

CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 24

AUTORES:

Artículos: Luis Enrique Garcés Aspee, Fabiana Garcia Munhoz,
Cilene Maria Valente da Silva, Lorena Bischoff Trescastro, Eliana Santos da
Silva Laurentino, Izabelle Seoldo Marques, Michele Ribeiro de Carvalho
Cassano, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco, Jonathas de Paula Chaguri

Reseña: Andrés Gutiérrez Jaime

CUADERNOS CHILENOS DE **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

EQUIPO EDITORIAL

Director y editor en jefe

Dr. Miguel Ramos, Instituto de Ciencias de la Educación,
Universidad de O'Higgins

Editora en jefe

Dra. Camila Pérez Navarro, Facultad de Educación,
Universidad Alberto Hurtado

Editores invitados

Dra. Vanessa Tessada Sepúlveda
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Dr. Felipe Zurita Garrido

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Coordinador ejecutivo

Emiliano Fekete

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Alicia Civera, Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Dr. Andrés Donoso Romo, Universidad de Tarapacá - Universidad de Chile

Dra. Antonella Romano, Ecole de Hautes Études en Sciences Sociales - Centre Alexandre Koyré

Dr. Antonio Romano, Universidad de La República

Dr. (c) Benjamín Silva Torrealba, Centro Educación y Cultura Americana - Universidad Tecnológica Metropolitana

Dr. Carlos Escalante, El Colegio Mexiquense

Dra. Carola Sepúlveda, Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dra. Cristina Alarcón, Universität Wien

Dr. Enrique González, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fabio Moraga, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Flavia Fiorucci, Universidad Nacional de Quilmes

Prof. Iván Núñez Prieto (†), Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2015, Sociedad Chilena de Historia de la Educación

Dr. Jorge Rojas Flores, Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. José Bustamante Vismara, Universidad Nacional de Mar del Plata

Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata

Dra. Leonora Reyes Jedlicki, Universidad de Chile

Dr. Luigiaurelio Pomante, Università di Macerata

Dr. (c) Marcos Garfías, Instituto de Estudios Peruanos

Dra. María Isabel Orellana, Museo de la Educación Gabriela Mistral

Dra. Nadia Bigarella, Universidade Católica Dom Bosco

Dr. Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

Dr. Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado

Dr. Sergio González Miranda, Premio Nacional de Historia 2014, Universidad de Tarapacá

Dr. Silvano Benito Moya, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

COLABORADORES

Patricio Ocampo-Cornejo

Diseño editorial

Universidad de O'Higgins

Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile

Correo electrónico: cchhe@uoh.cl

www.historiadelaeducacion.cl

ISSN 2810-627X versión impresa / ISSN 0719-3483 versión en línea

Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación ©2013 de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de O'Higgins se encuentra bajo licencia CCBY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Se solicita dar crédito a la autoría de los artículos publicados y a la revista, citando debidamente y proporcionando un enlace a su versión digital. Los artículos no pueden ser utilizados con fines comerciales, así como tampoco puede modificarse el material aquí publicado.

Los Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (CCHE) promueven la difusión de trabajos en castellano y portugués en torno a la historia de la educación, realizados tanto por investigadores, como por estudiantes de pre y posgrado. En la sección Artículos, se difunden trabajos de investigación inéditos. En la sección Fuentes para la Historia de la Educación, se dan a conocer, mediante su transcripción o reproducción, fuentes primarias inéditas o poco conocidas. En la sección Inventario Bibliográfico, se recuperan y ponen en valor antiguos reportes o informes de investigaciones llevadas a cabo en décadas anteriores. En la sección Reseñas, se difunden comentarios que aborden, crítica y reflexivamente, libros de reciente publicación o tesis de pre y posgrado. En la sección Entrevistas, se abordan conversaciones con investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria académica en el campo de la historia de la educación.

Todos los trabajos se someten a la evaluación del Equipo Editorial. Si cumplen con las temáticas y exigencias editoriales de CCHE, los trabajos ingresarán a un proceso de evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego. En el proceso se analizará la calidad, originalidad y pertinencia de los trabajos. En caso de haber discrepancia en la decisión, se solicitará una tercera evaluación.

CCHE es una publicación semestral en línea; siendo el primer número de cada año, por lo general, una edición miscelánea y el segundo, un *dossier*. Todos sus números son gratuitos, disponibles en www.historiadelaeducacion.cl, y se editan bajo la modalidad Creative Commons licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Para citar los trabajos de CCHE en línea o impreso se recomiendan los siguientes formatos:

APA

Reisin, P. (2024). De lo pedagógico a lo político: Misiones Socio-pedagógicas en Uruguay (1945-1960). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18(1). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

Chicago

Reisin, Pamela. 2024. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18, nro. 1 (enero). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

MLA

Reisin, Pamela. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18.1 (2024). Doi: 10.60611/cche.vi18.206.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- De la “señorita” a la “buena presencia”: gramática de la empleabilidad, guiones de género y educación secundaria en avisos clasificados de *El Mercurio* (Santiago de Chile, 1960-2005) 7
- Infância e gênero no processo de escolarização paulista (1834-1848): fontes históricas para o estudo de experiências de meninas nas aulas de primeiras letras 31
- A representatividade feminina nos discursos da revista *Escola*, Pará, Brasil (1934-1935) 64
- Historiografia no território brasileiro: os caminhos das escritas na Baixada Fluminense 77
- Il libro della seconda classe* (1930, 1933 e 1938): a utilização dos livros de leitura na formação da cultura escolar fascista na Itália 94
- Em defesa da educação: discursos de Erico Veríssimo na União Pan-Americana (1955) 111
- El intelectual brasileño Antonio Carneiro Leão y la interculturalidad relacional en la reforma de las lenguas extranjeras (1930-1934) 125

RESEÑA

- Miguel Martín-Sánchez (2022). *El gatopardo educativo. ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Barcelona: Ediciones Octaedro, 160 pp. 144

ARTÍCULOS

- | | |
|--|--|
| ■ De la “señorita” a la “buena presencia”: gramática de la empleabilidad, guiones de género y educación secundaria en avisos clasificados de <i>El Mercurio</i> (Santiago de Chile, 1960-2005) | Luis Enrique Garcés Aspee |
| ■ Infância e gênero no processo de escolarização paulista (1834-1848): fontes históricas para o estudo de experiências de meninas nas aulas de primeiras letras | Fabiana Garcia Munhoz |
| ■ A representatividade feminina nos discursos da revista <i>Escola</i> , Pará, Brasil (1934-1935) | Cilene Maria Valente da Silva
Lorena Bischoff Trescastro |
| ■ Historiografia no território brasileiro: os caminhos das escritas na Baixada Fluminense | Eliana Santos da Silva Laurentino |
| ■ <i>Il libro della seconda classe</i> (1930, 1933 e 1938): a utilização dos livros de leitura na formação da cultura escolar fascista na Itália | Izabelle Seoldo Marques |
| ■ Em defesa da educação: discursos de Erico Veríssimo na União Pan-Americana (1955) | Michele Ribeiro de Carvalho Cassano
Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco |
| ■ El intelectual brasileño Antonio Carneiro Leão y la interculturalidad relacional en la reforma de las lenguas extranjeras (1930-1934) | Jonathas de Paula Chaguri |

De la “señorita” a la “buena presencia”: gramática de la empleabilidad, guiones de género y educación secundaria en avