensar que as prescrições sobre o ensino das letras variaram mais do que as teorias que lhes davam sustentação, de forma que é insuficiente considerar as teorias em vigor e/ou a relação que se estabelecia entre seus propagadores para saber quais eram as práticas correspondentes.

Ainda sobre Silveira, cumpre dizer que a obra de sua autoria foi atribuída por ela como um pedido de Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual assim como Lourenço Filho também assinou um dos prefácios do livro. A situação não foi, contudo, a única em que se encontra uma conexão entre eles.

Formada na Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1932 Silveira fez parte de um grupo de professoras selecionadas por Anísio Teixeira, diretor do ensino público do Rio de Janeiro, para missão de estudos nos Estados Unidos e frequentou a Teachers College da Universidade de Columbia (Cardoso, 2015; Silva; Gualtieri, 2022). Esperava-se que o grupo coordenado por Gustavo Lessa, escolhido por Teixeira dada a familiaridade com o país estrangeiro, conhecesse as técnicas e os métodos no país visitado, de modo que pudessem atuar como agentes da melhoria e do progresso da educação nacional. (Cardoso, 2015, p. 62). Outro exemplo dos caminhos percorridos por Silveira em aproximação ao de Anísio Teixeira foi sua atuação como diretora da Escola Experimental México (1935-1936) e como chefe dos cursos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro a pedido dele (Silva; Gualtieri, 2022), bem como sua defesa, enquanto ocupou o cargo de secretaria da Associação Brasileira de Educação (ABE), das ideias divulgadas por Anísio Teixeira (Cardoso, 2015).

A propósito das viagens internacionais realizadas por educadores brasileiros por intermédio de Anísio Teixeira, Lourenço Filho novamente aparece na discussão. Em 1934, o

renomado educador, junto ao Delgado de Carvalho e Antônio Carneiro Leão, foi designado por Anísio Teixeira¹⁰¹ para cumprir missão oficial do Departamento de Educação nos Estados Unidos. Na ocasião, Lourenço Filho deveria se ocupar de conhecer os modelos americanos para a formação de professores, além de participar de eventos e cursos nas universidades americanas, entre os quais deve-se destacar sua participação como Delegado da Prefeitura do Distrito Federal, no congresso de Educação em Atlantic City. (Monarcha, 2001, p. 28-34).

Ainda que o objetivo seja o de apresentar os pontos de confluência nas trajetórias dos autores examinados, parece importante dizer que as experiências internacionais de Lourenço Filho tiveram continuidade. Em 1936, ele participou de cursos nas Universidades de La Plata e Buenos Aires, na condição de professor visitante; esteve em Roma, como delegado do Brasil, no *V Congresso Internacional de Ensino Técnico*. Além disso, passou a colaborar com “a bibliografia brasileira de educação para o *Handbook of latin american studies*, publicado anualmente pela Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts” (Monarcha, 2001, p. 34). Nessa direção, requer mencionar também como parte de sua inclinação aos estudos estrangeiros as obras que traduziu: *Psicologia experimental*, de Henri Piéron; *A Escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède; *Educação e sociologia*, de Émile Durkheim; *Testes para medida da inteligência*, de Binet e Simon; e *Tecnopsicologia do trabalho industrial*, de Léon Walther (Monarcha, 2001).

Igualmente relevante mostra-se a trajetória profissional percorrida por Silveira, da qual destacam-se as seguintes funções: assistente de Lourenço Filho, quando Diretor do Instituto de Educação; professora na Escola Secundária Paulo de Frontin; de Leitura e Linguagem e Ciências Naturais no Curso de Formação de Professores Primários na Universidade do Distrito Federal (UDF); de Prática de Ensino e Didática Geral no Curso Normal do Colégio Sion; diretora da Escola Normal Carmela Dutra e diretora do Departamento Primário; colaboradora na Escola Experimental Guatemala por designação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); secretaria de Educação e Cultura; integrante da Comissão Técnica Consultiva do Departamento de Educação Primária; e uma das signatárias do Manifesto de 1959 (Cardoso, 2015, p. 109-110).

Dada a devida contextualização, os nomes de Juracy Silveira e Lourenço Filho voltaram a se encontrar, mais precisamente, na obra *Ensinando à criança: guia para o professor primário*

¹⁰¹ Sobre a experiência de Lourenço Filho nos EUA e a correspondência que trocou com Anísio Teixeira, conferir: Warde (2003).

(1970), das professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo.

As autoras formaram-se no mesmo instituto, conforme consta na própria obra. Se tem notícias de que Marion Villas Boas Sá Rêgo formou-se em 1944, quando o instituto já era desvinculado da Universidade do Distrito Federal, permanecendo no local por 52 anos, ocupando inclusive o cargo de diretora geral (Lopes, 2003). No entanto, até o momento não foi possível localizar nenhuma outra informação acerca das pessoas com as quais as autoras conviveram profissionalmente, suas experiências ou sobre outras produções educacionais.

Ainda assim, vale reiterar que no escrito de 1970, as docentes também consideram o pensamento escolanovista para a elaboração de recomendações dirigidas aos professores. As propostas pedagógicas apresentadas por elas comumente eram acompanhadas pela justificativa de assegurar uma escola moderna e atenta às necessidades dos estudantes. Porém, tal como Juracy Silveira, evocaram Lourenço Filho por desafiarem os *Testes ABC* como a medida mais pertinente para identificação do nível de maturidade das crianças, à época. A solução pedagógica proposta pelas autoras também corresponde ao caminho trilhado por Silveira, isto é, Marcozzi, Dornelles e Rêgo apostaram num novo modelo de avaliação, cuja inspiração encontraram em um trabalho americano.

Nas décadas de 1980 e 1990, os nomes dos autores nacionais já não eram mencionados, exceto Lourenço Filho ou, por correlação, os *Testes ABC*. Como evidenciado na seção anterior, pode-se dizer que isso ocorreu pela chegada do pensamento construtivista no Brasil, o qual abordamos a partir dos livros *Alfabetização natural* (1988), de Gilda Rizzo, e *Construindo a alfabetização* (1991), assinado por Vilma Mello Biscolla.

Em seu livro, Rizzo (1988) se apresenta como uma professora com mais de 30 anos de experiência, entre salas de alfabetização e cursos de magistério. Em outro escrito de sua autoria, registra sua formação em pedagogia, pós-graduação em Estimulação do Desenvolvimento, especialização em Educação Infantil e Alfabetização, bem como a assinatura de “[...] várias obras na área de Educação Infantil e Alfabetização; Orientadora Pedagógica da Secretaria de Educação-RJ por 17 anos e Assistente da Profa. Heloísa Marinho no curso de Pedagogia Especial/IERJ” (Rizzo, 2004, p. 6).

Em *Alfabetização natural* (1988), Rizzo fundamentou teoricamente sua proposta nos trabalhos desenvolvidos pela Heloísa Marinho, resgatando a relação profissional vivenciada, e pelo suíço Jean Piaget, segundo ela, foram esses estudiosos os responsáveis pelas mudanças

mais significativas acerca do entendimento da psicologia infantil em correlação ao processo de aprendizagem no século XX.

Com a premissa, Rizzo dispensa qualquer conhecimento pedagógico posto em circulação no âmbito nacional até então, incluindo a tradição dos testes, os quais considerava a representação de um ensino ultrapassado. Ocorre, no entanto, que Heloisa Marinho, junto à Juracy Silveira, foi citada em *Testes ABC* pela elaboração de trabalhos sobre a aprendizagem da leitura, a partir desses testes, no antigo Distrito Federal. O informe é importante porque Rizzo, mesmo ao se apoiar nas contribuições da psicóloga, não fez referências aos exames como medidas positivas. Por outro lado, suas orientações sobre as atividades que deveriam ser propostas aos alunos correspondiam comumente às indicações de Marinho expostas no livro de Lourenço Filho. Sugestões de exercícios com jogos e dramatizações, a adequação do ambiente escolar e atenção à estabilidade emocional do aluno, como aspectos a serem considerados pelos professores na etapa preparatória das crianças, exemplificam a correlação (Lourenço Filho, 2008, p. 135; Rizzo, 1988, p. 37-38). Desse modo, é possível observar que na disputa entre a inovação e a tradição pedagógica, não raro os conhecimentos construtivistas foram compreendidos e disseminados no Brasil como uma versão ressignificada dos pensamentos escolanovistas, sem que os interlocutores desses discursos pedagógicos o percebam ou admitam.

Caminho semelhante foi trilhado por Vilma Mello Biscolla na década seguinte. Conforme informações contidas em seu livro, a professora formou-se mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP); participou como membro do Núcleo de Alfabetização do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP); atuou como coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo; e acumulava “outros vários títulos”. Mesmo assim, detalhes sobre sua carreira não foram encontrados fora de sua obra até o momento. Em *Construindo a alfabetização* (1999), a autora partilha da proposição de Rizzo quanto à aplicação dos testes, mas vai além nas justificativas ao lembrar sua formação inicial no Instituto de Educação Caetano de Campos, no ano de 1964. Conforme Biscolla (1991), os conhecimentos eram restritos aos *Testes ABC*, aos de inteligência de Binet-Simon e aos métodos sintético e analítico, insuficientes para alfabetizar os seus primeiros alunos. A precariedade foi pensada principalmente pela necessidade de agrupar os alunos de acordo com as condições de aprendizagem por eles apresentadas, medida que para Biscolla não correspondia ao ensino moderno e eficiente, principalmente, por normalizar a mazela que responsabilizava o próprio estudante por sua condição de aprender ou não.

Assim como Rizzo (1991), a autora respaldava sua afirmação pela apropriação dos estudos de Piaget e, nesse caso, também dos trabalhos da argentina Emilia Ferreiro. As figuras estrangeiras apareciam mais comumente na obra como sinônimo do construtivismo, de modo que suas teses comparecem em pequenos fragmentos, como sínteses. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento estrangeiro requer algumas considerações, já que tanto Rizzo quanto Biscolla tendem a declarar os estudos sobre o desenvolvimento da inteligência presente nas teorias piagetianas como enunciados completamente novos entre os educadores brasileiros. Em *Testes ABC*, as pesquisas desenvolvidas por Piaget não foram esquecidas por Lourenço Filho, o que permite pensar que a base do pensamento construtivista, tal qual assumem os discursos examinados na figura de Piaget, não circulou de forma completamente inédita no Brasil em meados de 1970 e 1980, apenas que essa concepção foi reconhecida pelos discursos pedagógicos nacionais desde então. Tendo isso em vista, seria mais preciso atribuir a propagação do ideário construtivista no Brasil, a partir dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro, orientada por Piaget.

Emilia Ferreiro conduziu, junto a seus colaboradores uma pesquisa experimental em Buenos Aires, entre 1974 e 1976, com o objetivo de compreender como as crianças pensavam e se apropriavam da cultura escrita. A proposta originou o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, assinado pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no México em 1976. No Brasil, a tradução chegou apenas em 1985, pela Editora Artes Médicas, e foi chamada *A Psicogênese da língua escrita* (Mello, 2015, p. 254). No entanto, a professora Telma Weisz, na apresentação que redigiu para a edição comemorativa dos 20 anos de publicação da obra em âmbito nacional, assegura que “ainda antes de sua tradução para o português, a divulgação boca a boca ou através de documentos produzidos por secretarias de educação começou a chamar a atenção dos professores para esta revolução conceitual na alfabetização [...]” (Weisz *apud* Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 7).

Em concordância, Emilia Ferreiro afirmou que:

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos de alfabetização – profunda pelo menos como se poderia fazer no início de 1980 [...]. (Penso em Telma Weisz, por exemplo, uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-me em espanhol, antes de minha primeira “palestra” nesse país) (Ferreiro *apud* Mello, 2015, p. 254-255).

Com a recorrente formulação acerca da insatisfação com as reprovações dos estudantes nas denominadas 1ª séries nas escolas e a propagação do pensamento de Ferreiro e Teberosky

(1999) em solo brasileiro, no final da década de 1980, as Secretarias de Educação criaram “Propostas Pedagógicas e de treinamento de Supervisores de Ensino, que reproduziriam tais conhecimentos [construtivistas] em cursos de capacitação a serem oferecidos a alfabetizadores [de São Paulo e do Rio Grande do Sul]” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 45). Essa ideia foi tão forte que, posteriormente, passou a compor outros programas oficiais de formação de professores voltados à alfabetização. Além disso, fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que rendeu a Ferreiro “a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação: a condecoração do Mérito Educativo no Grau de Grande Oficial”, em 2001, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (Mello, 2015, p. 255-256).

Os modos de interação de Ferreiro com os estudos brasileiros também chama atenção no texto *A psicogênese da língua escrita*, dado o registro de sua compreensão acerca dos *Testes ABC*:

Não se tratou, pois, de aplicar nenhum teste, porque os testes estão baseados numa suposição sobre o processo de aprendizagem. [...] Se tomamos, por exemplo, um dos testes de maior difusão na América Latina, o ABC de Lourenço Filho, encontramos que para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática, é necessário que possua um mínimo de “maturidade” na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem (FILHO (sic), 1960) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 36).

O excerto permite acentuar que quando, neste capítulo, propõe-se pensar nos modos com que os discursos pedagógicos se apropriaram dos saberes estrangeiros para formular recomendações dirigidas aos professores acerca da idade mais indicada à alfabetização e sobre os modos de alfabetizar, não se partilha o pressuposto de que a produção do conhecimento pedagógico nacional seja subordinada aos conhecimentos estrangeiros, mas, sim, que o saber nacional se constrói em interseção com os saberes transnacionais (Silva; Vieira, 2020, p. 53). Lourenço Filho é um bom exemplo disso, visto as traduções da obra *Testes ABC*, a aplicação desses testes em diversos países e/ou a análise de sua proposta, como evidenciou Emilia Ferreiro.

Considerações finais

Os discursos pedagógicos sobre a alfabetização destinados aos professores e divulgados no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990 formulavam considerações e orientações acerca do processo de ensino e aprendizado associado ao desenvolvimento infantil. Como se procurou demonstrar neste capítulo, esses discursos pedagógicos cruzaram a fronteira do

conhecimento psicológico ao se apropriarem de saberes estrangeiros. Dessa apropriação decorre nos discursos pedagógicos modos distintos de compreender e prescrever quais seriam as necessidades das crianças para o aprendizado e a maneira com que os professores deveriam ensinar. Esses discursos, analisados sob a ótica foucaultiana, apresentam repetições, variações e transformações, as quais puderam ser melhor percebidas na transição do discurso escolanovista e construtivista.

Conforme os autores alinhados ao movimento da Escola Nova, a recomendação primeira dizia respeito a adequação do ensino à psicologia da criança. Essa motivação aparece nas orientações pedagógicas a partir dos modos com que os professores devem ensinar. Era preciso considerar a organização do tempo e das atividades escolares, por isso o alerta constante acerca da técnica mais adequada para o ensino, comumente exportada e/ou readaptada de estudos realizados com “sucesso” no exterior – principalmente nos Estados Unidos e na Europa, sendo um recurso valioso para a modernização educacional no confronto com as práticas de ensino tidas como tradicionais. Simultaneamente, os autores escolanovistas dedicaram boa parte das orientações dirigidas aos professores com descrições minuciosas de testes a serem aplicados nas crianças, entre os quais assume maior destaque os *Testes ABC* para verificação da maturidade, formulados por Lourenço Filho, importante expoente da Escola Nova no Brasil. Esses testes alcançaram ampla circulação no cenário educacional nacional e internacional, não por acaso se mantiveram como referência nos discursos pedagógicos divulgados por aqui ao longo de todo o período de análise. Além disso, os *Testes ABC* e a discussão que se segue entre os autores a partir dele permitem observar que a controvérsia sobre a idade mais indicada à alfabetização foi formulada justamente quando esses discursos pretendiam comprovar a impossibilidade disso, isto é, que a alfabetização não está relacionada necessariamente à idade cronológica da criança e, portanto, requeria maturidade.

Para os autores construtivistas, a faixa etária como princípio para a organização do tempo escolar e, por conseguinte, o início da alfabetização sequer representava um problema. Essa transformação discursiva foi seguida de outra, para os construtivistas a aplicação de testes para verificar as condições de aprendizagem das crianças seria um modo perverso de responsabilizá-las pelas dificuldades em relação ao aprendizado das letras. Essas formulações também foram resultantes da apropriação do discurso pedagógico de um saber estrangeiro, agora sul-americano, o qual igualmente partiu de bases psicológicas para se pensar a alfabetização.

Ainda que esses discursos tenham evidentemente se distanciado, sobretudo, pelo deslocamento da preocupação de “como o professor ensina” para “como a criança aprende” e os efeitos que isso produziu no cenário educacional, vale repetir que as práticas pedagógicas escolanovistas e construtivistas apresentaram conexões, pois fundamentadas nos saberes psicológicos buscavam legitimar a teoria ou a concepção de ensino defendidas em cada caso. Além disso, buscou-se demonstrar que os discursos pedagógicos examinados se apropriaram de saberes psicológicos educacionais produzidos no exterior, a partir de interações diversas: viagens, leituras e pela influência que esses autores exerceram nas trajetórias uns dos outros.

Fontes

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas escolares**: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília, DF: Inep/MEC, 2008.

MARCOZZI, Alayde Madeira *et al.* **Ensinando à criança**: guia para o professor primário. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1970.

MARQUES, Orminda Isabel. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SILVEIRA, Juracy. **Leitura na escola primária**: guia para normalistas e professores de curso primário. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

Referências

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (org.). **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2012.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. Trad. Rafaela Silva Rabelo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 34, 2014.

LOPES, Sônia Maria de Castro Nogueira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: fragmentos da memória revisitada (1932-45). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Anpuh, 2003. p. 1-9.

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 31, p. 145-168, 1996.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 245-275.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de Formação: Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Unesp, 2019.

RIZZO, Gilda. Alfabetização natural. **Revista Fórum**, n. 9, p. 8-12, 2004.

SILVA, Fernanda Marques da; GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. A formação do professorado como antídoto para o baixo rendimento escolar. representações veiculadas na RBEP (1952-1961). *In*: WARDE, Mirian Jorge; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (org.). **História da educação: sujeitos, objetos e práticas**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 121-148.

SILVA, Vivian Batista da; VIEIRA, Keila da Silva. Luiz Alves de Mattos e suas redes: viagens e conexões no campo educacional (1917-1990). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 51-73.

TREVISAN, Thabata Aline. O educador paulista Antônio D'Ávila (1903-1989): sua atuação e sua produção escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 195-219.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 126-140, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. **Movimento internacional da educação nova**. Fino Traço, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* **Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**. São Paulo: Fapesp, 2018. Projeto temático Fapesp.

WARDE, Miriam Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 1 [5], p. 125-167, 2003.

SAMPAIO DORIA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO¹⁰²

Louisa Campbell Mathieson

“Mover a janela – isto é, transformar o limite do possível – é o objetivo mesmo da política”.

Rodrigo Nunes

A Reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1920 buscou responder a um dos maiores problemas político-sociais do período: o analfabetismo. O estado de São Paulo colocava-se como arauto do desenvolvimento, inclusive nas questões que concerniam à educação, posto que havia criado, no início da chamada Primeira República, os grupos escolares erigidos pedagogicamente pelo ensino enciclopédico, de formação do homem completo, em suas dimensões intelectual, moral e física. Frente ao impasse de não ser possível expandir esse modelo de escola para todas as crianças em idade escolar devido aos exíguos recursos financeiros do governo, Antônio de Sampaio Doria expôs a insuficiência da instrução pública paulista, “sacudindo o marasmo” e “a ilusória segurança do sistema paulista” (Antunha, 1976, p. 210) ao propor, entre outras medidas, a redução da duração do ensino primário de quatro para dois anos, tendo sido essa a medida que marcou a Reforma de 1920.

Conforme Heládio Antunha (1976), para o governador Washington Luis, a defesa de Sampaio Doria de uma escola provisória e simplificada era politicamente atraente, pois buscava dar solução a um problema patente do estado, sem aumentar significativamente as despesas governamentais. Entretanto, Sampaio Doria não defendia a escola de dois anos ser suficiente para uma formação completa: antes, era uma proposta aligeirada e com fins alfabetizantes. Em resposta à *Carta Circular* de Oscar Thompson com a pergunta “como extinguir no Estado de São Paulo esse número de analfabetos?” (Thompson, 1918, p. 20), a proposta apresentada em *Carta Aberta* (1918) por Sampaio Doria para erradicar o analfabetismo passava pela reorganização da estrutura escolar, tanto na divisão das etapas quanto no ensino do conteúdo, reconhecendo a necessidade de gratificar o trabalho do professor alfabetizante.

Em São Paulo, a ideia central que perpassava a década de 1910 era a do analfabetismo

¹⁰² O presente capítulo tem como ponto de partida pesquisas anteriores de mestrado e de doutorado (Mathieson, 2012, 2017), em que debati as ideias políticas e pedagógicas de Sampaio Doria a partir da análise de suas obras, bem como a repercussão da reforma na imprensa.

como marca da inaptidão para o progresso. Marta Carvalho (2010) assinala que, com a Reforma de 1920, implodiu-se a lentidão pressuposta na lógica escolar dos grupos escolares, isto é, de uma formação enciclopédica do cidadão. O analfabetismo foi alçado à questão primordial a ser resolvida, assim, esperava-se da atuação de Sampaio Doria na direção da Instrução Pública de São Paulo o combate ao analfabetismo e a implantação de medidas nacionalistas, com o fito de forjar uma identidade nacional a um estado com um número elevado de imigrantes.

Cássia Adduci (2000) expõe como a ideia de nação passou a estar associada à noção de individualidade e à valorização do particular e do singular. Para estruturar o Estado moderno, houve um movimento para unificar pertencimentos, culturas, línguas, sentimentos, homogeneizando-os e unificando-os. Na leitura de Benedict Anderson (2008), nação está associada à ideia de “comunidade política imaginada”, que é limitada, dispõe de fronteiras finitas, é soberana e é comunitária, porque há um sentimento de pertencimento comum. O autor mostra que existe uma crença em imagens, tais como os museus, mapas e dados censitários, signos que são mobilizados dentro de uma cadeia afetiva de significados e sentidos, pois, embora as pessoas de uma mesma nação não se conheçam e vivam das mais diferentes formas, estão ligadas aos sentimentos de origem e pertencimento.

A seu turno, Hobsbawm e Ranger (1984) defendem a ideia de que o nacionalismo cria a nação, mas o nacionalismo camufla esse processo, pois em sua linguagem as nações seriam tão antigas quanto a própria história, numa dimensão de reconstrução utilitária do passado, “inventando as tradições” e produzindo lastros no imaginário. Por sua vez, Anthony Smith (2006) destaca que o nacionalismo é uma forma de organização das relações sociais. O autor afirma que a ubiquidade do nacionalismo em todos os continentes é algo semelhante às religiões, em que aspectos simbólicos como linguagens, rituais e emoções ganham diferentes matizes. Os símbolos e as cerimônias constituem parte dos costumes e animam o sentimento nacionalista diariamente, suscitando relações emocionais de pertencimento (Smith, 1997). Anderson (2008) chega a dizer que o nacionalismo não é uma ideologia política, mas uma religião, pois suas explicações transcendem o campo da razão. Hobsbawm (1990) defende que, frente à secularização do mundo, o Estado precisa de uma *religião cívica* como artifício da coesão social, que nada mais é do que o patriotismo, como um componente emocional benéfico ao Estado.

A partir desse quadro geral, a associação direta entre Estado, nação e território, conforme propõe Diana Vidal (2020, p. 10), criou a ideia de fronteira como um limite entre o

“nós” e o “eles”, produzindo, assim, uma naturalização da noção de território por confinar uma sociedade a um espaço físico determinado. Correlacionar esses conceitos, segundo pensamos, demanda não só que estes sejam colocados em perspectiva histórica, mas também permite que isso seja feito sob uma perspectiva transnacional. “História transnacional’ [...] não desconstrói a nação – pressupõe sua existência e estuda seu desenvolvimento como um fenômeno global – mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências”, na feliz definição de Eugenia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs (2021, p. 8). Por esse prisma, assumir a perspectiva transnacional na construção de sistemas educativos nacionais aguça-nos a visão para o caso estudado: as ações da Diretoria Geral da Instrução Pública e as publicações na imprensa relativas à reforma do ensino paulista inscrevem-se num processo mais amplo, que remete, no limite, à formação dos Estados. Apelar ao progresso nacional e ao patriotismo era, naquele início de República, lançar mão de fortíssimo instrumento de convencimento e adesão, do que eram prova cabal inúmeras experiências estrangeiras anteriores. E a escola, como instituição formadora, era por excelência a instituição capaz de mobilizar essa cadeia afetiva e forjar esse sentimento de pertencimento.

Ademais, criar um sistema de ensino obrigatório a toda a população e capaz de tornar-se um modelo para o restante do país passava pela ideia de *reforma*, termo comumente associado à mudança, ao progresso ou ao aprimoramento (Gvirtz; Vidal; Bicas, 2009). Thomas Popkewitz (1997) realça que, para reformar a educação, não é suficiente mudar as ideias e pressupostos de um documento, mas mudar as práticas administrativas e de sala de aula. Logo, enquadrar uma reforma educacional na perspectiva histórica pode, como as pesquisas de André Paulilo (2010) têm mostrado, ir além do estudo dos documentos oficiais, embora, ocioso dizê-lo, isso seja também indispensável. Nos termos de Stephen Ball (2006), o *ciclo de políticas* propõe uma análise de amplo espectro, observando-se as nuances entre o micro e o macro, respectivamente os momentos de formulação das políticas educacionais e o momento de implantação, carregados de subterfúgios, resistências e acomodações que ocorrem na esfera escolar.

A Reforma de 1920 não foi analisada como norma de um ordenamento jurídico imposta aos sujeitos e por eles obedecida. Apesar dela ser uma enunciação típica do governo, aqui, o nosso olhar centrou-se na análise das obras escritas por Sampaio Doria, bem como no agendamento da reforma na imprensa paulista. Esse percurso foi escolhido a partir do entendimento de que “a importância da reforma paulista deveu-se menos a sua aplicação do

que ao debate que ela possibilitou” (Boto, 2010, p. 9). Ou seja, a movimentação que a reforma gerou à sua época, dentro de um cenário de negociações e resistências, aponta para um território em disputa. Assim, tencionava-se olhar de perto os modelos e os saberes pedagógicos que estavam circulando e os usos que lhes foram dados por Sampaio Doria. Em outras palavras, o objetivo do presente texto foi observar a apropriação e a articulação realizada por Sampaio Doria de saberes pedagógicos que estiveram em circulação no início do século XX, no contexto em que lecionou na Escola Normal e elaborou a reforma na instrução pública de São Paulo.

Em linhas gerais, o ensino primário no estado de São Paulo no momento anterior à reforma estava assim estruturado: os grupos escolares, organizados em quatro anos seriados, com professores e salas específicas para cada ano escolar, representavam a excelência do ensino paulista, contando ainda com direção e prédio apropriado; as escolas reunidas estavam organizadas por agrupamentos de classes multisseriadas, mas não havia uma organização da escola nem a figura de um diretor; as escolas isoladas funcionavam em classes únicas e eram multisseriadas, podendo, após a reclassificação em 1917, ser urbanas, com quatro anos de duração, distritais com três anos, ou rurais, com dois anos (Souza, 2009; Cavaliere, 2003). Esses diferentes tipos de escola de ensino primário não compunham de fato um sistema de ensino, questão que a reforma também buscava solucionar.

Em 4 de novembro de 1920, o presidente do estado, Washington Luis, no uso das atribuições que lhe cabiam como chefe do Poder Executivo, enviou à câmara estadual o Projeto de Lei n.º 47 de 1920, em cuja ementa se lia “Reforma a instrução pública do Estado de São Paulo” (Anais..., 1920, p. 2). Ao conceber a reforma, Sampaio Doria objetivava transformar as escolas isoladas em um único tipo, de dois anos de duração, de modo a estender a possibilidade de estudos a todas as crianças em idade escolar. Paralelamente, o reformador tinha a intenção de preservar o ensino nos grupos escolares e até mesmo alargar a sua duração para sete anos.

Sobre o assunto, *O Estado de S. Paulo*, periódico que se posicionou a favor da reforma, publicou nos dias 21, 22, 23 e 25 de novembro daquele ano, na seção “Notas e informações”, editoriais que, nesse movimento repetitivo da imprensa, traziam informações e argumentos sobre a organização do ensino primário, mobilizando as ideias de “conservação” do que já existia e “impulso” para a nova estrutura de dois anos (*O Estado de S. Paulo*, 1920a, 1920b, 1920c, 1920d). No dia 21, o jornal afirmou que o ensino primário estava estruturado em quatro anos para as cidades e vilas e em dois anos para os meios rurais, de sorte que não

haveria *mutilação* do aparelhamento escolar, tal como era alegado pelos opositores. Para o matutino, o governo buscava dar fim ao analfabetismo, mantendo a *marcha paulista* e dando de prontidão uma solução: “conserva-se, com pequenas variantes de detalhe, tudo como está. Apenas, dá-se maior impulso, dá-se um grande desenvolvimento a uma seção de aparelhamento geral, que é o ensino de dois – o ensino desanalfabetizador” (O Estado de S. Paulo, 1920a, p. 3). No dia seguinte, o jornal fez notar novamente que a reforma não destruiria o aparelho escolar, pois *conservaria* intacto o ensino de quatro anos, com alguns retoques, dando grande *impulso* ao ensino de dois anos. O jornal afirmou, ainda, que o que a reforma definiu por ensino primário e médio corresponderia ao ensino primário de quatro anos, sendo que essas duas etapas continuariam a ser oferecidas onde já existiam, embora numa única etapa de quatro anos. O matutino esclareceu que a reforma usou apenas dois nomes para o que já existia, uma vez que o ensino de dois anos já era realidade em várias regiões do estado, coexistindo dois ramos de ensino primário. O governo teria buscado uniformizar essa situação, nomeando de ensino primário os dois anos e o seguinte de médio. Em 25 de novembro, em tom conciliador, o editorial disse novamente que o ensino de quatro anos seria mantido nas cidades, e o de dois anos, ampliado na zona rural, aumentando nos locais onde o ensino era praticamente nulo, e assim os poderes públicos estariam cumprindo com suas obrigações constitucionais.

No dia 1.º de dezembro, o *Jornal do Commercio*, periódico que se posicionou contrariamente à reforma, registrou que “os reformadores vivem a proclamar que nada inventaram, pois foram buscar o exemplo na administração passada” (Jornal do Commercio, 1920, p. 3). Essa constatação é bastante sintomática da Reforma de 1920, pois a todo momento os jornais favoráveis à reforma e o próprio Sampaio Doria são vistos dizendo que ela nada modificaria, dado que a instrução permaneceria como já vinha sendo feita. Ou ainda, que as mudanças que a reforma oficializaria eram práticas que já estavam acontecendo. Tem-se aí algo que é, por assim dizer, o inverso do que usualmente se entende por reforma, isto é, a ideia de mudança e aprimoramento. No caso da Reforma de 1920, talvez, a necessidade de se reiterar *ad nauseam* a ideia de que ela iria conservar o aparelho existente explique a manutenção dos grupos escolares, tidos como modelos exemplares, não sendo desejado alterar seu prestígio.

Como destaca Carvalho (2003, p. 145), “o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica almejada”. A pedagogia estava centrada como *arte de ensinar*, ou seja, assentada numa pedagogia prática, portanto a formação de professores estava calcada na

ideia de que ensinar bem é seguir um modelo, um roteiro, seguindo práticas exemplares. O ensino devia se guiar pela tradição do ensino enciclopédico, conforme um currículo escolar extenso, pautado na educação do corpo, na ciência e nos valores morais.

Na verdade, o modelo enciclopédico que supostamente representava o signo do progresso começou a entrar em crise no final dos anos de 1910, pois houve uma mudança significativa no entendimento de quem deveria ocupar o espaço escolar. Lourenço Filho (s.d., p. 7-8) caracterizou esse cenário de “nacionalismo ativo”, pautado na obediência e na disciplinaridade social. Nesse sentido, seria na escola que se forjariam as ferramentas cívicas para estruturar a nação almejada pelos paulistas. Para a Liga Nacionalista, entidade da qual Sampaio Doria era militante, a educação significava o progresso, o futuro, pois não haveria nação se o povo permanecesse ignorante e tutelado, algo totalmente incompatível com uma sociedade moderna aos moldes da noção de civilização europeia. Como analisa Carlota Boto (1990, p. 179), “a mítica da nacionalidade vem acompanhada de um projeto pedagógico que traduz a feição do caráter nacional”.

Para isso, Sampaio Doria, na função de diretor da Instrução Pública paulista, fez uma aposta pedagógica para um desafio político-social, isto é, a demanda social de inserir novos grupos aos ritos da cidade e aos deveres de um cidadão republicano. A aposta fundava-se na crença do reformador na lei da recapitulação abreviada atrelada ao método intuitivo-analítico. Com a reforma, outra lógica, oposta ao ensino enciclopédico, era edificada em São Paulo. Se a sociedade carecia de um maior número de cidadãos, Doria compilou um programa de ensino que supostamente seria capaz de, num curto período, alfabetizar a população. Não carecia que fossem os cidadãos *iluminados* em todas as ciências; era preciso ensinar a grande massa. Escancarando as concepções educacionais que até então balizavam a educação paulista, a Reforma de 1920 evidenciou os limites do modelo escolar até então em curso.

A trajetória pedagógica de Sampaio Doria inicia-se de forma mais incisiva a partir do seu ingresso como professor na Escola Normal de São Paulo, em 1914, quando Doria presta o concurso para a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, sendo aprovado com a tese *Princípios de pedagogia*, publicada como seu primeiro livro. A sua aprovação “constituiu uma de suas principais credenciais profissionais até meados da década de 1920” (Medeiros, 2005, p. 64).

Se considerarmos a hipótese enunciada por Antunha (1976, p. 145), de que a Reforma de 1920 foi obra pessoal de Sampaio Doria, a análise de suas proposições educacionais torna-se uma pista importante para a compreensão das concepções em que ele se pautou ao

elaborar as metas da reforma. Como professor na Escola Normal da Praça, Sampaio Doria acreditava em uma *pedagogia científica*. Sua concepção educacional estava assentada nas proposições de educação completa de Herbert Spencer, baseada no tripé da educação física, moral e intelectual. Tal princípio de uma educação integral já era tema de formação da Escola Normal desde o final do último quartel do século XIX. Nesse sentido, Sampaio Doria, ao mobilizar essas ideias, dialogava com as tendências debatidas na referida escola, na qual estava pleiteando uma vaga.

O livro *Education intellectual moral and physical*, de Spencer, foi publicado originalmente em inglês, em 1861, na Inglaterra, e teve uma ampla difusão: em 1878, a editora francesa Germer-Baillière já estava em sua segunda edição do livro e, em 1882, na quarta. Em 1888, o livro foi traduzido para o português por Emygdio D'Oliveira. Refletir acerca da produção, circulação e apropriação de livros como categorias de análise amplia a compreensão de como se dava o fluxo de pensamentos na transição do século XIX para o século XX. Ao dar ênfase às trocas intelectuais e à circulação de ideias, a escala é ajustada para se ver mais de perto as apropriações e releituras realizadas pelos agentes históricos. Isto é, a recepção e apropriação de um bem cultural, como um livro, passa a ser entendida como um lugar ativo de ressignificação, pois as interpretações efetivadas pelos sujeitos são imprevisíveis, um lugar em que universos e contextos diferentes se tocam, se transformam e se deslocam. Logo, a ação da leitura é compreendida como uma atividade ativa, capaz de produzir novos sentidos e apropriações originais.

Spencer, importante pensador inglês do século XIX cujas ideias foram amplamente difundidas no cenário educacional brasileiro – vide os pareceres educacionais redigidos por Ruy Barbosa –, foi um dos interlocutores mais presentes na obra pedagógica de Sampaio Doria. A máxima da preparação para uma vida completa é apresentada no livro *Education intellectual moral and physical*. Nas próprias palavras de Spencer (1896, p. 31, tradução livre): “preparar-nos para uma vida completa é a função que a educação deve cumprir; e o único modo racional de julgar qualquer curso educacional é julgar em que grau ele cumpre tal função”¹⁰³. Noção essa que foi internalizada por Sampaio Doria, do que é exemplo sua defesa de que “o fim supremo da educação é o preparo para a vida completa” (Doria, 1914, p. 16-17). Se o atingimento da vida completa e integral era objetivo da educação, para conseguir isso o autor apoiava-se, como referimos, na lei de recapitulação abreviada, segundo a qual a

¹⁰³ No original: “To prepare us for complete living is the function which education has to discharge; and the only rational mode of judging of any educational course is to judge in what degree it discharges such function”.

educação ocorreria analogamente à forma pela qual a natureza educou a humanidade, porém de modo abreviado.

Tomando de empréstimos as premissas de Spencer, para Sampaio Doria, primeiramente, o educando desenvolveria suas energias físicas e mentais e, por fim, formaria seu caráter. Doria indaga: para conseguir a educação completa, o que se deve ensinar e como se deve ensinar? Isto é, qual é o melhor programa de ensino e quais são os melhores métodos de ensino? O programa, para o autor, era o para-raios do ensino, de sorte que ele se caracteriza por ser a organização geral do ensino, dando ordem e sucessão das matérias em relação às idades dos alunos. Porém, Doria alerta que não importa o professor saber tudo sobre o que versam os conteúdos se ele ignora a maneira pela qual se ensina.

As proposições pedagógicas e metodológicas de Doria não se desvencilham dos seus estudos sobre a psicologia. O autor entendia que o método intuitivo-analítico era o mais consentâneo com a evolução da humanidade, pois respeitava harmoniosamente a expansão de todos os impulsos naturais e legítimos do ser humano (Doria, 1914, p. 5). A psicologia, pelas leis da evolução infantil, e o método de intuição-analítica, por sua forma investigativa de ensinar, são duas ideias centrais para compreender o modo como Sampaio Doria concebia a educação, o ensino, os programas, os conteúdos.

Com base nos estudos psicológicos, o autor compreendia que todas as crianças passavam por processos comuns à humanidade e por processos individuais. A par do coeficiente social, que corresponde à lei de recapitulação abreviada, Doria ressalta a importância de se pensar os coeficientes individuais, pois nenhuma criança é fisicamente um homem primitivo ou selvagem (Doria, 1914, p. 31). Nesse contexto, ele destaca fatores que se caracterizam por serem sem precedentes na evolução humana, ou seja, fogem à lei da recapitulação abreviada. A lei da recapitulação abreviada com alguns retoques dos coeficientes individuais permitiria traçar os programas e métodos de ensino (Doria, 1914, p. 55). Aqui, observa-se esse trabalho minucioso de alinhar e costurar ideias e concepções, condensando diferentes discursos educacionais. Doria permanecia fiel aos preceitos de Spencer, assim como dos educadores que lhe sucederam, mas trazia novas leituras da seara da Psicologia, como é o caso da popularização do pensamento de William James.

Nesse momento, faz-se oportuno reavivar a constatação de seu antigo aluno, Lourenço Filho (1954, p. 35):

SAMPAIO DÓRIA, que foi quem mais lucidamente interpretou e

atualizou a metodologia de Rui, chamou por isso de << intuição-analítica >> o princípio capital por que ele se batia. Nessa parte de explicação psicológica, embora rápida, seu autor expõe nos pareceres teoria similar à que WILLIAM JAMES desenvolve, em obra que publicou em 80, mas que Rui desconhecia à época dos pareceres.

Mirian Warde (2003) chama a atenção para o fato de Sampaio Doria ter se apropriado rapidamente do pragmatismo estadunidense como filosofia, como psicologia individual e como psicologia social. A autora destaca também que o pragmatismo fez parte da formação de Lourenço Filho, e foi com o antigo professor Sampaio Doria que ele teria sido iniciado em leituras teóricas mais complexas, entrando em contato com as novas tendências da pedagogia e da psicologia, como o pragmatismo de William James e as primeiras sistematizações de psicologias educacionais (sejam as funcionalistas, de Édouard Claparède, ou as de base experimental, como o behaviorismo de J. B. Watson e o connexionismo de E. L. Thorndike e R. S. Woodworth). Sobre o tema, Warde (2003, p. 158-159) destaca:

Noemy Rudolfer faz constar nos seus registros pessoais que Roldão Lopes de Barros começara ler William James, se não antes, pelo menos ao mesmo tempo que Sampaio Dória, introduzindo-o em seus cursos desde meados dos anos dez. Lera James em francês, como o fizera pela primeira vez Dória, que, posteriormente, passara a ler a literatura norte-americana na sua língua original. Buarque, Lopes de Barros e Sampaio Dória, que ocuparam desde a primeira década do século XX aos anos vinte pelas cadeiras relativas à Psicologia e à Pedagogia, incluíram nos seus programas de ensino um tópico relativo ao “pragmatismo norte-americano”.

Por sua vez, Valéria Medeiros (2005) ressalta que Doria pautava-se no pragmatismo de William James para basear as suas concepções educacionais, que entendiam a experiência do aluno com o mundo exterior como condição para o aprendizado. Essa ideia está presente no livro *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*, que compõe uma série de palestras ministradas a professores a partir de 1892 em diversos lugares.

[...] um dos melhores frutos do movimento de “estudo infantil” foi restabelecer todas essas atividades em seu devido lugar em um sistema de educação sólido. Alimente o ser humano em crescimento, alimente-o com o tipo de experiência pela qual de ano para ano ele mostra um desejo natural, e ele desenvolverá na vida adulta um tipo mais sólido de tecido mental, mesmo que pareça estar “desperdiçando” uma grande parte de seu tempo crescente, aos olhos daqueles para quem os únicos canais de aprendizado são livros e informações comunicadas

verbalmente¹⁰⁴ (James, 1925, n.p., tradução livre).

William James dá centralidade à noção de experiência, buscando fugir das abstrações que não possuem qualquer vínculo com a realidade ou a experiência. Tomando de empréstimo esse princípio da experiência, Sampaio Doria colocava-se crítico ao ensino de cor, às lições formais, ao ensino verbalista, aspectos caracterizados por Doria (1914, p. 72) como “aberrações pedagógicas”. Desse modo, o emprego e a defesa do método intuitivo-analítico parecem ganhar mais sentido quando analisados como um método adotado por respeitar as fases de aprendizado das crianças e por colocar a experiência em destaque, como defendido por William James; assim, ensinar-se-iam as crianças a observar e investigar, de maneira análoga ao modo como a humanidade evoluiu, sendo impossível ensinar tudo a todos. Citando Pestalozzi, a cultura dos sentidos, do aluno aprender por sua experiência e não pelo verbalismo do professor, é entendida por Sampaio Doria como o processo em que a criança desenvolveria os sentidos e aprenderia por meio da observação, da experiência e da exploração da natureza, pois foi assim que se deu a evolução da humanidade; portanto, é um processo em conformidade com as leis orgânicas e naturais (Souza, 1998). Assim, pode-se dizer que Sampaio Doria fez a fusão entre o método intuitivo ou Lição de Coisas – tal como concebido por Johann Heinrich Pestalozzi – e o método analítico, cunhado por William James. Sampaio Doria rebatiza o método e passa a utilizar a expressão *método intuitivo-analítico* ou *método de intuição analítica*. Tal método seria “a marcha única, que há de o homem seguir, com segurança e eficácia. [...] a intuição, de começo sincrética, logo depois analítica, por fim na síntese” (Doria, 1914, p. 89).

Lourenço Filho (s.d., p. 8-9), ao falar do antigo professor afirma que:

Sampaio Doria demonstra que a marcha do conhecimento é uma só e que o método, devendo obedecer à lei dessa marcha, tem que ser um único também. A ele chama de <intuitivo-analítico>, por conter uma fase inicial de contato dos sentidos com a realidade a ser conhecida, e outra, de elaboração analítica ou abstração. Poder-se-á opor alguma reserva à denominação escolhida, para cujo perfeito entendimento se faz mister aceitar a compreensão dos seus termos, no limite que lhes traça certo grupo de psicólogos (William James e sua escola).

¹⁰⁴ No original, encontra-se a seguinte redação: “[...] one of the best fruits of the 'child-study' movement has been to reinstate all these activities to their proper place in a sound system of education. Feed the growing human being, feed him with the sort of experience for which from year to year he shows a natural craving, and he will develop in adult life a sounder sort of mental tissue, even though he may seem to be 'wasting' a great deal of his growing time, in the eyes of those for whom the only channels of learning are books and verbally communicated information”.

Desse modo, o livro *Princípios de pedagogia*, na medida em que traz elucidações acerca do método intuitivo-analítico, também passa a defendê-lo. Referindo-se por diversas vezes a William James, Dória cita-o dizendo que o método “é um sistema conceitual composto de letras, que não penetram separadamente, uma a uma, na consciência, mas sim em bloco num todo indivisível” (Dória, 1914, p. 99). O emprego do método intuitivo-analítico parece ganhar mais sentido quando analisado como um método adotado por respeitar as fases de aprendizado das crianças e por colocar a experiência em destaque, tal como defendido por William James. Sobre a apropriação que Dória fez de James, Medeiros (2005, p. 261) relata que

É de todo sabida a filiação de Sampaio Dória ao pragmatismo de William James, com o qual se perfilou desde meados dos anos dez para não mais se distanciar; James se tornou referência obrigatória em praticamente todos os livros de Sampaio Dória, desde o primeiro – *Princípios de Pedagogia* (1914) até o último livro dedicado à educação, publicado em 1933 – *Educação: Lições professadas na Escola Normal*. William James foi uma referência decisiva para Sampaio Dória construir sua concepção de método analítico, que não se restringia à condição de “método de ensino” – como incorretamente é entendido –, pois, baseado no conceito de “experiência”, chave no pragmatismo de James, Sampaio Dória pensava a relação com as coisas do mundo exterior, necessária à aprendizagem em ambiente escolar tanto quanto a qualquer situação de aprendizagem humana, como uma “experiência” integral. A adesão a essa perspectiva não o impediu de conviver com as diferentes iniciativas dos adeptos de outras linhas psicológicas, que, por sua vez não o constrangeram a alterar sua posição, ao que tudo indica, marginalizada frente à “moda” da psicologia experimental.

O Laboratório de Pedagogia Experimental foi instalado no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal da capital, criado em 1914 por Oscar Thompson e pelo médico-pedagogo italiano Ugo Pizzoli. Naquela altura, Thompson era diretor da Escola Normal e argumentava que a instalação do laboratório auxiliaria a ciência da educação, pois com medições e experimentos seria possível conhecer melhor as crianças.

Com o intento de tornar a pedagogia um campo científico e trazer os benefícios da ciência para o ensino, buscava-se a instauração, em torno da “classificação pedagógica” (Monarcha, 1999, p. 283), de uma pedagogia moderna, experimental, científica. Almejava-se identificar os tipos individuais para, depois, medi-los, classificá-los, prevendo e corrigindo, estabelecendo uma espécie de “ortopedia” (Carvalho, 2006). Tais constatações trariam implicações à sala de aula, pois, em seguida, caberia ao professor reconhecer os tipos de aluno

e tomar as medidas adequadas.

Dessa forma, as práticas laboratoriais foram uma constante do período. Carvalho (2010, p. 59-60, grifos da autora) assinala, entretanto, que

Princípios de pedagogia é, sem dúvida, menos marcado por esse afã de identificar marcas e sinais de anormalidade nas crianças, de modo a delimitar o campo da normalidade para nele radicar a ação educativa em total sintonia com a natureza. Esses temas estão todos presentes na pedagogia de Sampaio Dória, mas, diferentemente das formulações de Thompson, essa pedagogia se constrói delimitando o seu domínio; guardando alguma distância das práticas de laboratório e demarcando *a priori* as fronteiras entre o ato clínico e o ato educativo; entre a escola, a prisão, o asilo e o hospício.

Carlos Monarcha (1999, p. 257) diferencia as orientações dos professores da Escola Normal entre “psicologia de laboratório” e “psicologia de cátedra”, afirmando que Doria dava aula à maneira da “psicologia de cátedra”: “é o caso da psicologia de cátedra de Antônio de Sampaio Dória centrada na popularização do pensamento de William James, John Stuart Mill e Herbert Spencer, tomando-os como pressupostos teóricos do método intuitivo analítico”. Sobre o assunto, Medeiros (2005, p. 259) recusa a classificação proposta por Monarcha, pois, para aceitá-la, teria de concordar com os princípios da psicologia de laboratório. A autora ressalta ainda que Doria pautava-se no pragmatismo de William James para basear suas concepções educacionais, que entendiam a experiência do aluno com o mundo exterior como condição para o aprendizado. Por seu turno, Fausto Tavares (1996, p. 145) assinala que Doria dava à psicologia tratamento mais filosófico e político do que experimental. Apesar da polarização e, como Medeiros ressalta, de um modismo pela psicologia experimental, percebe-se Doria mais aliado à psicologia como teoria do que como experimento. Há, nesse momento, um território em disputa e ideias sendo transformadas. O livro *Psicologia*, por exemplo, foi escrito como um compêndio de psicologia, a fim de promover a iniciação dos estudantes nessa seara, podendo ser lido como uma síntese das aulas que Doria proferiu ao longo de dez anos na Escola Normal. As práticas laboratoriais para o autor seriam mais distantes da ortopedia de classificação e mensuração e mais perto de um recurso a ser usado para aprimorar o ensino na sala de aula, lidando com o coeficiente individual.

Como dito, para Sampaio Doria, a teoria de Spencer não dava conta do coeficiente individual e a Psicologia como ciência ganhava terreno ao redor do mundo e mostrava caminhos de como lidar com a singularidade de cada ser humano. O autor esforça-se para

conjugar diferentes concepções educacionais, dialogar com as vertentes que estavam presentes nas salas de aula da Escola Normal, bem como refletir sobre a política pública; isso tudo sem abrir mão daquilo em que ele de fato acreditava como sendo a melhor educação.

A partir das leituras dos livros pedagógicos de Doria, percebe-se a crença de um pedagogo num método capaz de alfabetizar a criança em dois anos. Ao lado disso, verificou-se também um pedagogo preocupado com questões práticas da escola e da formação dos novos professores. Postulando suas concepções educacionais em seus livros, Doria, ao formar o professor iniciante, buscou comprovar que a prática de ensino não mais poderia ser baseada na imitação e na observação, mas sim fundamentada e derivada de leis científicas.

Mesmo diante desse enquadramento teórico, restava ainda postular qual seria o *ideal educativo*: “Há um problema para cuja solução não basta a lei recapitulativa associada aos fatores individuais. É a questão de saber o número de matérias que deve um programa conter. Que se deve ensinar a esta ou àquela criança?” (Doria, 1914, p. 64). Sem saber quantas matérias um programa de ensino deveria ter e a quais crianças ensinar o quê, Doria carecia de uma solução para um problema prático, visto que a formação do cidadão completo exigiria uma formação enciclopédica, o que levou a outro problema, pois seria impossível formar todos os homens em todas as ciências. Nas palavras do autor:

A formação absoluta do homem requer o conhecimento de todas as ciências que formam a civilização da humanidade. Mas, hoje em dia, seria impossível a formação de enciclopédicos. Tais e tantos e tão vastos são os ramos da sabedoria humana, que nem com a longevidade de Matusalém poderia alguém assimilá-la integralmente (Doria, 1914, p. 64-65).

Diante disso, tendo em vista o contexto do ensino no período, para Doria, a educação mais ambiciosa deveria propor no máximo três aspectos:

Nas condições atuais da vida, a educação mais ambiciosa se propõe no máximo: a) surtir a mente de um certo cabedal de conhecimentos gerais, necessários aos homens civilizados; b) a criação de certos hábitos indispensáveis ao exercício feliz de uma dada profissão; c) e, como remate desses dois objetivos, formar o espírito, elevando a capacidade mental, e apurando o caráter (Doria, 1914, p. 65).

Conforme o autor, ensinar conhecimentos gerais, difundir hábitos necessários a uma profissão, formar o espírito e apurar o caráter, a isso é que a educação deveria se propor.

Conhecimentos gerais e hábitos necessários a uma profissão seriam conseguidos pelas ciências e artes, as quais seriam determinadas pelo meio em que se vive e pela profissão escolhida. A formação do espírito e a apuração do caráter seriam consequências da satisfação dos dois primeiros fatores (Doria, 1914, p. 35).

A ação do professor deve ser calculada, medida, certa, tudo deve ser ou estar previsto ao ensinar, pois tal como Pestalozzi, Doria defende que não se deve ensinar a uma criança o que ela pode aprender por si só. A palavra é o meio pelo qual se orienta a aprendizagem, mas não deve ser a base desta. Assim, um dos fins da escola seria o de “abreviar a conquista do saber; o que a humanidade levou séculos para descobrir, a escola sumaria em poucas lições” (Doria, 1933, p. 285).

Valendo-se de Pestalozzi, Spencer e James, diferentes princípios pedagógicos são articulados por Sampaio Doria frente a um problema real e local, circunscrito espacial e temporalmente. Cria-se, assim, um campo transnacional educativo na medida em que o autor não só se apropria de teóricos renomados à época, como também tensiona as ideias em jogo, imprime-lhes uma leitura singular e as difunde. Vê-se, então, a construção de um mosaico pedagógico, mesclando e compondo diferentes lógicas num hibridismo conceitual.

Quiçá inspirado nos diferentes títulos dos livros de Herbert Spencer, a saber: *Princípios da psicologia*, *Princípios da ética*, *Princípios da sociologia*, *Princípios da biologia*, Sampaio Doria tenha batizado seu primeiro livro de *Princípios de pedagogia*. Nele, o autor busca coadunar inúmeras referências a estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Conforme Carvalho (2010, p. 48):

Aquilatar a importância do livro na minguada produção pedagógica brasileira não é tarefa fácil. Ela supõe que nos desloquemos para o território conceitual movediço em que estava em curso, internacionalmente, desde o final do século anterior, a constituição do que entendiam por ciência da educação. O livro de Dória move-se nesse território, dialogando com autores de distinta extração disciplinar, orientação teórica muitas vezes incompatível e de importância muito variável, cujo denominador comum era a larga circulação no período. Entre eles, destacam-se alguns, muito conhecidos ainda hoje, como Rousseau, Haeckel, Comte, Spencer, Emerson, Binet, Claparède, Buisson, Compayré, Wundt, William James e Stuart Mill; mas também, outros, hoje desconhecidos de públicos não especializados, como Grasset, Le Bon, Flournoy, Berillon, Bezold, Bernnhein, Mosso etc. É dialogando com esses autores que Dória se lança ao empreendimento de fixar os princípios de pedagogia capazes de nortear as políticas educacionais e as práticas de sala de aula.

O livro de Doria é um empreendimento lançador de princípios, podendo ser lido como esforço teórico do autor em organizar conceitualmente as diversas correntes educacionais e tornar a pedagogia uma ciência, pautada por leis para uma aplicação correta em sala de aula. No anseio de racionalizar a educação, balizando o trabalho do professor, percebe-se a intenção de Sampaio Doria de formar esse professor de acordo com certos preceitos para que, em sua prática pedagógica, este forme o cidadão ideado para a nova sociedade paulista.

Sua argumentação residia na crença de pedagogo de que, aguçando os sentidos conforme as leis da natureza tal como proposto por Spencer, simultaneamente ao ensino da leitura e da escrita pelo método intuitivo-analítico, abrir-se-iam as portas da observação e da investigação de qualquer conhecimento que se desejasse aprender. Todavia, entendia-se que um programa de ensino pautado na educação cívica deveria ser erigido paralelamente, oferecendo os limites e diferenciando o certo do errado dentro de uma sociedade.

Não mais seria necessário ensinar de modo enciclopédico como a Reforma Caetano de Campos postulou. Nessa nova perspectiva, o ensino precisava acompanhar a rapidez com que a cidade carecia para formação do novo cidadão. Há uma demanda de inserir novos grupos sociais na lógica interna à cidade. Para isso, requeria-se um cidadão minimamente escolarizado, ou seja, autônomo, racional, trabalhador; assim, todos precisavam conhecer os ritos da civilidade, e a escola forjaria essa conquista. Aliando a teoria spenceriana às lições de coisas como bases científicas necessárias à educação, Doria via no método intuitivo-analítico a maneira de ensinar a aprender. Contudo, em pouco tempo, as concepções que até então haviam balizado as práticas escolares paulistas passaram a ser questionadas, e as bases da Escola Nova ficaram em voga. Em torno dessas mudanças de paradigmas, vê-se a corrosão das concepções educacionais que ancoravam a teoria e prática de Doria, bem como a troca de paradigma que traz à cena o movimento da educação nova. Rapidamente, começa a haver um esgotamento de um modelo e a necessidade de sua substituição por outro. Carvalho (2010, p. 121) afirma que Doria estava num limite tênue.

Seus vínculos pessoais mais próximos eram pessoas alinhadas com a remodelação dos saberes pedagógicos segundo os preceitos da nova pedagogia, para quem o ensino intuitivo e o método das lições de coisas, nucleares no credo pedagógico de Dória, não eram mais signos do novo e do moderno. Assim, situado nesse intervalo entre dois modos de pensar a escola, a criança e a educação, Dória não podia ser compreendido e muito menos defendido pelos que se haviam erigido

em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito.

Nessa esteira, percebe-se que, dentro desse quadro de mudanças e de disputas de concepções educacionais e políticas que marcaram os anos de 1920 e 1930, Sampaio Doria estava num “intervalo”. As doutrinas professadas por ele não mais balizavam o que muitos educadores esperavam da educação; não sendo mais aceitas, o que relegou suas concepções ao esquecimento.

Carvalho (2011b), em trabalho no qual analisa a inserção do livro *Educação moral e educação econômica*, de Doria, na coleção Biblioteca de Educação, de Lourenço Filho, comenta o esforço desse ex-aluno de Doria para conseguir enquadrar em sua coleção a mencionada obra de seu professor. A pesquisadora vislumbra no prefácio de Lourenço Filho uma estratégia editorial que coloca o prefaciador numa “ambiguidade da situação”, pois, conquanto nutrisse grande apreço por seu ex-professor, em verdade o organizador da coleção não o via entre os grandes nomes da renovação pedagógica brasileira. Tal situação teria levado Lourenço Filho a encontrar de algum modo um lugar para seu ex-professor, enquadrando-o e nomeando-o como grande “pedagogo social”.

Com efeito, na coleção Biblioteca de Educação, o livro de Doria encontrava-se ao lado de livros de Henri Pieron (*Psicologia experimental*) e Édouard Claparède (*A escola e a psicologia experimental*), pedagogos internacionalmente reconhecidos, o que decerto era uma honra. Contudo, o tema dado a Doria, embora certamente interessasse a este, como pode ser verificado no livro *Ensaio* (1915), especificamente no ensaio “O caráter da mocidade”, não era o de sua maior predileção, mas sim um tema menor, de segundo plano, dentro da temática da renovação escolar brasileira. Lourenço Filho destinou a outros autores diversas temáticas também trabalhadas pelo autor, como a pedagogia científica e a psicologia.

Parte dos fundamentos educacionais nos quais Sampaio Doria se ancorava tinha suas raízes nos discursos do final do século XIX na Escola Normal, mas em seus livros essas ideias eram repaginadas, reeditadas e reatualizadas. Ao propor a reforma, o autor condensou sua convicção como educador numa política pública, e embora defendesse que nada mudaria nos grupos escolares, sua reforma acabou por colocar em xeque esse modelo escolar que vinha orientando o ensino em São Paulo. Nesse mesmo período, as concepções da Escola Nova adentram o discurso educacional brasileiro, passando a balizá-lo. Frente às mudanças de

concepções, torna-se evidente o solapamento das concepções educacionais em que Doria pautava sua teoria e prática, de tal modo que as doutrinas que professara na Escola Normal deixaram de ser respostas aceitas. Sampaio Doria encontrava-se numa encruzilhada: como citamos, por um lado, ele não era compreendido “pelos que se haviam erigido em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito” (Carvalho, 2010, p. 121). Assim, sua Reforma de 1920 confrontou as bases da Reforma Caetano de Campos, mas não agradou àqueles que já começavam a se guiar pelas concepções da Escola Nova.

Por meio da leitura dos livros pedagógicos de Sampaio Doria, vê-se claramente seu vínculo com a Escola Normal e, a partir de suas leituras, revela-se um pedagogo que ancorou suas concepções educacionais em leis científicas. A lei da recapitulação abreviada, o método intuitivo-analítico, as lições de coisas, a cultura dos sentidos, a psicologia e a educação cívica foram temas recorrentes em seus livros e, certamente, também o foram nas aulas que proferiu na Escola Normal, constituindo esse mosaico de concepções que respaldavam sua teoria pedagógica.

A crença de Doria na tríade spenceriana de educação intelectual, moral e física pode ser percebida em sua preocupação com a definição dos programas escolares. Aliando a lei da recapitulação abreviada ao método intuitivo-analítico, ele afirmava que a finalidade educativa deveria visar a um programa composto pelo ensino de habilidades gerais, de uma profissão e da formação do caráter. O autor via no método intuitivo-analítico, a partir da educação dos sentidos, da inteligência, da vontade e do corpo, o complemento ideal para a lei da recapitulação abreviada, por ensinar a criança a aprender intuindo. Assim, uma vez egressa a criança da escola, o professor nela depositaria a esperança de que a natureza continuaria seu curso (Carvalho, 2011a, p. 27).

Nessa perspectiva, o aluno percorreria com mais presteza o mesmo caminho que a humanidade levou séculos para cruzar. Ideia essa que Doria defendeu pela sua certeza de que a criança, aprendendo habilidades gerais e desenvolvendo os sentidos, seguiria de modo abreviado as conquistas da humanidade, pela experiência e pela observação. Ou seja, colocando em diálogo autores como Herbert Spencer e William James, Sampaio Doria compôs o seu próprio modelo de ensino, pois ao articular diferentes autores e referências, ele produziu uma síntese original e tentou colocá-la em prática, quando convidado a estar à frente da Direção de Instrução de São Paulo.

Fontes

DORIA, Antônio de Sampaio. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. **Anuário do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1918. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>. Acesso em: 29 mar. 2012.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Ensaios**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1915.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

JAMES, William. **Talks to teachers on psychology**: and to students on some of life's ideals. New York: Henry Holt, 1925. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/16287/pg16287-images.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JORNAL DO COMMERCIO: Várias Notícias, São Paulo, p. 3, 1 dez. 1920.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Prefácio. In: DORIA, Antônio de Sampaio. **Educação moral e educação econômica**: suas bases, sua aplicação nas escolas. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s. d.]. p. 5-10.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 21 nov. 1920a.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 22 nov. 1920b.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 23 nov. 1920c.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 4, 25 nov. 1920d.

SÃO PAULO. **Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Reforma a Instrução Pública do Estado. São Paulo: Câmara dos Deputados, 1920. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=65983>. Acesso em: 29 mar. 2013.

SPENCER, Herbert. Education intellectual moral and physical. New York: D. Appletton, 1896.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo. Secretário do Interior. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1918. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>. Acesso em: 27 mar. 2012.

Referências

ADDUCI, Cássia Chrispiniano. **A “pátria paulista”**: o separatismo como resposta à crise final do Império Brasileiro. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2000.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: a reforma de 1920. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1976.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <http://lct-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj22040.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: USF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. *In*: MIGUEL, Maria Elizabeth; VIDAL, Diana; ARAUJO, José (org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: UFU, 2011a. p. 5-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias editoriais e territorialização do campo da pedagogia: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca da Educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011b. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab_1241.htm. Acesso em: 27 mar. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 291-310.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SCzLZHBGwQJrQBXYsYgyVwK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. *In*: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-42.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MATHIESON, Louisa Campbell. **O militante e o pedagogo Antônio de Sampaio Doria**: a formação do cidadão republicano. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24012013-160437/pt-br.php>. Acesso em: 13 out. 2013.

MATHIESON, Louisa Campbell. **Vozes impressas**: a Reforma de 1920 em pauta na imprensa paulista. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082017-161218/pt-br.php>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10415>. Acesso em: 29 mar. 2013.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal de Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem**: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu, 2022. p. 237.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2908/1829>. Acesso em: 11 jan. 2015.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SMITH, Anthony. **A identidade nacional**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SMITH, Anthony. **Nacionalismo**. Lisboa: Teorema, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária em São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

TAVARES, Fausto. **A ordem e a medida**: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930). 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação. *In*: VIDAL, Diana (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-22.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 125-167, 2003.

HISTÓRIA DAS CLASSIFICAÇÕES: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise

Júlia Catani

Introdução

O presente artigo sustenta-se como síntese da pesquisa desenvolvida em nível de Pós-Doutoramento¹⁰⁵. A fim de explicitar a filiação do estudo ao projeto temático considero importante mencionar alguns conceitos centrais que nortearam as pesquisas. O projeto temático está inserido no campo da história da educação e utiliza-se da perspectiva da *história transnacional*. Espera-se que as investigações e os conhecimentos produzidos a partir das pesquisas ali desenvolvidas tenham condições de levar em conta e ultrapassar *fronteiras e limites* para a inclusão da história global e para o estabelecimento de interconexões entre *sujeitos, países e culturas*. À medida que o *trânsito de ideias e as trocas de conhecimentos* tornaram-se cada vez mais frequentes e *partilháveis*, multiplicaram-se igualmente as *apropriações e assimilações de saberes*. Sem dúvida, quando os *sujeitos* passaram a viajar cada vez mais por diferentes *países e territórios* e a estabelecerem *intercâmbios*, a circulação produziu impactos mais decisivos e transformadores nas formas pelas quais a ciência passou a ser construída. Há uma mudança quanto aos modos de lidar com as coisas, as pessoas e, portanto, com suas *práticas*. Ao reconhecer que o acúmulo do conhecimento foi tornando-se assimilável e construído a partir de diálogos e trocas, não apenas em territórios isolados, ressaltou-se a relevância do encontro com o outro. É essa relevância que se mostra fortemente na e pela construção de uma *história transnacional* (Vidal; Boto, 2019).

É igualmente necessário admitir que esse processo de *transformação*, de construção de saberes e de trocas de conhecimentos acontece com base em *tradições e saberes* já consolidados ao longo do tempo, da ciência e de sua legitimidade, mas que igualmente, à medida que ocorrem esses encontros, as *inovações* tornam-se decorrências e inclusive são buscadas. O destaque ao projeto temático é ainda mais digno de nota quando se pensa que

¹⁰⁵ Trata-se de *Classificações e Limites: o trânsito e a multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação*, pertencente ao eixo “*Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos*”, com apoio da FAPESP (Processo: 2019/26703-4), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que se integra ao projeto “*Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*”, sob a orientação das supervisoras Prof^ª Dr^ª Carlota Boto e Prof^ª Dr^ª Ana Laura Godinho Lima, o qual traduz os investimentos descritos e publicados nos textos que elaborei e estão referidos ao final.

essa fronteira estabelecida pelos pesquisadores não diz respeito somente a uma condição geográfica, mas também a “fronteiras temporais, fronteiras políticas, fronteiras temáticas, fronteiras do conhecimento, fronteiras da cultura letrada”. O intuito é que essas investigações e buscas consigam ultrapassar de diversas formas a noção de fronteiras, permitindo, assim, melhor compreensão dos processos que envolveram a educação e os conhecimentos pedagógicos.

As noções de fronteiras e territórios são analisadas em sua potencialidade para os estudos de história da educação a partir de conceituações que levam em conta redes, conexões, processos na obra de Vidal (2020), entre outros. A partir daí, é possível pensar questões relativas aos trânsitos disciplinares, entendidos no caso das relações da educação, psicanálise e psiquiatria, por exemplo. Pois, não se trata apenas de “importação” e absorção de nomeações e explicações, mas de redefinições da compreensão e geração de práticas no interior da vida escolar. Trata-se, como querem alguns, de uma reinvenção (criação) de realidades, e as novas formas de sofrimento escolar parecem integrar essas realidades.

Práticas de investigação: os modos de nomeação e a origem do problema

No núcleo dos esforços investigativos aos quais a pesquisa de pós-doutoramento dedicou-se, fizeram-se presentes três eixos centrais: 1. a história das classificações psiquiátricas e suas transformações; 2. a psicanálise com seus autores e a compreensão do sofrimento psíquico; e 3. a escola e os educadores, em suas práticas, preocupados em identificar e prevenir dificuldades de seus filhos e alunos. O que reúne e articula esses três eixos é a atenção dos campos de saberes as formas de nomeação. Recuperar esses elementos que ancoraram a dedicação da minha produção ao longo dos anos de pesquisa permite elucidar as relações entre as três áreas, isto é, a psiquiatria, a psicanálise e a educação, além de compreender como se deram as transformações históricas entre elas, de que forma e com que sentido as nomeações dos mal-estares e dos sofrimentos passaram por mudanças e quais os impactos desse processo nos dias atuais. Outro destaque fundamental são os esforços dos profissionais em traduzir a linguagem de um determinado campo de atuação para outros especialistas e para o público mais amplo. O resultado desses investimentos torna possível a apropriação de saberes e a produção de materiais específicos importantes mas, em contrapartida, as consequências dessas assimilações nem sempre podem ser previstas. Espera-se que o texto aqui apresentado tenha condição de explicitar o que a pesquisa e a elaboração

dos trabalhos permitiram potencializar e entrever e que podem vir a ser partilhados em outras investigações.

Assinalo aqui de que forma essas relações se tornaram fonte de interesse em minha trajetória profissional. Na condição de psicóloga e psicanalista, desenvolvi parcerias com outras áreas do conhecimento, no hospital e em escolas, o que permitiu criar familiaridade com o trabalho dos pares, para repensar a minha prática. Essa atitude fez-se necessária no esforço de traduzir como eu compreendia o sofrimento dos alunos e dos pacientes que atendia e avaliava e a perceber como os meus colegas chegavam às suas próprias conclusões. Ou seja, quais os recursos e instrumentos utilizados por cada um. No meu caso, essa intersecção disciplinar abrangeu, justamente, a psicanálise, a psicologia, a psiquiatria e a educação. Muitas vezes, os médicos desconhecem com exatidão o que é o trabalho de um psicanalista ou solicitam que esse profissional diga se o paciente tem ou não um transtorno. Cada vez mais, há uma maior solicitação à psicanálise/psicologia, nesse sentido, do mesmo modo que também tem sido exigido dos educadores e dos professores que saibam nomear o que se passa. É evidente que os diálogos e as articulações entre os profissionais permitem formular hipóteses sobre a criança no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, reconhece-se que os psicanalistas têm estudos e práticas em outros campos que podem ser cruciais e ajudar médicos, famílias e escolas.

Quando estava trabalhando no consultório, comecei a receber encaminhamentos de mães, professoras ou coordenadora de uma escola na cidade de São Paulo, as quais me procuravam para perguntar se aquela criança teria ou não um diagnóstico de autismo, ou se outro aluno era hiperativo, se ele teria condições de apreender. Tais experiências fizeram com que eu me desse conta do quanto nós (psicanalistas, psicólogos, professores, coordenadores pedagógicos) fomos assimilando a ideia de que deveríamos saber ou garantir uma resposta final (um diagnóstico e uma nomeação) acerca do que estava acontecendo com aquele aluno, dadas as apropriações do discurso psiquiátrico pela psicanálise e pela educação.

A constatação desse movimento fez com que eu buscasse instrumentos e recursos para compreender teoricamente em que consistiam tais exigências e como isso chegou a se tornar uma demanda tão rotineira. Foi desse modo que elaborei o projeto de pós-doutorado que buscou investigar as formas de presença das classificações e diagnósticos oriundos da Psiquiatria e Psicanálise, na área dos discursos educacionais. O marco inicial deu-se na década de 1950, mas a análise estendeu-se aos nossos dias, inclusive com revistas de grande circulação/divulgação e as diversas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais (DSM). Como se dão os processos de incorporação dos saberes nesses casos? Quais os sentidos que assumem as classificações médicas e psicológicas/psicanalíticas ao serem incorporadas à educação? A proposta apoiou-se no reconhecimento de que a área educacional tem depositado grande confiança nas formas de nomeação (da medicina e da psicologia) dos sofrimentos infantis. A hipótese era a de que frequentemente se recorria a esses saberes para desafiar as tradições pedagógicas e para legitimar inovações nas práticas educacionais.

Muito já foi dito sobre as formas pelas quais circulam e são apropriadas as informações da psicologia e as explicações científicas de modo geral. As publicações de grande tiragem, a internet e outras mídias colocam ao alcance de grande parcela da população o que antes era apenas do domínio de especialistas. Dadas as especificidades dos meios disponíveis para propagar saberes, surgem também novos modos de utilizá-los e transmiti-los. Como sabemos, novas narrativas se configuram e contribuem para alterar de modo mais ou menos rápido as formas de educar e conviver (Catani; Lima, 2019).

Também na mesma esteira, mas no terreno específico dos campos científicos, as fronteiras entre as disciplinas tornam-se, em muitos casos, mais porosas, isto é, as transferências, integrações e traduções, entre outros processos, ocorrem de maneira mais frequente e intensa e os domínios de saberes reconfiguram-se continuamente. No quadro dessas constatações, insere-se o interesse pela forma como as tentativas de nomeação/classificação médicas (psiquiátricas) e psicoterapêuticas em sentido amplo transitam e habitam os discursos educacionais (Catani; Lima, 2019).

Se acompanharmos nos últimos 50 e/ou 60 anos as iniciativas de nomeação/classificação/quantificação presentes na Psicologia, podemos compreender muitas das presenças de categorias de classificação e propostas de diagnósticos delas derivadas para o trato dos alunos nas escolas. As situações de importação conceitual e apropriação de classificações engendram hoje um excesso de diagnósticos visível na área escolar e de consequências nem sempre previsíveis. Se examinarmos do ponto de vista histórico o surgimento e alegarmos aperfeiçoamento das formas de nomeação/diagnóstico no território de Psiquiatria, podemos detectar os movimentos e motivações aos quais se pretende responder. Os grandes sistemas de classificação nesse âmbito a saber são: Classificação Internacional de Doenças (CID) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Ao longo de sua história, esses sistemas sofreram muitas transformações para acompanhar as demandas e exigências de cada período. A CID, publicada em 1900, conta hoje

com o respaldo da Organização Mundial da Saúde (OMS), e o DSM, desenvolvido em 1952, tem o apoio da Associação Psiquiátrica Americana (OMS, 1993; APA, 1994).

Se propusermos o estabelecimento de um paralelo entre os manuais psiquiátricos e as categorias classificatórias escolares ao longo das últimas décadas, muito provavelmente iremos encontrar os pontos e momentos nos quais os propósitos diagnósticos ganham força na área educacional. A facilidade ou fluência com que transitam diagnósticos como autismo, criança nervosa (categoria mais antiga e popular) e déficit de atenção e hiperatividade são exemplos claros da apropriação dos discursos e da circulação intensa dos dados e referências dos manuais. Uma absorção que encaminha os profissionais da área ao entendimento de que quanto antes for possível encontrar traços de alguma eventual “anormalidade” e realizar um diagnóstico, talvez o melhor possa ser feito pelo aluno e para a escola, tal como é possível encontrar na análise histórica realizada por Lima (2019) em “A “criança-problema” na escola brasileira”. O enlace desses movimentos com os impulsos “normalizadores” do campo educacional pode ser atestado hoje, por exemplo, na recorrência dos diagnósticos já citados pelos professores, psicopedagogos e outros profissionais.

Fronteiras e sua mobilidade vêm à cena nessas proposições. Limites, fugas e contrapontos: limítrofes, autistas e não possíveis de integração. Quem são esses sujeitos, quem são os alunos assim muitas vezes injustamente classificados? Seria possível conter a vaga diagnóstica, o ímpeto classificatório e interagir com, descobrir/inventar modos de lidar com sujeitos/alunos? Alguns desses propósitos nortearam os trabalhos que fundamentam o que se apresenta aqui (Catani e Lima, 2019).

A chegada da psicanálise no Brasil e seus impactos para as classificações

As classificações no campo da psiquiatria e os modos de nomeação hoje guardam cada vez menos similaridade ou aproximação com o discurso psicanalítico. Porém, nem sempre isso ocorreu assim. Pelo contrário, as primeiras edições, sobretudo no que se refere ao DSM, tinham menções explícitas quanto aos termos psicanalíticos *neurose* e *psicose* como classes diagnósticas, bem como referências ao inconsciente. Progressivamente, tais aproximações foram sendo eliminadas por discordâncias dos autores quanto à sua neutralidade. Tendo em vista o fato de que os conceitos atravessam fronteiras e são permeáveis por uma série de encontros entre pessoas e territórios diferentes, interessa também mostrar de que modo a psicanálise chega em nosso país e alguns dos seus efeitos ao longo do tempo, de forma a perceber seus vínculos com as áreas vizinhas. Cabe, assim, lembrar um importante texto de

Oliveira (2014)¹⁰⁶ intitulado: “Trajetórias da psicanálise paulista”, no qual a autora faz uma reconstrução histórica da psicanálise no território paulistano, estendendo ainda considerações sobre o país. Convém ressaltar que conceitos como os de trajetória, trânsito, território integram o artigo de Oliveira, o que é digno de nota, uma vez que configuram eixos importantes para as pesquisas, a exemplo dos projetos aqui mencionados.

Segundo Oliveira (2014), a referência a Freud comparece no Brasil a partir da iniciativa de Franco da Rocha, um médico responsável pelo movimento da medicalização em instituições asilares. Rocha, leitor apto a traduzir textos do alemão, apresenta as contribuições em seu livro *O pansexualismo na doutrina de Freud* (1920), em que explicita a tese de que a sexualidade já estava presente nas crianças. Tal como se sabe, trata-se de uma concepção fundamental para a teoria psicanalítica. Não se deve esquecer que Franco da Rocha, também conhecido como “Pinel paulistano” (Oliveira, 2014, p. 59), é uma das figuras mais importantes da psiquiatria no Brasil, o que reforça o seu interesse quando se examina o campo das classificações e da medicalização. Na ocasião, Franco da Rocha realizou uma conferência na Faculdade de Medicina de São Paulo, na qual não apenas fez referência ao pai da psicanálise, mas igualmente apresentou o psiquiatra Wilhelm Stekel e o psicólogo Alfred Adler. Sua palestra despertou interesse de muitos que ali estavam, em especial de Durval Marcondes, profissional que assumiu forte responsabilidade para que a psicanálise se afirmasse no território paulistano.

Apesar dos esforços feitos por Franco da Rocha para a divulgação da psicanálise, como ressaltou Oliveira (2014), a teoria freudiana em São Paulo não navegou com tanta facilidade. Uma das explicações para isso é que o modelo de asilo e experiência do Hospício do Juquery, inclusive fundado por Franco da Rocha em 1898, imperavam na época. Em 1923, Franco da Rocha decide se aposentar e delega a direção do hospício a Antonio Carlos Pacheco e Silva, organicista e dedicado à psicologia experimental. Apesar da nomeação, Rocha ainda estimula concomitantemente Durval Marcondes a dedicar-se aos estudos de Freud. Quanto a Pacheco e Silva, este contribuiu para que o território paulistano fosse reconhecido como um dos locais onde a psiquiatria se tornaria uma disciplina autônoma com relação à medicina, além de incentivar o emprego da medicalização pelos 40 anos seguintes. Ao chegarmos à década de 60, a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais já ocorrera nos

¹⁰⁶ Acerca do tema, Oliveira possui outros trabalhos valiosos a respeito, entre eles: *Uma psicanálise aplicada, os ramos que crescem* (2017); *Arquivos da psicanálise: a construção do freudismo* (2016); *Um século de psicanálise no Brasil* (2014); *Memórias da psicanálise* (2009); e *A historiografia do movimento psicanalítico no Brasil* (2002).

Estados Unidos (APA, 1952). Relembrar isso é também dizer que nos anos seguintes há por todo o mundo a propagação e intensificação do recurso aos medicamentos e dos investimentos na indústria farmacêutica. A medicalização no território brasileiro se fortalece e esse modelo terapêutico praticamente não será mais abandonado. Ao contrário, receberá fortes incentivos (Frances, 2016; Catani, 2018).

Ainda no que diz respeito ao progresso da psicanálise, Oliveira (2014) faz uma distinção importante entre São Paulo e Rio de Janeiro. No território carioca, segundo a autora, a psicanálise se desenvolve no interior da medicina e a psiquiatria como parte pertencente a esse campo. Já no território paulistano, em função das práticas de modelo asilar, isso concorreu para que a psiquiatria e a psicanálise desenvolvessem modelos e disciplinas distintas. Apesar das diferenças, a alternativa de cuidado da psicanálise levaria ainda cerca de 50 anos para se constituir efetivamente no país (1920 a 1969). Inicialmente, a psicanálise e seus conceitos são utilizados como modos de compreensão social, é somente nos anos 70 do século passado que ela passa por transformações, recebendo uma conotação mais teórico-clínica, e os analistas formados passam a investir na produção internacional. O fato da psicanálise estar, de início, mais presente na cultura pode ser explicado, para Oliveira (2014), pela Semana de Arte Moderna de 1922, na qual as ideias e os termos psicanalíticos foram empregados pelos artistas e circularam livremente, de modo a combinar a arte, a poesia e a literatura sem nenhuma formalidade. Para alguns estudiosos, conforme examina a mesma autora, a teoria ofertou material para a construção de perfis psicológicos de alguns personagens, tal como foi o caso de Menotti del Picchia ou de Antônio de Alcântara Machado. Já noutras críticas, as teorias freudianas estariam em Oswald de Andrade e em Mário de Andrade, que fizeram menções e usos dos conceitos em suas obras.

No que diz respeito às relações entre a psicanálise e áreas vizinhas, inclusive educação e mais especialmente os cuidados com a infância, apropriei-me da utilização do conceito de “fronteiras” elaborado por Mezan (2014) no trabalho *O tronco e os ramos: estudos de história da psicanálise*. A análise localiza-se em “Psicanalistas dedicados à infância: análise das recomendações aos pais e professores” (Catani, 2021a). A noção de “fronteiras” por ele apresentada permite compreender especificamente o trânsito e os modos de propagação da psicanálise pelo mundo (Catani, 2021a, p. 3404-3405):

a) *fronteiras geográficas*: a Segunda Guerra Mundial e o nazismo exigiu que os psicanalistas se deslocassem de seus territórios, pois a psicanálise passou a ser perseguida como “ciência judaica”. O resultado foi a partilha com profissionais e maior alcance de pessoas aderidas ao novo

método científico que não somente os primeiros adeptos: Karl Abraham (1877-1925), Carl Gustav Jung (1875-1961), Sándor Ferenczi (1873-1933), Otto Rank (1884-1939) e Ernest Jones (1879-1958).

b) *fronteiras teórico-clínicas* um dos eixos que exigiu mais formulações de Sigmund Freud para adaptações frente às novas realidades, culminando em novas correntes de pensamentos advindos da psiquiatria, da mitologia, de outras concepções teóricas para explicar o mundo e o sofrimento. Dunker (2011) nomeou este movimento de *vizinhança interna*, onde novas escolas, estilos, abordagens e inovações foram formados, mas ainda filiados ao tratamento analítico e ao seu método. Mezan (2014) propõe isto como “fronteiras internas” da psicanálise.

c) *fronteiras epistemológicas*: a expansão da psicanálise para outras áreas aconteceu porque parte dos alunos, que acompanharam S. Freud, cindiram com o seu pensamento. Foi o caso de Alfred Adler (1870-1937), Carl Jung (1875-1961) e posteriormente Jacob Levy Moreno (1889-1974), Wilhelm Reich (1897-1957). Desde o início S. Freud, dirigiu-se a filosofia e a medicina, mas com o passar do tempo, a psiquiatria foi criando menos disposição para o diálogo. Em contrapartida, outros domínios aproximaram-se, como a educação (Mezan, 2014).

d) *fronteiras socioculturais*: neste eixo apresentam-se as relações com outras ciências humanas, que como refere Mezan (2014), estão para além dos enquadres clássicos e abrangem uma aplicação maior da psicanálise aos fenômenos sociais e culturais. Dunker (2011) sugeriu o nome de *transição entre vizinhança e não vizinhança* onde derivações são apresentadas, criam-se novas escolas fazendo emergir adaptações à realidade e à técnica. As ramificações consistem em uma conciliação e um compromisso com a psicanálise, mas com traduções próprias ao contexto hospitalar, às empresas, a escola.

A referência a essas quatro possibilidades pelas quais as fronteiras se configuram e compõem a história da psicanálise faz com que se consiga perceber de que modo esta passa a existir e a se apropriar do território nacional, tornando-se um recurso importante para o cuidado com o sofrimento mental, seja de modo mais interventivo ou ofertando instrumentos para a compreensão do mal-estar.

O movimento da reconstrução histórica de Oliveira (2014) permite perceber tanto como se deu a circulação das ideias freudianas menos formais entre os ativistas, quanto os esforços de figuras importantes para defender e estudar as teses freudianas. Em 1927, é fundada a primeira instituição psicanalítica da América Latina, a Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP), na cidade de São Paulo, com a seguinte configuração: Franco da Rocha como presidente, Raul Briquet como vice-presidente, Durval Marcondes como secretário e Lourenço Filho (o conhecido educador e produtor de conhecimentos na área educacional) na condição de tesoureiro. O documento que legitima a fundação da SBP foi assinado por

médicos, educadores do movimento escolanovista, intelectuais e escritores. No ano seguinte, era fundada a Sociedade Carioca com personagens importantes como Juliano Moreira, Julio Pires Porto-Carrero, Murilo de Campos e Deodato Moraes do movimento pedagógico e do campo psiquiátrico (Oliveira, 2014).

A fim de contornar e lidar com as resistências que vigoravam dos anos 60, os psicanalistas que se dedicavam às questões relativas à infância passaram a fazer uso de novos termos como forma de permitir que a circulação de suas ideias e os progressos teóricos psicanalíticos não fossem barrados pelo regime militar. Assim, eles alegavam que os seus estudos seriam esforços para garantir uma “juventude sã e equilibrada” (Oliveira, 2014, p. 64). Essa opção foi o que permitiu propagar o ensino da *teoria da sexualidade infantil* e outras concepções importantes quanto à infância. Isto pode ser observado, antes mesmo, nos estudos de Arthur Ramos entre o período de 1934 e 1939 na cidade do Rio de Janeiro e de Durval Marcondes na cidade de São Paulo entre os anos de 1938-1970, que transformaram a experiência nas *Clínicas de Orientação Infantil*. A clínica consistia em um espaço criado para os cuidados às crianças, os quais eram ofertados a partir da formação e prática institucional da psicoterapia (Oliveira, 2014). Sobre Arthur Ramos, cabe ressaltar o trabalho de Lima (2004).

Ao recuperar tais informações, torna-se possível compreender também as práticas de orientação às famílias presentes nos manuais de puericultura e nas cartilhas produzidas e distribuídas no período entre os anos 30 e a década de 70 do século passado, que buscavam com essas recomendações às mães garantir um desenvolvimento saudável para as crianças. Um exame de tal processo pode ser lido em Catani e Lima (2021), as autoras recuperam os discursos dos especialistas dirigidos às mães em manuais de puericultura, pelo rádio e em palestras, buscando ensinar formas ideais de cuidados com os filhos. Tratava-se de garantir que o conhecimento técnico chegasse à população de massa. Relembrar e referir os nomes de alguns dos instrumentos produzidos e difundidos na época permite estabelecer as aproximações quanto às formas de cuidados que guardavam semelhanças com as estratégias de bons costumes que os psicanalistas tentavam criar para a realização de seus estudos, contornando as pressões exercidas pelo Estado. A saber: o pequeno manual, redigido em linguagem simples que foi uma iniciativa do Rotary Club de São Paulo, intitulado como *Livro das mãezinhas*, de Wladimir Piza (1939); o compêndio *Prepara teu filho para a vida*, de Odilon de Andrade Filho (1947); o trabalho de Waldemar Lages (1955), *Como proteger seu filho*, das considerações do Dr. Martinho da Rocha, em *Cartilha das mães* (1939); e *Guia para criar o bebê* (1947), além dos manuais de puericultura publicados no Brasil entre 1937 e 1968 (Catani; Lima,

2021; Lima, 2007). As formas de lidar com as resistências políticas no país fez com que os especialistas utilizassem linguagens menos técnicas e formas simplificadas, tornando atraente o seu uso para a população em geral. Esse movimento coincide com a história da saúde mental, o que fez com que, nos manuais psiquiátricos, os autores passassem a instrumentar os especialistas da saúde com a difusão de uma linguagem simplificada igualmente para o alcance do maior número de pessoas.

O uso e as variações das categorias passaram a ocorrer em cada edição publicada e suas articulações acompanhavam os movimentos da época. É o caso do termo “criança problema” na década de 30, uma das estratégias utilizadas pelos psicanalistas para fazer predominar um discurso de base psicológica centrado nos “desvios e normas dos comportamentos” (Oliveira, 2014) em vez do uso da temática sexual que predominava até então. Ainda no que se refere à expansão e ao desenvolvimento da psicanálise no país, em 1938, quando Durval Marcondes inaugurou a Clínica de Orientação Infantil, isso possibilitou que professoras com formação em Saúde Pública também pudessem ter um estudo especial nessa área de cuidado a infância, foi quando representantes importantes para a psicanálise paulistana foram incluídas. Entre elas, Virgínia Bicudo, Lygia Alcântara Amaral e Judith Andreucci. Essas três mulheres em seu percurso como psicanalistas dedicaram-se a estudar e investigar a história familiar, os modos de vida e as práticas sociais das pessoas que circundavam o universo das crianças, a fim de prevenir sofrimentos e garantir laços afetivos familiares, essas estratégias de trabalho eram formas de lidar com a “criança problema” da época (Oliveira, 2014). O uso dessa nomeação “criança problema” foi analisado por Ana Laura Godinho Lima (2019) em sua tese de livre docência para pensar de que modo a educação e a psicologia se aproximam entre si e quais as implicações de empregar o termo nas duas áreas. A frequência com que os diagnósticos psiquiátricos passaram a fazer parte do cotidiano escolar como forma de atender as expectativas de professores e educadores de poderem compreender os alunos que ofereciam algum tipo de resistência ou dificuldade de aprendizagem parece vincular-se, entre nós, a essa noção de criança “que causa problemas” ou define-se como problema.

O cuidado e o sofrimento psíquico: as possíveis articulações entre a psiquiatria, a psicanálise e a educação

No que se refere à expansão da psicanálise no país até os dias de hoje e às suas transformações, muito mais poderia ser dito, mas o trabalho de Oliveira (2014), amplamente citado aqui, já reconstrói esse processo. Assim sendo, cabe apenas assinalar mais uma

informação crucial. Até 1970 existia no Brasil fundamentalmente a Sociedade Brasileira de Psicanálise e algumas outras instituições similares vinculadas à *International Psychoanalytical Association* (IPA), instituto fundado por Freud, que por muito tempo, na história da psicanálise, foi o único a garantir legitimidade ao campo psicanalítico. A partir da década de 70 do século passado, outros centros de formação foram criados no mundo, inclusive no Brasil. O país acompanhou o movimento de psicanalistas ao romperem com pensamentos conservadores empregados até então. Entre as críticas, estariam as que impediam a extensão do alcance da psicanálise a todos, sobretudo pela limitação, por ser um processo terapêutico de alto investimento financeiro (Catani, 2018; Dunker, 2011).

O ônus econômico que esteve associado à formação e ao tratamento analítico foi um dos fortes elementos que fez com que a psicanálise fosse, ao longo das décadas, perdendo destaque no cenário mundial, mas principalmente serviu como alibi para que a psiquiatria organicista e preocupada com se remeter à indústria farmacêutica obtivesse maior alcance. O êxito da divulgação e a disseminação do discurso psiquiátrico e dos psicofármacos também ganhou maior força com a ideia segundo a qual qualquer mal-estar que o paciente esteja vivendo pode ser solucionado de forma breve. Isto porque, havia disponível no mercado uma medicação que podia reorganizar e contornar o que estiver promovendo sofrimento. Nos anos 70 e 80, o marketing era voltado às pessoas que sofriam com depressões, e o aparecimento do *Prozac* era a promessa de pílula da felicidade. É possível perguntar: para que investir em um tratamento psicanalítico se levam anos para constatar mudanças e nem sempre é simples justificar o que leva os pacientes à melhoria? A dificuldade em responder a respeito do processo de transformação consiste no fato de que a relação com a psicanálise escapa à objetividade. Assim, costuma parecer mais simples e econômico consumir um ou mais remédios com os quais os resultados são observados mais rapidamente e não exigem tantas reflexão e implicação subjetiva que, em determinados momentos, tendem a ser desprazerosas (Catani; Lima; Boto, 2021).

As distinções entre a psicanálise e a psiquiatria ajudaram, no sentido mencionado, a impulsionar o consumo de psicofarmacológicos e a expansão de instrumentos de classificação. O sucesso foi tamanho que exigiu dos especialistas da psiquiatria novas adaptações, a fim de acompanhar as transformações. Essas mudanças diziam respeito tanto a alterar os manuais diagnósticos, quanto a ampliar o público a ser cuidado. As crianças também foram incluídas nessa lógica assistencial do ponto de vista farmacológico e, mais, propagando-se a ideia de que quanto antes se começasse a medicar, melhores seriam os resultados e mais fácil seria

prevenir futuros adultos deprimidos, ansiosos, hiperativos, adictos etc. (Catani; Lima; Boto, 2021).

Em artigo de Catani, Lima e Luz (2022), a partir da análise dos discursos acerca do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e medicalização no ambiente escolar, é possível constatar que os trabalhos referentes aos transtornos, diagnósticos e tratamentos são elaborados por psiquiatras e médicos em revistas dessa especialidade com um discurso favorável a essas nomeações. Já no que se refere aos discursos de medicalização da educação, estes foram escritos por psicólogos e educadores e publicados em revistas desses campos, realizando críticas quanto às condições sociais, psicológicas, pedagógicas e políticas que envolvem a questão. O exame desses aspectos auxilia a compreender o interesse e a dedicação dos médicos, psiquiatras, psicólogos e educadores pelos diagnósticos.

Sabe-se que o ato de classificar é algo inerente a qualquer ser humano. Levando em conta o fato de que homem está a todo tempo buscando identificar e nomear o seu entorno e os elementos que compõem o seu meio a fim de organizar a si mesmo, compreende-se facilmente que conforme os manuais psiquiátricos ganharam força ao longo da história da saúde mental, popularizaram-se as classificações. Sendo assim, a adaptação da linguagem e a popularização desses sistemas classificatórios, como é o caso da CID e do DSM, tornaram o instrumento um recurso de sucesso. Fato é que isso não ocorreu apenas no campo da saúde, mas também em outras áreas, como é o caso do ambiente escolar. Hoje, ao se abrir um manual psiquiátrico, por exemplo o DSM, não é incomum que as pessoas possam se identificar com um ou mais transtornos, a tal ponto que não seria descabido perguntar: “estariamos ficando cada vez mais doentes?” ou “estariamos a cada dia ficando mais saudáveis, já que gastamos mais com saúde?” (Catani, 2021b).

O psiquiatra norte-americano Allen Frances (2016), um dos principais responsáveis na liderança do DSM na década de 80, atualmente faz críticas quanto às opções realizadas pela psiquiatria ao longo desses 50 anos; e pondera, inclusive, não acreditar em uma epidemia de transtornos mentais, mas sustenta que as formas de nomeação ganharam tamanha elasticidade que qualquer um pode se identificar como doente. Se isso leva à possibilidade de nomear e de instituir uma nova narrativa comum e de pertencimento entre os pares, isso faz igualmente com que os conceitos de normalidade e controle sejam absolutamente transformados ao ponto de existirem novos *discursos anormais*. Esses novos discursos alteram a noção de sofrimento reconhecida pelos órgãos interessados, entre eles o controle do Estado

e as instituições de saúde e farmacêuticas. Segundo Frances (2016, p. 111), “Modismos psiquiátricos começam quando uma autoridade poderosa dá força e legitimidade”.

Se há uma classificação e nomes que permitem identificar crianças a fim de garantir o bom funcionamento psíquico destas, é esperado inclusive que os professores e educadores optem por se familiarizarem com esse instrumento, como no caso dos manuais psiquiátricos. No entanto, sabe-se que classificação também é algo recorrente no âmbito educacional, as notas e os sistemas de avaliação fazem parte desse processo. Um estudo realizado por Bourdieu e Saint-Martin (1997) constatou que essas avaliações não se limitavam apenas às notas, mas além disso a observar e definir qualidades intelectuais e morais das crianças. Se o processo de avaliação se dá fora da escola para garantir uma excelência no desenvolvimento dos infantes, isso também, de certo modo, passa a ser uma exigência e exerce pressão sobre os profissionais do campo da educação que prezam pela qualidade de seu trabalho, do ensino e da capacitação de seus alunos nos sistemas de aprendizagem. Assim, a expectativa de que os alunos estejam mais aptos para compreender o conteúdo lecionado passa a ser digna de nota e a identificação de possíveis impasses ou dificuldades no campo da aprendizagem e do comportamento tornam-se alvo de atenção.

Rosenthal e Jacobson (1981), em sua pesquisa, identificaram que o modo como os professores enxergam e percebem os seus alunos produz impactos significativos em seu desempenho em sala de aula, e que as crianças que já tinham algum tipo de julgamento prévio menos favorável, por parte dos profissionais, tendiam a corresponderem a esse padrão de comportamento. Tais informações tornam-se relevantes, pois quando as formas de nomeação apresentadas pela psiquiatria geram diagnósticos, como “criança-problema”, disléxico, hiperativo, autista, entre outros, e eles passam a integrar discursos incorporados pelos educadores, corre-se o risco de produzir estigmas e efeitos consideráveis e de difícil transformação para aqueles identificados rapidamente como tais. Além disso, o perigo é que os cuidados aos alunos que, de fato, poderiam precisar de atenção podem passar despercebidos ou estes podem não obter os recursos necessários. Convém assinalar também que os diagnósticos tendem a influenciar o modo como o entorno lida com o próprio paciente/aluno e isso conduz a um maior ou menor grau de investimento naquela criança, seja por uma dedicação excessiva ou por um distanciamento daquele aluno identificado a partir de uma nomeação psiquiátrica (Catani, 2021b).

O destaque de Bourdieu e Saint-Martin (1997) e de Rosenthal e Jacobson (1981) permitem perceber os modos como as nomeações chegaram e comparecem no discurso escolar. Ao

mesmo tempo, como já se assinalou, a questão da identificação dos modos como as crianças se apresentam na sala de aula não é nova. Há, por parte dos professores e educadores, uma busca por referências que, no entender destes, hoje pode ser obtida na legitimidade científica da medicina. Porém, em 1914, em visita a São Paulo, o estudioso italiano Ugo Pizzoli fez conferências para ensinar os professores a diagnosticar e classificar os comportamentos de seus alunos. Apáticos, desatentos, irrequietos e outras categorias são então recomendadas (Catani, 2021b).

Conforme analisado por mim (Catani, 2021b), a expansão e divulgação dos diagnósticos de transtornos psiquiátricos vêm afetando, portanto, as práticas e relações na educação escolar. O efeito disso é a reprodução de frases como: “eu sou depressivo”; “eu sou bipolar”; “eu sou ansioso”; “eu sou hiperativo”, e não mais uma condição provisória que seria constatada em frases “eu tenho isto ou eu tenho aquilo”. As pessoas passaram da condição de “ter” para a compreensão de “ser”. A alteração do emprego dos verbos produz uma forma de determinar um sofrimento e um estilo de vida. Ou seja, um consenso de que porque eu sou uma pessoa hiperativa eu sofro de uma forma, como se já houvesse um modelo pré-moldado. Concomitantemente, a psiquiatria moderna oferece alternativas medicamentosas para corrigir os sintomas e incômodos produzidos pelas manifestações listadas no DSM (Catani, 2021b).

Sabemos que o ambiente e o espaço que cerca a vida das crianças são determinantes para potencializar ou dificultar seu desenvolvimento e a expressão de suas habilidades sociais, psicológicas, físicas e emocionais. Foi justamente a partir desse reconhecimento que Lima e Cazetta (2023) reuniram em um livro trabalhos apresentados no ano anterior em um evento coordenado por elas, no Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo; a obra intitula-se *O ambiente escolar em transformação*. Sabe-se que a harmonia e a segurança oferecida nos espaços familiares e escolares na infância são determinantes inclusive para o adulto, no que tange à construção e ao cuidado da sociedade. Se esses elementos já se mostravam importantes, os autores que participaram da publicação desse livro questionaram-se acerca dos estados dos processos de aprendizagem com a pandemia da covid-19, dada a necessidade de afastamento das crianças nas escolas, a fim de conter a propagação do vírus. Elementos importantes para refletir sobre o sentido das experiências e os efeitos da cultura e da vida escolar historicamente comparecem no primeiro texto que integra o livro (Boto, 2022) e são férteis para aprofundar tais análises.

A responsabilidade e a forma de garantir o ambiente é tema crucial e caro à psicanálise e igualmente aos educadores e pedagogos. Em texto que integra (Catani, 2022a) o referido livro, examinei alguns aspectos das contribuições de quatro pensadores freudianos dedicados à temática da infância: Anna Freud (1895-1982), Melanie Klein (1882-1960), Donald Winnicott (1896-1971) e Françoise Dolto (1908-1988). Explicita-se, no caso, as formulações desses pensadores para o campo psicanalítico e para o cuidado, bem como se reconhece os esforços empenhados por cada um para tornar seus discursos acessíveis a pais e professores, de modo a ampliar a circulação de suas ideias para além do campo originário. O exame permitiu perceber alguns elementos que podem potencializar ou prejudicar o ambiente para uma criança e com isso levar à produção de sofrimento. Deste modo, não se trata de fazer diagnósticos, mas de prevenir eventuais fontes de mal-estares e a necessidade de nomeações que possam levar à intervenção de profissionais e especialistas no campo da saúde (Catani, 2022a).

Os educadores que passam a se preocupar em transformar a escola em um espaço o mais acolhedor e adequado possível às necessidades das crianças voltam sua atenção para materiais e objetos concretos para cada etapa da vida e para as formas de cuidado. Lima (2021) analisa os textos relativos à recomendação médica quanto ao ambiente escolar entre os anos 1930 e 1960. As preocupações dos médicos nos escritos da época, não se restringiam apenas às condições higiênicas relativas à escola, mas inclusive se voltavam para aspectos estéticos, afetivos e pedagógicos. De acordo com Lima (2021), os médicos sustentavam que aos quatro anos de idade, se as crianças estivessem com pessoas preparadas e com recursos, como brinquedos e jogos planejados, poderiam adquirir habilidades ligadas às condições corporais, à disciplina e aos aprendizados relativos à linguagem. Embora reconhecessem os riscos ambientais das doenças, defendiam que eles eram compensados pelos benefícios adquiridos desde o jardim da infância os quais se configuravam como um preparo para as cobranças que viriam a ter na escola primária.

Já no que diz respeito à escola primária, ainda que os médicos entendessem a sua necessidade para o desenvolvimento e para a preservação da sociedade, faziam ressalvas quanto ao regime disciplinar, o qual exigia muita dedicação à aprendizagem de conteúdos formais, mantendo o corpo imóvel, e contrariando, assim, o que seria natural para a qualidade de vida na infância. Nessa lógica, “a exigência de manter o corpo imóvel, em uma fase da vida que se caracterizava pela atividade constante, perturbava o funcionamento do organismo, predispondo-o a contrair doenças e atrapalhando o crescimento”. (Lima, 2023, p. 61) A

imobilidade e agitação dos corpos ainda é alvo dos debates atuais acerca da capacidade de concentração e aprendizagem. Nesse sentido, a exigência da mesma postura de crianças sentadas por horas não é contrária às condições naturais da infância? Talvez tais características concorram para comportamentos indisciplináveis e corpos irrequietos (Dunker, 2020). Mesmo que não existisse consenso absoluto dos médicos, entre os anos de 1930 e 1960, quanto à escola, a instituição já era valorizada como um ambiente em potencial para o desenvolvimento dos alunos e para sua formação, e os professores envolvidos deveriam ter atenção quanto as condições e exigências direcionadas as crianças (Lima, 2021).

A conquista da liberdade, o desenvolvimento das habilidades para lidar com os problemas do cotidiano e a aquisição dos conhecimentos que serão transmitidos no sistema de ensino dependem igualmente da confiança e da capacidade que a criança tem de se sentir segura em um espaço (Catani, 2021a). Quanto mais à vontade ela estiver, melhor será a capacidade cognitiva de absorver novos conteúdos, disto depende inclusive a noção de rotina e da possibilidade desses alunos de prever o que pode acontecer em seu dia. As determinações de regras e a organização do tempo auxiliam na potencialidade de aprendizagem e alfabetização. Convém lembrar que a escola é o espaço no qual as crianças passarão boa parte de seu tempo.

No ambiente, são encontradas as oportunidades para as relações afetivas Para Ferenczi (1873-1933), desde cedo o bebê experimenta uma atenção enorme voltada a si a fim de poupá-lo dos eventuais perigos, mas essa dedicação, aos poucos, deve ser reduzida para que ele tenha condições de criar autonomia e interessar-se pelo seu entorno. Há por parte deste pequeno ser uma ideia de que as figuras próximas são absolutamente confiáveis, até porque são elas que asseguram sua sobrevivência. Se o bebê não for poupado desses possíveis perigos e ao recorrer aos adultos de confiança não encontrar acolhimento, a situação pode ter consequências traumáticas. No ambiente escolar, as coisas se passam de modo semelhante: se algo doloroso acontecer às crianças, elas recorrerão aos adultos para entender e lidar com o que se passou; sua resposta depois do evento dependerá do apoio e do aparato oferecido a elas (Catani, 2022b).

A escola é desde cedo um ambiente no qual as crianças passam a ter suas primeiras relações extrafamiliares. Ou seja, de certo modo, é o primeiro contato com o mundo externo. Nesse sentido, Lima (2022) sustenta que seja um espaço preocupado com as necessidades das crianças e que leve em conta as condições da época. Porém, segundo a autora, isso não equivale a pensar em uma escola tecnológica, trata-se de um local em que as narrativas e os

diálogos dos alunos possam ser acolhidos a fim de que tanto o seu modo de pensar e perceber o mundo, quanto o sofrimento eventual possam encontrar espaço. Ainda de acordo com Lima, a quantidade de alunos por sala de aula deveria ser reduzida com o objetivo de que os professores tenham condições de trabalhar e conviver com as particularidades das crianças. A disposição do espaço e das mobílias para favorecer uma conversa e partilhar as experiências devem ser pensadas, assim como, o ambiente como um todo deve favorecer todas as práticas pedagógicas. Para ela, trata-se de uma condição em que o estudo, o silêncio, o espaço de convivência e o diálogo possam vigorar. Boto (2022, p. 57) nos adverte que estudar não consiste em criar, mas em criar-se. Ou seja, é possível pensar que a escola não deve ser passiva e desimplicar o aluno nesse processo, pelo contrário, espera-se que ele possa se constituir como pessoa, participando para além da mera aquisição de conhecimentos, formando-se como sujeito e cidadão.

No que tange à questão da educação, Gil (2022) chama a atenção para o fato de que a escola e a educação embora tenham intersecções importantes e que estejam já muito correlacionadas ao ponto de hoje não se ter tão clara esta distinção, isso não equivale a dizer que elas seriam a mesma coisa. Inclusive, a autora alerta para o fato de que a questão da educação é muito abrangente e alcança diversos espaços e práticas, lembrando ainda que é possível observar professores e educadores que desde cedo estão muito preocupados em como serão os alunos no futuro, se entrarão no mercado de trabalho, se terão condições de aproveitar os conteúdos e se o que está sendo lecionado é satisfatório desse ponto de vista. Porém, muitas vezes se deixa de lado aspectos e condições importantes e necessárias para o cuidado das crianças no presente, no que diz respeito às condições de socialização e convívio. A ausência da escola foi sentida fortemente durante o distanciamento social decorrente da Covid-19, pelo que a instituição oferece como um ambiente no qual se podem estabelecer diálogos e trocas de experiências que extrapolam os conhecimentos formais e ancoram-se em encontros intergeracionais favoráveis à aquisição de práticas culturais, conforme lembra Gil (2022).

Também é lembrado por Gil o ato de educar, o qual não diz respeito somente aos professores, mas a toda e qualquer pessoa que conviva em sociedade. Os professores, a partir de sua prática e seus estudos, constroem essa tarefa de modo racional, intencional e não espontâneo, como no caso dos pais que devem cuidar e educar seus filhos. Na intenção de legitimar seus discursos e os modos de ensinar, os professores têm, por vezes, dedicado mais

tempo a pensar e estudar o que dizem os especialistas de outras áreas do que destinar seus esforços a constituir exercícios e técnicas próprios de sua área.

O modo de apropriação dos discursos de outras áreas, os “*saberes viajantes*” (Silva, 2018), levam por vezes a riscos de diagnósticos levianos e apressados na área escolar, o que pode produzir efeitos devastadores ou difíceis de serem revertidos, quando se aplicam categorias e classificações advindas de outras áreas sem levar em conta as transfigurações que são próprias de cada “cultura institucional”, por exemplo. Em contrapartida, um trabalho conjunto entre a escola, os profissionais e a família possibilita a criação de novas narrativas que se configuram e contribuem para alterar as formas de educar e conviver (Lima, 2019; Catani, 2018). Quando os alunos são identificados e classificados com determinados transtornos, nem sempre há propostas psicopedagógicas prévias ou formas de lidar com sua realidade, o que deve aumentar o desconforto dos professores. Assim, é preciso estar atento para os eventuais riscos que esses rótulos e nomeações psiquiátricas podem produzir no âmbito escolar. Veja, por exemplo, o caso da *dislexia*: um transtorno específico da aprendizagem caracterizado por problemas de reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação ou dificuldades de ortografia. O transtorno levou à possibilidade dos alunos classificados por tal nomeação terem mais tempo para desenvolver as provas e os seus exercícios nos critérios de avaliação, como consta no projeto de lei de 2017 (Brasil, 2017). Se isto pode ser o reconhecimento de uma dificuldade real da criança, também pode colaborar para que ela se desafie cada vez menos ou deseje ser identificada por tal patologia para obter este tipo de tratamento.

Diante das realidades classificatórias, defende-se um preparo escolar para lidar com situações que vão muito além de uma simples nomeação, de tal forma que as propostas e reflexões possam abranger as condições enfrentadas pela realidade institucional e por educadores, pais e alunos. Principalmente, porque os transtornos da infância podem ser de diversas ordens e exigem mais cuidados além do uso de medicação (Catani, 2021b). De acordo com Assumpção Junior (2009), a escola tem potencial de enorme contribuição no processo de diagnóstico e identificação e isso se torna ainda mais promissor quando a criança consegue adquirir uma relação de confiança com algum profissional da instituição. Ou seja, os profissionais que ali estão, mais do que preocupados com uma listagem de sintomas específicos do campo psiquiátrico, podem acompanhar os alunos no seu desenvolvimento e, caso constatem algo de diferente em seu comportamento, estabelecer um diálogo com esta e com os seus responsáveis. Trata-se, portanto, muito mais de uma apropriação e confiança no

que os especialistas e educadores infantis sempre fizeram, ou seja, acompanhar de perto o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Caso os educadores se sintam aptos para desempenhar suas tarefas e realizar o seu trabalho, certamente esses encaminhamentos aos profissionais e expertises da saúde podem inclusive se reduzir substancialmente.

A escola como instituição de conhecimentos formais é o primeiro contexto que extrapola o seio familiar, equivale a um ensaio de entrada do bebê ou da criança para o espaço público. Nesse processo, podem começar a aparecer tensões e questões relativas ao ambiente familiar e às diferenças de convívio na sociedade entre os alunos. A escola mais do que a saída da família, é também para a separação do outro e a construção de si. O professor é, sobretudo, um representante da lei (Dunker, 2020). A escola também tem conhecido os novos modos de sofrimento: crianças mais silenciosas, mais violentas, mais apáticas, mais agitadas e que, ao mesmo tempo, pedem contenção para a compreensão dos próprios anseios e angústias (Dunker, 2020).

Não se espera que a psicanálise sirva como recurso absoluto para evitar ou frear esse tipo de movimento, mas o aporte psicanalítico pode concorrer para dar voz à construção de narrativas de maior entendimento do que acontece. Aposta-se que o próprio sujeito é capaz de explicar o que resultou de suas ações e do seu mal-estar e que os profissionais podem acompanhar essa trajetória, mas sem uma imposição prévia da nomeação dos modos de sofrimento. A psicanálise avalia e possui recursos que permitem entender o funcionamento mental das crianças de forma a dialogar com o médico, a escola e a família e determinar em conjunto se é o caso de fazer um uso medicamentoso (Kupfer, 2011).

Por vezes, hoje, os pacientes parecem carecer da possibilidade de construir narrativas que manifestem suas angústias, insatisfações, descontentamentos. Sustenta-se uma articulação e união entre os profissionais de modo a acolher os eventuais sofrimentos vividos na escola, pois desse modo acredita-se que os professores, os pais e os médicos poderão ocupar-se de suas funções de cuidadores, responsáveis e educadores, deixando para segundo plano as nomeações e os transtornos (Catani, 2015; Dunker, 2020).

As formas de compreensão de como lidar com os comportamentos, a disciplina e o psiquismo dos alunos e pacientes ganham maior entendimento a partir da reconstrução histórica e dos modos pelos quais os saberes se articularam para assim se constituírem. No Brasil, a psicanálise, a psiquiatria e a educação já demonstravam interesse de interlocução entre as áreas desde finais do século XIX e início do século XX. Mais do que uma forma de aprisionamento, o diagnóstico com base nos sistemas classificatórios, seja ele no campo

psiquiátrico, psicanalítico ou educacional, deve servir como forma de auxiliar aquele que sofre. A nomeação, processo fundamental de cuidado, deve ser apenas um dos passos de aproximação para refletir acerca do desenvolvimento do sujeito/aluno. Trata-se, então, de uma encruzilhada ética que pode ser enfrentada por meio de trocas entre as áreas e diálogo entre os profissionais (Catani, 2012).

Com base em informações sobre quais seriam os fatores de impacto na vida de bebês e crianças, os profissionais do campo da saúde e da educação buscam identificar os comportamentos adequados, de acordo com cada idade, guiando-se pela ciência. Como sublinhado, a medicina e a psiquiatria têm papéis fundamentais nesse processo de cuidado, que se intensificou ao longo das décadas. A escola já seria identificada pela própria medicina como uma instituição capaz de favorecer ou prejudicar o desenvolvimento dos alunos conforme o que convém a eles. O discurso educacional passou também a reconhecer e assimilar a importância dos indicadores do desenvolvimento infantil (Lima, 2021).

No século XX, as escolas empenharam-se em fazer e registrar observações dos alunos tendo como referência os índices de desenvolvimento propostos pela psicologia. As fronteiras dos conhecimentos tornaram-se cada vez mais porosas e menos delimitadas entre as áreas. Os discursos médico e psicológico passaram a ser considerados fundamentais na orientação do trabalho docente (Lima, 2020, 2021). Talvez, o mais importante que a psicanálise tenha a contribuir não seja tentar frear o ímpeto diagnóstico, pois essa não é a sua função e tampouco seria capaz de realizar tal feito; mas dar voz e visibilidade às pessoas, de modo que profissionais, educadores e pais tenham condições de voltar seu interesse mais para as relações do que para os diagnósticos. A recomendação não deve ser sobre qual é o diagnóstico e como agir e, sim, como se relacionar e, eventualmente, em alguns casos, saber que essa interação necessita do acompanhamento de um especialista. Nesse sentido, sim, a psicanálise há mais de cem anos se ocupa das formas de interação, dando destaque às relações e às experiências para pensar sensações, sentimentos e fantasias para lidar com o sofrimento. Embora não seja de hábito o uso desse linguajar, talvez essa possa ser a prescrição da psicanálise à educação.

Considerando os elementos aqui apresentados, o presente texto teve a pretensão de se estabelecer como uma articulação entre os saberes da psiquiatria, da psicanálise e da educação. Os relacionamentos e as histórias vividas alteram o modo de agir, estes são aspectos com os quais a psicanálise se preocupa ao pensar a subjetividade, o sofrimento humano e seus costumes. Não há como negar hoje que o trabalho de explicitação dos especialistas foi

produtivo. Constatam-se cada vez mais pessoas recorrendo aos médicos e aos profissionais para saber a respeito do próprio corpo e de como cuidar dos filhos, consumindo mais livros, manuais e conteúdos para enfrentar as situações cotidianas. Isto ocorreu na medicina e na educação. Os manuais destinados aos professores em exercício e formação abrangem os conhecimentos pedagógicos traduzindo outros saberes para sustentar as funções docentes, entre eles os escritos filosóficos, sociológicos, psicológicos, biológicos (Silva, 2018).

Na educação, com os manuais pedagógicos, com os manuais de puericultura no cuidado com bebês e crianças ou com os saberes psicanalíticos existia uma expectativa de garantir o melhor resultado a partir de experiências pregressas, evitando equívocos aos jovens, docentes e pais, explorando os discursos e os saberes tradicionais já sólidos (Lima, 2019). Se por um lado os manuais oferecem conforto aos “passageiros de primeira viagem” para saberem como agir, por outro, o risco é produzir dependência e distanciamento emocional do que poderia ser a experiência em si nos relacionamentos e nos encontros entre a mãe e seu bebê, entre o professor e o seu aluno (Winnicott, 1965).

Na produção de conhecimentos educacionais é frequente a integração de outros saberes e essas apropriações propõem desafios de adaptação de linguagem e transformações. À medida que é atualizado, o conhecimento possibilita novos significados. Silva (2018) nomeia os *saberes viajantes* para se referir às conexões e aos deslocamentos no tempo pelos quais os conhecimentos passam rompendo fronteiras geográficas, políticas e disciplinares/científicas. Os *saberes* contemplam a ideia de assimilação e adaptação feita pelos estudiosos, bem como o reconhecimento de que esse processo sofre interferências, por questões políticas, sociais, econômicas ou por interesses do leitor. A metáfora dos viajantes funciona para o conhecimento pedagógico e para a psicanálise. A circulação de conhecimento produz saberes sem fim.

Os novos “territórios” circunscritos nesses processos exigem, no entanto, cuidadosas análises, dos novos efeitos que suas práticas e nomeações podem engendrar. Convém lembrar nesse momento a definição e a complexidade características da noção de fronteira segundo Martins (2014, p. 10):

[...] um lugar revelador do desencontro de temporalidades históricas, aquilo que configura o que é essencialmente o lugar de alteridade. A fronteira é o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades. É um lugar privilegiado de observação sociológica e dos conflitos e dificuldades próprios da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no seu limite e no seu limiar da história.

O espaço transnacional é uma dimensão em que a realidade se encontra sendo construída a todo momento, a partir da relação com que se vive a experiência, ou seja, o espaço e os sujeito que ali se encontram sofrem com a intervenção desse movimento, pois influenciam e são influenciados por essas variáveis. A dimensão transnacional faz a noção de fronteiras e territórios absolutamente delimitados desaparecerem sem que seja viável uma identificação clara a respeito dos conceitos, objetos, sujeitos e experiências que se valem desse intercâmbio e dessa troca. Assim, não há como falar de um movimento único ou unilateral. Esse conceito de transnacional se vale da troca entre os indivíduos para que seja possível criar uma nova noção de realidade que é possível apenas nesse encontro entre os que ali estão. Constatar tal definição a partir do que propõe Vera & Fuchs (2021) é ainda mais valioso para permitir essa aproximação com os elementos do campo psicanalítico no qual não há sujeito senão na relação com o outro, na dimensão intersubjetiva. Trata-se para a psicanálise de uma condição imprescindível e ao mesmo tempo complexa, tendo em vista a dificuldade em traduzir a dimensão da experiência que se passa entre duas pessoas, um analista e um analisando, em uma sessão de terapia, por exemplo, ou na relação entre uma mãe e um bebê. No campo da saúde mental, da psiquiatria e dos diagnósticos psiquiátricos, a relação de sofrimento e de mal-estar, conforme nos recorda Dunker (2015), é uma condição que deriva do encontro com o outro, seja por meio de identificação ou a partir da dimensão do reconhecimento e na presença do outro. Assim, é possível compreender que é também por essa razão que os autores dos manuais e sistemas classificatórios em psiquiatria constituíram uma comissão internacional em que se pudesse formalizar as nomeações psíquicas a partir da experiência e da presença de diversas pessoas, estudiosos em que os aspectos culturais, sociais e econômicos variáveis pudessem estar interligados e formalizados apoiando-se em uma dimensão universal. Ao mesmo tempo que, periodicamente, fazem-se necessárias revisões, uma vez que os modos de relações se alteram e com isso as formas de nomeações precisam ser revistas e transformadas.

A valorização dos processos de construção de narrativas tem obtido, ao longo da história das ciências humanas, o respaldo de diversos teóricos. Procurar conhecer a vida do outro mediante seu relato nos coloca diante de sentidos introduzidos a *posteriori* e linearidades que não se fazem presentes no momento das experiências, tal objeção estava indicada por Pierre Bourdieu em seu artigo “A ilusão biográfica” (1986). O alerta não pretendia invalidar o recurso, mas sugerir que seria preciso acautelar-se sobre a questão. Muito antes,

Walter Benjamin (1933) já havia ponderado sobre a força instituinte dos relatos do outro para a transmissão de experiência, lamentando que o hábito de contar estivesse se tornando rarefeito. Lê-se mesmo isto em “Experiência e pobreza” (Benjamin, 1933). A questão torna-se o núcleo de expressiva parte da obra de Paul Ricoeur, que analisa extensamente o relato, o tempo, a memória e a história. De toda forma, e a despeito das diferenças, as obras desses teóricos convergem no reconhecimento do papel estruturante dos relatos para as experiências de vida e já sugeriram importantes questões para os estudos sócio-históricos, políticos e psicológicos.

Ainda no que tange ao campo da subjetividade e da impossibilidade em estabelecer fronteiras na relação com o outro, recorre-se aqui às palavras de Vera e Fuchs (2021, p. 8) ao citarem Crossley quanto aos tipos de narrativas que comparecem no campo transnacional:

- (1) Narrativas de divergência mostram como processos derivados da mesma origem se diversificaram ao longo do tempo e espaço;
- (2) Narrativas de convergência descrevem como os fenômenos ocorridos em lugares distantes eram substancialmente semelhantes, ou se tornaram assim com o tempo;
- (3) Narrativas de contágio se concentram na transferência ou disseminação de fenômenos e processos O transnacional na história da educação através das fronteiras nacionais;
- (4) Narrativas de sistemas buscam explicar os padrões nos quais estruturas sociais e históricas interagem e se influenciam mutuamente (Crossley, 2007); e
- (5) Narrativas de entrelaçamento tentam mostrar a influência contínua exercida por atores, fenômenos e processos transnacionais sobre as dinâmicas do “nacional”. A pesquisa em história transnacional ou global geralmente toma a globalização e a dissolução das fronteiras nacionais como processos claramente definidos.

Assinalar os tipos de narratividade permite auxiliar na compreensão e nas escolhas da psiquiatria acerca dos seus modos de nomeação. Nos sistemas classificatórios, é possível pensar a presença de alguns tipos de narratividades presentes de forma concomitantes, pois:

- 1) há justamente um propósito de formalização e busca por explicar fenômenos e padrões vividos pelas pessoas e que interferem nas formas de mal-estares;
- 2) há uma narratividade que permite identificar o entrelaçamento entre os pacientes e as pessoas diagnosticadas a partir dos códigos de sofrimento estabelecidos pela CID e pelo DSM;
- e 3) os fenômenos e processos que são localizados em determinados países, mas que precisam se repetir em outros, de modo que se possa pensar numa prevalência e interferência mundial, contagiando e sendo contagiado nos encontros entre os outros. Podemos nos indagar acerca das formas pelas quais a consideração das dimensões transnacionais, especialmente nos campos das diferentes ciências, no caso, a psiquiatria, a educação e a psicanálise, podem gerar entendimentos que

produzam, nos limites do global e do local, transformações capazes de nos levar a conhecer melhor a educação, a educar melhor e a curar melhor.

Nas ponderações de Diana Vidal em “Sobre territórios e história transnacional da educação” (2020), encontramos a problematização dos conceitos do título e articulações que nos levam a pensar *se e como* podemos falar das questões aqui tratadas sobre as transferências conceituais e disciplinares que a educação vem historicamente conhecendo e das que atualmente se intensificam, como as incorporações da psiquiatria e o seu impacto sobre as práticas escolares. Poderíamos, talvez, dizer que incorporações criam territórios de confinamento de sujeitos/alunos, instaurando uma “sub-cultura escolar” de relações entre os que participam da vida na instituição. Além disso, também podemos pensar que a multiplicidade e simultaneidade das histórias que circulam a partir de classificações internacionais criam novos fenômenos na vida escolar, exigindo também que se compreenda os processos pelos quais práticas escolares, sujeitos e instituições configuram-se em relações cada vez mais complexas e potentes.

Lista das fontes

1. Manuais de Puericultura brasileiros analisados entre as décadas de 1920-1950.
2. Manuais de Psiquiatria analisados respectivamente CID (1900-2022) editado pela Organização Mundial da Saúde – OMS; DSM (1952-2013) editado pela Associação Psiquiátrica Americana – APA.
3. Obra de Anna Freud analisada de 1935-1965.
4. Obra de Donald Winnicott analisada de 1957-1986.
5. Obra de Françoise Dolto analisada de 1977-1994.
6. Obra de Melaine Klein analisada de 1921-1981.
7. Obra de Sándor Ferecnzi analisada de 1908-1932 editado pela Martins Fontes.
8. Revistas Pais & Filhos da Editora Manchete analisadas de 2015-2021.

Referências

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: APA, 1952.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM.IV)**. 4. ed. Washington, DC: APA, 1994.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. Aspectos psiquiátricos da criança escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 441-457, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographie. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, v. 62-63, p. 69-72, 1986.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 185-216.

BOTO, Carlota. História da escola e da cultura escolar. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 23-62.

BRASIL. **Lei nº 8489, de 5 setembro de 2017**. Dispõe sobre as condições de realização de provas para pessoas com dislexia comprovada por meio de laudo médico. Projeto de Lei 8489/2017: Brasília, DF, 5 set. 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2150445>. Acesso em: 17 de dezembro de 2024.

CATANI, Júlia. A expansão dos diagnósticos: acúmulo de conhecimento ou aprisionamento pela ciência? **Diagnóstico o estigma?** Encrucijadas éticas. Buenos Aires: Assoc. Argentina de Profissionais de Salud Mental, 2012. p. 336-338.

CATANI, Júlia. Classificações e limites: a reconstrução histórica do trânsito e da multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, VERDADE E TECNOLOGIA, 31. 2021, Rio de Janeiro. **Simpósio [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de História, 2021b. p. 336-362. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/>. Acesso em 21 dez. 2024.

CATANI, Júlia. Compreensões acerca do cuidado: diálogo com pais e professores a partir da noção de ambiente segundo a psicanálise. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022a. p. 143-158.

CATANI, Júlia. **“O que tratar quer dizer?”** Construções da psicanálise diante dos transtornos somatoformes, sintomas somáticos e sofrimentos psíquicos e corporais. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CATANI, Júlia. Psicanalistas dedicados à infância: análise das recomendações aos pais e professores *In*: HISTEDUP. Associação de História da Educação de Portugal. **Revolução, modernidade e memória: caminhos da história da educação**. Lisboa: HISTEDUP, 2021a. p. 1419-34. Disponível em: <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2021/07/Libro-de-Actas-CIHELA.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2024.

CATANI, Júlia. Reflexões sobre o trauma (Ferenczi, 1934). **Escutando Ferenczi: a arte da psicanálise**. [S. l.: s. n.], 2022b. Podcast. Disponível em: <https://ferenczibrasil.com.br/podcast-escutando-ferenczi-a-arte-da-psicanalise/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CATANI, Júlia. **Sufrimentos psíquicos: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento**. São Paulo: Zagodoni, 2015.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho. A dedicação de um tempo “de qualidade” aos filhos: análise de um enunciado recorrente. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 461-475, 2021.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho. **Classificações e limites**: o trânsito e a multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação. São Paulo: [s. n.], 2019. Projeto FAPESP (Pós-doutorado em Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho; BOTO, Carlota. A expansão dos transtornos psiquiátricos e as suas apropriações no discurso educacional: o que a psicanálise teria a dizer? *In*: SIMPÓSIO DE PÓS-DOCTORADO DA FEUSP, 21., 2021, São Paulo. **Simpósio [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vw9zmCnn_Xc. Acesso em: 17 dez. 2024.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho; LUZ, Marina. Diagnóstico e tratamento dos transtornos de aprendizagem? Análise de discursos acadêmicos sobre uma questão controversa. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2022. (Ainda não publicado).

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo, Annablume, 2011.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Sofrimento na escola. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a psicanálise e a educação. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 69-75.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnóstico e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

GIL, Natália. Posfácio. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 289-296.

KUPFER, Maria Cristina. Educação terapêutica para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento: uma alternativa à medicalização da educação. *In*: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p.141-150.

LIMA, Ana Laura Godinho. A escola como um ambiente propício à educação. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 191-205.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação de professores**. 2019. Tese (Livre-Docência em História da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIMA, Ana Laura Godinho. Educação, saúde e progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). **Promoção da saúde**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 37, n. 109, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MwGCPVngtqYQ8GgZyX7wTgn/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LIMA, Ana Laura Godinho. Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 47, n. 2, p. 95-122, 2007.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança problema. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho. O imperativo do desenvolvimento na educação: uma análise dos discursos da psicologia dirigidos a professores. **Relatório Anual Referente ao Período de 01/05/2019 a 30/05/2020 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**, 2020.

LIMA, Ana Laura Godinho. Os médicos examinam a escola: análise de discursos sobre os efeitos do ambiente escolar no desenvolvimento da criança. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REVOLUÇÃO, MODERNIDADE E MEMÓRIA CAMINHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14., 2021, Lisboa. **Congresso [...]**. Lisboa: Instituto de Educação, 2021.

LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2014.

MEZAN, Renato. **O tronco e os ramos**: estudos de história da psicanálise. São Paulo: Companhia das Letas, 2014.

OLIVEIRA, Carmen Lucia Motenchi Valladares de. Trajetórias da psicanálise paulista. **Analytica**, São João del Rei, v. 3, n. 4, p. 59-87, 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da cid-10**: descrições, clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução de D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Leonore. Profecias autorealizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectuais dos alunos. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981. p. 258-295.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Unesp, 2018.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação *In*: VIDAL, Diana (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 09-19.

VIDAL, Diana; BOTO, Carlota. **Projeto temático Saberes e práticas em fronteiras**: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: Fapesp: Feusp, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1965.

GÊNERO, “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E EDUCAÇÃO: tendências e desafios do debate em perspectiva transnacional (1990-2020)

Renata Guedes Mourão Macedo

Introdução

A história do conceito de gênero, assim como a de outros conceitos, é marcada por disputas e controvérsias. O termo “gênero” passou a ganhar relevância no debate público em diversos países, estando especialmente ligado aos movimentos feministas, a partir dos anos 1970. Conforme reconstituem diferentes autoras (Haraway, 2004; Moschkovich, 2018; Piscitelli, 2009), progressivamente tal categoria passou a ser mobilizada por movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, além de pesquisas acadêmicas, para questionar desigualdades e assimetrias de poder em diferentes esferas da vida pública e privada. No âmbito educacional, foi nos anos 1990 que a categoria também passou a ser incorporada nas políticas educacionais brasileiras e internacionais, mas não sem tensões e disputas.

O objetivo deste texto é acompanhar esse debate, localizando controvérsias em torno da categoria gênero em diferentes políticas educacionais brasileiras, entre 1990 e 2020. Por meio de uma perspectiva transnacional (Lawn; Rabelo, 2014; Vera; Fucks, 2021), focalizo também, ainda que de maneira breve, a circulação mais ampla dessas disputas em torno das relações entre educação, gênero e “ideologia de gênero” no espaço transnacional. Nessa perspectiva, trata-se de delinear “as interdependências entre atores, instituições e conceitos através da história” (Vera; Fucks, 2021, p. 18), tendo os conceitos de “gênero” e “ideologia de gênero” como fio condutor.

A presente pesquisa é parte do projeto de pós-doutorado intitulado “História da Educação, Formação de professores e Diversidade (1980 aos dias atuais)”¹⁰⁷ que, por sua vez,

¹⁰⁷ A pesquisa “História da Educação, Formação de professores e Diversidade (1980 aos dias atuais)” obteve financiamento por meio do Processo Fapesp nº 2019/25903-0, com supervisão da professora Diana Vidal. O grupo de pesquisa que acolheu o projeto é coordenado pelas professoras Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego (FEUSP) e contou com a participação das professoras da Escola de Aplicação: Lindiane Viviane Moretti e Brenda Paes Moreira Gonçalves. Além disso, houve participação do bolsista de iniciação científica Gabriel Toledo.

integrou o Projeto Temático “Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, entre 2020 e 2022¹⁰⁸. Neste texto, apresento parte da pesquisa documental e bibliográfica, mais abrangente, sobre as políticas educacionais brasileiras de diversidade no período selecionado (1990-2020). A pesquisa empírica, em conjunto com as professoras Paula Vicentini, Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva, foi realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e os primeiros resultados podem ser lidos em artigo sobre o projeto de gênero e sexualidade da escola (Macedo; Toledo; Silva, 2021), em texto sobre diversidade e educação nas políticas educacionais brasileiras (Macedo; Vicentini; Gallego, 2023) ou em texto sobre a produção de vídeos a respeito do projeto de Gênero e Sexualidade da EAFEUSP (Macedo et al, 2024).

De maneira geral, a pesquisa buscou refletir sobre como as instituições educacionais, a escola em especial, constituem-se historicamente como *lócus* da diferença. Ao reunir em um mesmo espaço crianças e jovens diversos, a escola lida cotidianamente com o desafio da diversidade (Escoura; Fonseca; Lins, 2016; Gusmão, 2000). No entanto, tais ideias de afirmação positiva da diversidade, por muito tempo, foram tensionadas diante da defesa de conteúdos homogêneos que poderiam (ou deveriam) padronizar estudantes. O que a história recente demonstra, entretanto, é que muitas vezes são necessárias políticas focalizadas em romper com ciclos de apagamento ou desigualdade. O caso das leis Nº10.639/2003 e Nº11.645/2008 – sobre ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – é paradigmático nesse sentido: se antes, ao se discutir “história geral” em sala de aula, pouco se discutia sobre historicidade e cultura africana e indígena, foi preciso uma alteração na lei para evidenciar a diversidade dos processos históricos e culturais que constituem a contemporaneidade (Bakke, 2011; Gomes, 2011; Munanga, 2015)¹⁰⁹. Em relação às temáticas de gênero e sexualidade, delineiam-se processos similares. Temáticas como diversidade sexual e de gênero; saúde sexual e reprodutiva; feminismo e suas vertentes e coletivos LGBTQIA+; direitos sexuais;

¹⁰⁸ Sobre as diferentes ações e pesquisas do Projeto Temático “Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...) (Fapesp 18/26699-4)”: conferir o site: <https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/>. Acesso em: 19 jul. 2021. Bem como, o e-book *Sujeitos e Artefatos: territórios de uma história transnacional da educação* (Vidal, 2020) apresenta algumas das contribuições do projeto nesse âmbito.

¹⁰⁹ Conforme provoca Kabengele Munanga (2015, p. 25) “A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.”

violências de gênero e sexuais; e desigualdades de gênero nas trajetórias educacionais são alguns dos temas fundamentais nesse âmbito, demonstrando a relevância de tais debates para garantir uma educação diversa, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Circulação do conceito de gênero nas políticas educacionais nos anos 1990

Entre as diferentes definições do conceito de gênero, a da historiadora estadunidense Joan Scott, formulada em 1986, recebeu enorme destaque em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, ao longo dos anos 1990. Ao definir gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e, em seguida, estabelecendo que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 10), a autora inseria tal categoria na perspectiva foucaultiana do poder, questionando assimetrias e desigualdades em diferentes contextos históricos (Haraway, 2004; Piscitelli, 2008). Ao longo dos anos 1990, o questionamento de oposições binárias nos debates acadêmicos internacionais, entre elas o da distinção entre sexo e gênero, fazia com que outras definições do conceito ganhassem destaque, entre elas, as formulações cunhadas pela filósofa estadunidense Judith Butler. Segundo a autora, gênero poderia ser compreendido como uma dimensão performativa, questionando categorias heteronormativas e binárias, e abrindo o diálogo do conceito de gênero para a perspectiva *queer*. Assim, Butler visava “permitir que a vida de minorias sexuais e de gênero se tornem mais possíveis e suportáveis” (2017, p. 40).

O debate se relacionava a uma discussão transnacional mais ampla sobre o caráter político e não essencialista das novas identidades, vistas como cada vez mais descentradas e relacionais (Hall, 2006; Butler, 2017)¹¹⁰. Nesse sentido, temáticas como racismo, pluralidade cultural, assimetrias de gênero e diversidade sexual entraram com força nas discussões educacionais da década de 1990, em diferentes contextos. Tal discussão se dava em paralelo a importantes debates internacionais, como os realizados na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo em 1994, e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em

¹¹⁰ Em livro publicado nos anos 1990, que marcará os debates sobre gênero e sexualidade realizados na década, Butler (2017) questiona categorias de identidade naturalizadas e a-históricas, bem como a matriz heterossexual dominante. Na mesma década, Stuart Hall (2006) também questiona concepções unívocas de identidade, propondo compreender o caráter cada vez mais fragmentado e político dos debates identitários contemporâneos.

1995, as quais estabeleceram novas bases para os direitos sexuais e reprodutivos ao reconhecê-los como direitos humanos e observá-los na perspectiva de igualdade de gêneros (Corrêa, 2006). Silvia Aguião (2017) enfatiza a importância desses eventos internacionais realizados nos anos 1990 na promoção de políticas transversais sobre gênero e raça, com especial atenção ao conceito de gênero (*gender*) como categoria intersetorial:

A origem da noção de transversalidade de gênero é creditada a uma “tradução” do conceito de *gender mainstreaming* que, por sua vez, emerge no contexto internacional da movimentação por direitos de mulheres e feministas. Ainda que fruto de debates que já ocorriam desde a I Conferência Mundial de Mulheres (México, 1975), teria sido somente a partir da IV Conferência, realizada em Beijing (1995), que o *gender mainstreaming* passaria a ser amplamente difundido como perspectiva estratégica a ser incorporada por processos de governo visando a promoção da igualdade de gênero (Aguião, 2017, p. 25).

Cornejo-Valle e Pichardo (2017), ao refletir sobre a circulação transnacional do que viria a ser chamado de “ideologia de gênero”, também destacam como a IV Conferência daria muita visibilidade ao conceito de gênero, promovendo importantes embates com setores conversadores da Igreja Católica e impulsionando os movimentos internacionais anti-gênero que surgiriam a partir dos anos 1990:

[...] en Beijing el Vaticano - estado gobernado exclusivamente por varones - se presentó a sí mismo como el auténtico defensor de la mujer, haciendo una representación de las mujeres activistas como radicalizadas y poco representativas. En este momento, el Papa Juan Pablo II escribe una carta personal a la Secretaria General de la Conferencia de Beijing, Mrs. Gertrude Mongella, y publica su “Carta a las mujeres” (1995b). En ambas el Papa agradece a todas las mujeres su contribución a la humanidad y les pide perdón si la Iglesia Católica ha contribuido a su opresión histórica. El Vaticano sugería que la Iglesia estaba abierta a avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y de su posición en la sociedad aunque, a continuación, ataca la reivindicación de igualdad de derechos como una radicalización que no podía representar los intereses de todas las mujeres (Cornejo-Valle; Pichardo, 2017, p. 8).

Nesse contexto, já marcado por disputas entre diversos setores sociais, o conceito de gênero passava ser incorporado em diferentes políticas públicas de saúde, educação

e direitos sexuais e reprodutivos, com pleno incentivo da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, o debate sobre gênero na educação também ganharia corpo nos anos 1990, amparado por movimentos feministas e de diversidade sexual, pesquisadoras/es acadêmicas/os e Organizações Não Governamentais (ONGs), que passavam a questionar práticas discriminatórias presentes em instituições educacionais e a exigir mudanças. No período, pesquisas já apontavam para as desigualdades raciais e de gênero no desempenho escolar e na formação de professores (Gomes, 1996; Rosemberg, 1991; Rosemberg; Amado, 1992). Foi também no início dos anos 1990 que grupos de pesquisa e periódicos acadêmicos passaram a refletir de maneira mais sistemática sobre desigualdades de gênero, com destaque para a criação, em 1993, das revistas universitárias *Cadernos Pagu* e *Revista Estudos Feministas*.

No que se refere às temáticas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras, faz-se importante evidenciar como foi também durante os anos 1990 que o debate sobre sexualidade e educação ganhou corpo na esfera pública nacional. É em 1994 que se dá a publicação do documento “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade”, promovida pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1994). Baseado na ideia de uma Educação Preventiva Integral, tendo como foco a saúde sexual e reprodutiva, o documento buscava “capacitar a sociedade, particularmente o segmento infanto-juvenil” em relação a assuntos como “gravidez indesejável na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDs)” (Brasil, 1994, p. 7)¹¹¹. Além disso, o documento defendia a escola como local privilegiado para tal debate:

A escola é o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual porque, além da ação direta que exerce sobre os educandos, além da capilaridade com que atua na sociedade, indiretamente, incentiva a própria família para que venha a desempenhar o papel que, de direito e dever, lhe é destinado na educação integral do jovem (Brasil, 1994, p. 28).

¹¹¹ Segundo o documento, a promoção da Educação Sexual deveria abordar “a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sócio-cultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana)” (Brasil, 1994, p. 18).

O termo gênero aparece sete vezes no documento, em frases como:

A Educação Sexual é, prioritariamente, uma competência da família. Os pais são peças chaves na *formação da identidade de gênero* e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos (Brasil, 1994, p. 28, grifos da autora).

No trecho reproduzido acima, vemos como, embora o documento identifique a importância da escola na discussão sobre educação sexual, seria a família a instituição prioritária para tal debate.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe inúmeras contribuições no sentido de garantir uma educação cidadã e diversa (Brasil, 1996). No entanto, conforme destacam Vianna e Unbehaum (2004), o documento não fazia qualquer menção às desigualdades de gênero e à temática da sexualidade na educação.

Entre 1996 e 1998, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, por meio de “temas transversais”, evidenciou pautas que estavam em discussão no período (Vianna, 2012). Em relação à temática de gênero e sexualidade, os PCNs incluíam um tema transversal intitulado “Orientação Sexual”, a ser trabalhado nas escolas a partir de três eixos: “corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids” (Brasil, 1998). Conforme interpretação de Altmann (2001, p. 576), os PCNs sinalizavam que cabia à escola – “e não mais apenas à família” – o debate sobre sexualidade e saúde de crianças e adolescentes. Vianna e Unbehaum (2004, p. 96) destacam como os PCN “realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens”. Porém, conforme posto por Helena Altmann (2013) e Cláudia Vianna (2012), apesar dos avanços, os PCNs se apresentaram como uma proposta curricular sem atenção e investimento na formação docente, motivo pelo qual foram criticados por instâncias acadêmicas e de militância social. Tais diretrizes ainda foram posteriormente questionadas pelo foco exclusivo na heterossexualidade, especialmente ligada ao ensino da “reprodução saudável”.

Em paralelo, os anos 1990 também verificaram transformações significativas no debate teórico educacional brasileiro, expressas em obras como o livro *Gênero*,

sexualidade e educação (1997), de Guacira Lopes Louro. Nele, Guacira reivindicava que os setores ligados à educação tivessem um olhar mais atento para a temática de gênero e sexualidade na escola, demonstrando como essa instituição – mesmo quando não quer tocar nesse assunto – está permeada por questões como gravidez na adolescência, homofobia, gênero das e dos docentes, entre outros aspectos centrais do cotidiano escolar e da formação de professores. Para tanto, a autora já se pautava nos trabalhos de Michel Foucault, Judith Butler, Raewyn Connell e os estudos *queer* – que começavam a ter impacto no Brasil. Nessa direção, é importante ressaltar a contribuição dessas e de outras reflexões teóricas que propõem a análise dos fenômenos relativos à gênero e sexualidade como dispositivos históricos, indo além de categorias binárias e heteronormativas (Butler, 2017; Connell, 1996; Foucault, 1988).

De modo geral, ao analisar brevemente o debate sobre gênero e educação nos anos 1990, nota-se como a temática progressivamente passou a permear os debates sobre educação no Brasil e em contextos internacionais, gerando novas controvérsias a serem enfrentadas a partir dos anos 2000.

Ideologia de gênero em perspectiva transnacional e seu impacto nas políticas educacionais brasileiras ao longo dos anos (2000-2020)

Se, conforme argumentam Vera e Fuchs (2021), “as características abstratas dos conceitos permitem sua transferência através de regiões geográficas, disciplinas e culturas acadêmicas, e que no processo de sua transferência seus significados mudam” (2021, p. 3), ocorreu o mesmo com o conceito de “ideologia de gênero”. Conforme reconstituem Miskolci e Campana (2017), as origens do debate em torno da chamada “ideologia de gênero” remontam ao interior da Igreja Católica, no Vaticano, ao final dos anos 1990. Segundo destacam Cornejo-Valle e Pichardo (2017, p. 3), podemos falar de um “fenômeno transnacional bien organizado por partidos y lobbies conservadores con una misma retórica pergeñada por la jerarquía de la Iglesia Católica (y compartida por otras iglesias posteriormente)”, argumento também defendido por Patternote e Kuhar (2018).

Ao longo dos anos 2000, organizações cristãs e partidos políticos conservadores internacionais se uniram à causa, com ampla mobilização de movimentos anti-gênero nas redes sociais, por meio da internet. Como mostra Elizabeth Corredor (2019),

especialmente a partir de 2010, foram diversas os países que questionaram ou bloquearam projetos e legislações que buscavam aumentar a igualdade de gênero. Na Europa, nações como França, Itália, Espanha, Alemanha, Hungria e Croácia registraram iniciativas desse tipo, todas baseadas na retórica anti-gênero. Ainda segundo Corredor (2019), tanto no Sul Global quanto em países do Norte, a chamada “ideologia de gênero” frequentemente passou a ser associada a outras “ideologias totalitárias” a serem combatidas, como comunismo, socialismo, terrorismo e/ou mesmo imperialismo, argumentando que a categoria *gender* seria uma imposição cultural imperialista. Para Kuhar e Zobec (2017), na Europa o campo educacional foi um dos mais impactados em tais controvérsias, diante das possíveis ameaças à “família tradicional” e à “divisão natural” entre homens e mulheres. Nesse sentido, movimentos nacionais e transnacionais europeus passaram a investigar sistematicamente livros didáticos e currículos em busca de indícios de “ideologia de gênero”. Na América Latina, países como México, Peru, Argentina, Colômbia e Guatemala, além do Brasil, registraram projetos e políticas questionando a chamada “ideologia de gênero”, barrando projetos sobre educação sexual, direitos LGBTQIA+ e políticas anti-bullying em escolas (Corredor, 2019).

No Brasil, as décadas de 2000 e 2010 também foram palco de muitas transformações, tanto progressistas, quanto conservadoras. Principalmente a partir dos anos 2000, distintos movimentos sociais passaram a questionar cada vez mais se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atenderia ao modelo da sociedade desejada. Progressivamente, por causa das noções de marcadores sociais da diferença em articulação e interseccionalidade¹¹² (Brah, 2006; Moutinho, 2014; Piscitelli, 2008; Saggese *et al.*, 2018; Collins; Bilge, 2021), cada vez mais o debate sobre diversidade racial, sexual, de classe e de gênero demonstrava suas interconexões. Em paralelo, diferentes setores conservadores passaram a questionar políticas e ações baseadas em categorias sociais da diferença, gênero em especial, tensionando tais debates (Andoyiki, 2022; Brandão; Lopes, 2018; Leite, 2019; Miguel, 2016; Miskolci; Campana, 2017; Vianna, 2012).

¹¹² As teorias sobre marcadores sociais da diferença em articulação (Brah, 2006; Piscitelli, 2008; Moutinho, 2014) e interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) possuem diferenças teóricas e políticas importantes. No entanto, para o propósito deste texto, cumpre destacar como tais teorias passaram a enfatizar a necessidade de cruzamento entre categorias como raça, gênero e classe, impactando fortemente movimentos sociais e debates acadêmicos, especialmente a partir dos anos 2000.

Com o início do governo federal do Partido dos Trabalhadores em 2003, diversos órgãos estatais passaram a abordar a temática da diversidade, destacando-se a “incorporação de temáticas de direitos humanos nas políticas públicas” (Miskolci; Pereira, 2019, p. 4). Nesse âmbito, foram criadas as Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em relação às políticas educacionais, destaca-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹³, conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate educacional (Daniliauskas, 2011; Miskolci; Campana, 2017). Conforme pontua Vanessa Leite (2019, p. 123), a secretaria formulou um conjunto de ações voltadas à formação de professores nos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, tendo como referências os projetos Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Saúde e Prevenção nas Escolas. Foi também essa secretaria a responsável por implementar as diretrizes do programa “Brasil sem Homofobia” na educação, o qual geraria tantas polêmicas na década seguinte. Além disso, Helena Altmann (2013) registra que tal programa pode ser considerado um marco ao tematizar pela primeira vez o problema da homofobia nas escolas, questão persistente na educação brasileira que afeta a saúde e o desempenho escolar de muitas e muitos estudantes que não se identificam com a heteronormatividade.

No período, pesquisas já demonstravam como normas rígidas de gênero e a discriminação por orientação sexual eram um importante fator de exclusão escolar. Destaca-se a pesquisa realizada em 2005 na 9ª Parada do Orgulho GLBT de São Paulo, em que 32,7% dos respondentes declarou ter sido “marginalizado ou excluído por colegas ou professores na escola ou na faculdade devido à sua sexualidade” (p. 41). Segundo pesquisadores, o resultado indicava que as experiências de discriminação em escolas refletiam dinâmicas diversas, das mais sutis às mais evidentes (Carrara *et al.*, 2006).

Em 2008, a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT ampliava os objetivos do Programa Brasil Sem Homofobia por meio da promoção de políticas transversais (Aguião, 2018; Miskolci; Pereira, 2019). Embora tais eventos tenham trazido

¹¹³ O órgão, que passara a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinto em janeiro 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro.

um destaque público sem precedentes para as temáticas de gênero e sexualidade, “tal sucessão de eventos não implicou em resultados concretos expressivos, devido, entre outros fatores, à baixa dotação orçamentária para as políticas” (Miskolci; Pereira, 2019, p. 5). Assim, apesar do fato inédito desses temas estarem inseridos na agenda federal, pouco dinheiro público foi investido em tais políticas.

Em 2011, na época do lançamento do material “Escola sem homofobia”, mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união homoafetiva poderia ter o mesmo status que uniões heterossexuais, o debate sobre diversidade sexual nas escolas se tornou ainda mais polêmico. Batizado de “kit gay” por pastores evangélicos e políticos conversadores, o material que seria entregue para escolas públicas acabou vetado pela então presidente Dilma Rousseff, sendo arquivado (Altmann, 2013; Miskolci; Campana, 2017). Esse episódio se deu no mesmo contexto político do debate sobre o Movimento Escola Sem Partido que, criado em 2004, ganharia notoriedade nos anos 2010, quando foi abraçado por diversos grupos da direita brasileira (Biroli, 2018; Miguel, 2016). Segundo os defensores do Escola Sem Partido, por meio do slogan “meus filhos, minhas regras”, caberia exclusivamente à família debater certos temas de âmbito moral, inquirindo o modo como as escolas e os professores vinham abordando as pautas de gênero e sexualidade entre crianças e adolescentes (Leite, 2019).

Nesse período, por ocasião das controvérsias em torno do programa Escola sem Homofobia, o então deputado Jair Bolsonaro ganharia notoriedade, ao eleger o combate odioso ao programa como uma de suas principais pautas políticas. Em 2010, no âmbito dessa discussão, Bolsonaro teria feito afirmações como:

Estava presente uma plateia composta 100% de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Essa turma toda reunida tomou decisões de que esta Casa não está sabendo [...] Atenção, pais de alunos de 7º, 8º, 9º e 10º anos da rede pública: no ano que vem seus filhos vão receber na escola um kit intitulado Combate à Homofobia. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade” (Bolsonaro [discurso], 2010 *apud* Leite, 2019, p. 125).

Com o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (Brasil, 2022), as disputas sobre diversidade discutidas acima se fizeram todas presentes, não sem polêmicas. Gênero e sexualidade foram retirados do plano após a condução do debate

por políticos evangélicos e católicos conservadores (Biroli, 2018; Miguel, 2016)¹¹⁴. Seguindo a onda conservadora, diversos planos estaduais e municipais retiraram qualquer menção aos termos “gênero e sexualidade” de suas redações (Borges, R; Borges, Z, 2018; Vianna; Bortolini, 2020). Nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizados entre 2015 e 2017, as tensões entre setores diversos, como políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas, também marcaram as diferentes versões do documento (Michetti, 2020). A temática da “ideologia de gênero” ganhou força, retirando qualquer discussão sobre gênero do documento final¹¹⁵. O termo sexualidade aparece apenas cinco vezes no documento de mais de 600 páginas, estando inserido apenas na área de ciências e reprodução humana (Brasil, 2017).

Já em 2018, na campanha do então candidato Jair Bolsonaro, por meio da difusão de *fake news*, setores conservadores passaram a divulgar que a educação sexual em escolas brasileiras promovida pelos governos anteriores difundiria o chamado “kit gay”, trazendo ainda mais controvérsias para a temática. De maneira similar, ações afirmativas ligadas a pautas raciais também foram sistematicamente questionadas, colocando o debate sobre diversidade e educação em novas bases, cada vez mais tensionadas.

Ainda assim, a década de 2010 foi marcada pela entrada da temática da diversidade sexual e de gênero no cotidiano de diversas instituições educacionais. Nesse sentido, o questionamento da escola como “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555) ganharia corpo no campo progressista, incidindo no cotidiano de muitas instituições que passaram a debater abertamente tais pautas e cederam espaço para a criação de coletivos feministas e LGBTQIA+, cada vez mais ativos com jovens que atuam simultaneamente nas redes sociais e no espaço escolar¹¹⁶. A força dos movimentos secundaristas, que ganharam centralidade a partir de 2015, foi representativa dessas transformações no

¹¹⁴ Conforme registra Biroli (2018, p. 85), ao analisar os embates políticos no período, “as ameaças à “família brasileira” foram atribuídas recorrentemente, nesse período, à politização da sexualidade e às conquistas dos movimentos feministas e LGBT, que andariam de mãos dadas na subversão da ordem moral”.

¹¹⁵ Conforme reconstitui Michetti (2020, p. 8), com a aprovação do documento em 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho teria dito: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, [mas não tem] nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário.”

¹¹⁶ Ver também reportagem no jornal *Folha de São Paulo* intitulada “Meninas formam coletivos feministas em escolas do Ensino Médio de SP”, de 01/11/2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1701071-meninas-formam-coletivos-feministas-em-escolas-de-ensino-medio-de-sp.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2022.

debate sobre diversidade racial, sexual e de gênero entre adolescentes e jovens (Alegria, 2018; Castro; Roso; Gonçalves, 2021; Peçanha, 2021).

Governo Bolsonaro e a proposta de abstinência sexual como política educacional: contribuições brasileiras ao debate conservador transnacional

A partir de 2019, com o governo federal liderado por Jair Bolsonaro, pautas conservadoras ligadas ao debate educacional sobre gênero e sexualidade foram transformadas em políticas públicas no Brasil, amplamente amparados por outros modelos internacionais, com destaque para movimentos religiosos conservadores dos Estados Unidos (Cabral; Brandão, 2020). No período em que ocupou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a pastora Damares Alves teve destaque na defesa dessa perspectiva. Logo ao assumir o cargo, em janeiro de 2019, a ministra teria dito em sua cerimônia de posse: “Atenção, atenção: é uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!”. Seu objetivo era, desde o início do mandato, deixar claro a importância da *família* em sua gestão, compreendida como instituição exclusivamente heterossexual e, assim, combatendo o “abuso da doutrinação ideológica” (Teixeira; Barbosa, 2022, p. 90).

No debate sobre gênero, sexualidade e políticas educacionais, destaco a entrevista concedida por Damares em dezembro de 2019 ao jornal *Gazeta do Povo*, em que a então ministra promovia a defesa da abstinência sexual como principal forma de prevenção da gravidez indesejada entre adolescentes, a ser formulada em política pública intersetorial, incluindo instituições educacionais. Segundo a ministra, para além de uma questão de saúde, a abstinência sexual tratava de uma questão moral, ligada à preservação da “alma”. Para ilustrar seu argumento, sugeria aos professores da educação básica que reunissem seus alunos e fizessem a “técnica da fita adesiva”. A ideia seria ir colando a fita adesiva em diferentes braços das e dos estudantes até estes perceberem que a fita ficaria “gasta”: “tem hora que a fita não cola mais, assim é a nossa alma. Fica larga, fica larga. Tem uma hora que a menina não cola com ninguém, sua alma não cola com ninguém”, afirmou a ministra.

Dameres se referia à política que seria lançada em 2020 por seu Ministério, intitulada Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência, em paralelo ao lançamento oficial da campanha *#tudotemseutempo*, já anunciada em 2019¹¹⁷. Afastados do debate científico, mas inseridos na cruzada contra a “ideologia de gênero” e em defesa da família cristã¹¹⁸ e heterossexual (Miskolci; Campana, 2017; Leite, 2019), é que tais políticas foram formuladas, gerando importantes debates na mídia e na comunidade científica sobre as consequências de políticas que ainda priorizavam a ideia de abstinência sexual entre jovens (Cabral; Brandão, 2020). Inspirado em movimentos transnacionais, com destaque para movimentos conservadores dos Estados Unidos sobre abstinência sexual entre adolescentes e jovens, o Brasil produzia sua própria versão dessas políticas.

A partir desse exemplo, nota-se como o Brasil desenvolvia suas próprias formulações no âmbito educacional anti-gênero, unindo-se a outros casos de destaque transnacional nas redes sociais conservadoras e ganhando visibilidade nesse âmbito. Em 2022, com a não reeleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, o Brasil freava tais movimentos, ao menos em âmbito federal, processo histórico a ser acompanhado em investigações futuras.

Considerações finais

Neste texto, analisei a circulação das categorias gênero e “ideologia de gênero” em políticas educacionais brasileiras entre os anos 1990 e 2020, bem como aspectos da circulação transnacional de tais conceitos. No período analisado, vimos um processo marcado por avanços e recuos, em que o debate sobre diversidade sexual e de gênero passou por uma “explosão discursiva”, para mobilizarmos os termos de Foucault (1988). Por um lado, a temática de gênero e sexualidade na educação entrou de vez no debate público, o que se refletiu em novas políticas educacionais e iniciativas de agentes, como

¹¹⁷ A campanha “Tudo tem seu tempo” foi lançada em 2019, sendo pauta para diversas reportagens na mídia, como a da BBC News “Contra gravidez na adolescência, Dameres busca inspiração nos EUA para estimular jovens a não fazer sexo” (6/12/2019). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50682336>. Acesso em 3 nov. 2020.

¹¹⁸ A Campanha promovida pelo governo federal está em acordo com o projeto cristão brasileiro “Eu escolhi esperar” (Disponível em: <https://euescolhiesperar.com/sobre/>. Acesso em: 20 jan. 2020), que prega a “preservação sexual adolescente”. Em dezembro de 2019, entidades cristãs brasileiras e estadunidenses participaram de debate na Câmara dos Deputados que desembocaria na campanha *#tudotemseutempo* (Cabral; Brandão, 2020).

professores e estudantes ligados às instituições escolares. Por outro, diante da pressão de setores conservadores, tanto nacionais quanto internacionais, progressivamente o debate perdeu espaço nas políticas educacionais e tornou-se objeto de inúmeras disputas discursivas.

A partir do balanço realizado neste texto, trata-se de sublinhar que, mais do que um fenômeno nacional, a circulação dos debates e questionamentos sobre gênero nas políticas educacionais é parte de um fenômeno transnacional, que ultrapassou territórios, fronteiras, nações e línguas. Movimentos políticos conservadores e atividades nas redes sociais destacaram-se no agenciamento de tais categorias, gerando impactos locais distintos. No Brasil, a contínua ascensão de políticos conservadores no período, com destaque para a vitória da ultradireita sob a liderança de Jair Bolsonaro em 2019, garantiu destaque para o país nesse cenário.

Conforme análise de Rogério Junqueira (2019) sobre a circulação das ideias em torno da “ideologia de gênero” como fenômeno transnacional, em que pesa a diversidade de contextos e atores envolvidos, torna-se possível delinear elementos políticos e estratégias em comum. O mais evidente deles é a defesa da “família natural”, fundada no matrimônio heterossexual e destinada à reprodução. Em paralelo, destaca-se a defesa da exclusividade da família na educação moral e sexual dos filhos. Segundo Junqueira (2019, p. 13), “de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”. Apesar de tais tendências conservadoras, trata-se também de perceber inúmeros avanços progressistas, exemplificados pela incorporação da temática de gênero e sexualidade no cotidiano de diversas escolas brasileiras, bem como de outros países na Europa e na América Latina.

Em síntese, a partir desse breve panorama, é possível perceber que, mesmo havendo tantos desafios, a temática da diversidade na educação segue na ordem do dia, sendo cada vez mais necessária para a construção de um cotidiano escolar com mais justiça e equidade.

Referências

- AGUIÃO, Silvia. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 51, p.1-54, 2017.
- ALEGRIA, Paula. “Vai ter viado se beijando, sim!”: gênero, sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 1, 2018.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ANDROYIKI, Maria. 2022. **Os atuais problemas de gênero**: etnografia das pautas anti-gênero na produção de pedagogias conservadoras. 2022. Relatório (Iniciação Científica em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BAKKE, Rachel Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.
- BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. MDH – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência**. Brasília, DF: MDH, 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725129/186688-me001753.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performática de Assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABRAL, Cristiane da Silva; BRANDÃO, Elaine Reis. “Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa”. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 8, 2020.

CARRARA, Sérgio *et al.* **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT. Rio de Janeiro: Clam, 2006. Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp_2005.PDF. Acesso em: 31 jan. 2021.

CASTRO, Vanessa Soares de; ROSO, Adriane; GONÇALVES, Camila dos Santos. “O feminismo não é entregue de bandeja: saberes e práticas de um Coletivo feminista estudantil”. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, 2021.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. **Teachers College Record**, New York, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 1-32, 2017.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, p. 101-121, 2006.

CORREDOR, Elizabeth. Unpacking “Gender Ideology” and the Global Right’s Antigender Countermovement. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Chicago, v. 44, n. 3, p. 613-638, 2019.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, 2011.

ESCOURA, Michele; FONSECA, Bernardo; LINS, Beatriz. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A Vontade de Saber. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.
- GOMES, Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996.
- GUSMÃO, Neusa. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, p. 201-246, 2004.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença**, v. 32, p. 1-22, 2019.
- KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. **Center for Educational Process in Public Schools**, v. 7, n. 2, p. 29-46, 2017.
- LAWN, Martin; RABELO, Rafaela Silva. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1 [34], p. 127-144, 2014.
- LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, 2019.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACEDO, Renata Guedes Mourão; TOLEDO, Gabriel Delatin de; SILVA, Vivian Batista da. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Chapecó, n. 38, p. 243-258, 2021.
- MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula; GALLEGU, Rita de Cassia. Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). In: RIBEIRO, Cintya *et al.* **Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar**. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 222-237.
- MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula; GALLEGU, Rita de Cassia; SANTOS, Clarissa; TOLEDO, Gabriel Delatin. Gênero e sexualidade em tela: o projeto da escola de aplicação da feusp e a experiência de produção de vídeos. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 1374-1386, 2024.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da ‘doutrinação marxista’ à ‘ideologia de gênero’: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p.725- 747, 2017.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, e180353, 2019.

MOSCHKOVICH, Marília. **Feminist gender wars**: a recepção do conceito de gênero no Brasil (1980s-1990s) e as dinâmicas globais de produção e circulação de conhecimento. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2018.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 201-248, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. **Revista Psicologia Política**, São Paulo v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

PEÇANHA, Valéria Lopes. **Sem temer**: demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

SAGGESE, Gustavo *et al.* (org.). **Marcadores sociais da diferença**: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica. São Paulo: Gramma, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes; BARBOSA, Olivia Alves. A mulher e a família: agendas pentecostais na disputa pela gramática dos direitos humanos. **(SYN)Thesis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 89-105, 2022.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Ribeiro e Silva

Doutorando e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo n. 2020/11928-8), sob orientação da Profa. Dra. Carlota Boto, e integrante do Projeto Temático da FAPESP Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810- [...]) (Processo n. 2018/26699-4) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE). Pesquisa história das políticas e reformas da instrução pública primária no século XIX na perspectiva da circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos no contexto das conexões entre Brasil e França.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5272110266668637>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5898-9059>

Contato: alexandrerib@usp.br

Andressa Caroline Francisco Leme

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Suas produções situam-se na área da História da Educação, com ênfase nos discursos especializados sobre a Alfabetização na Educação Infantil e a Formação Docente. Participante do Projeto Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810- [...]) - USP (FAPESP - Processo: 2018/26699-4), no eixo “Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos”. Integrante do grupo de pesquisa “História dos Saberes Pedagógicos”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Laura Godinho Lima e sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0846995625060017>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2966-2158>

Contato: lemeandressa@hotmail.com

Bruna Soares Polachini

Doutora, mestra e bacharela em Letras pela Universidade São Paulo, na área de Historiografia Linguística, com foco na produção de gramáticas de língua portuguesa no Brasil nos Oitocentos. Integrante do Centro de Documentação e Historiografia Linguística (CEDOCH, FFLCH-USP) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE, FEUSP). Atualmente é pós-doutoranda em História da Educação, com foco na história do ensino de língua portuguesa no século XIX, no projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", com bolsa FAPESP (Processo n. 2020/06753-4), sob supervisão da Profa. Dra. Carlota Boto. Atua nas áreas de historiografia linguística e história da educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5084036924103715>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3004-3568>

Contato: bpolachini@gmail.com

Bruno Bontempi Junior

Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Livre-Docente em História da Educação. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenador do convênio de dupla titulação com a Universidade Nacional de Altiplano de Puno (Peru). Bolsista Produtividade 1D-CNPq, lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação: sujeitos, instituições e práticas (Brasil, séculos XIX-XX) e integra, como pesquisador e coordenador de eixo, o Projeto Temático FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2774419029949313>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8524-2652>

Contato: bontempi@usp.br

Carolina Mostaro Neves da Silva

Docente de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área temática "História da Educação e Historiografia" (2016). Entre 2020 e 2023, desenvolveu pesquisa de pós-doutorado no Projeto Temático FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", investigando a história dos livros e da biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação: sujeitos, instituições e práticas (Brasil, séculos XIX-XX) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957578717474377>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0853-6726>

Contato: carolmostaro@usp.br

Eugenia Roldán Vera

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Se especializa en historia de la escuela, los libros escolares y los conceptos educativos en perspectiva transnacional. Es co-editora, con Eckhardt Fuchs, de *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (Palgrave Macmillan, 2019). Coordina, con Gabriela Ossenbach y Rosalía Menéndez, el proyecto "La circulación de la enseñanza intuitiva a través de los manuales escolares en Europa y América Latina, ca. 1880-1930", financiado por el Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute.

CV: <https://portal.cinvestav.mx/investigacion/directorio-de-investigacion/dra-eugenia-roid225n-vera>

Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>

Contato: eroldan@cinvestav.mx

Júlia Catani

Psicóloga e Psicanalista. Pós-doutora pela FAPESP (Processo: 2019/26703-4), em parceria pela FEUSP) integrado ao Projeto Temático FAPESP que tem como título SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...). Doutora e Mestre em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da USP. Membro do Instituto Sedes Sapientiae e do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi (GBPSF). Autora do livro: “Sofrimentos Psíquicos: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento” (Zagodoni, 2015). Temas de pesquisa: Sofrimentos psíquicos e corporais, Psicanálise, Psiquiatria, Educação, Diagnósticos e Psicossomática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7445056844721272>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3096-4532>

Contato: jujucalani@gmail.com

Louisa Campbell Mathieson

É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu seu mestrado e se graduou em Pedagogia. Em 2008, foi selecionada por mérito acadêmico para o Programa de Intercâmbio Internacional, tendo cursado um semestre na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo, trabalhou no curso de Pedagogia da Univesp e do Centro Universitário São Camilo. Atualmente, trabalha no Colégio Santa Cruz no Ensino Fundamental I e produz conteúdo de material didático para a educação básica e ensino superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8109133122643513>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8803-9744>

Contato: louisacmathison@gmail.com

Raquel Lopes Pires

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), com bolsa Nota 10 financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Universidade de São Paulo (NIEPHE/USP) e do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE/UFRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8182267477032272>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0588-1615>

Contato: rlopes.pires@gmail.com

Renata Guedes Mourão Macedo

É doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. É professora no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) e no curso de pós-graduação em Sociopsicologia na Fundação Escola de Sociologia e Política (FESPSP). É pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre os Marcadores Sociais da Diferença (Numas/USP) e do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Saúde LGBT+ (Nudhes/FCMSCSP). Atua nos seguintes temas: marcadores sociais da diferença, gênero, educação, saúde coletiva, desigualdades sociais. Entre 2020 e 2022, realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP sobre diversidade, gênero e sexualidade nas políticas educacionais (processo Fapesp 2019/25903-0).

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8314379665121372>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2807-4605>

Contato: renatagmourao@gmail.com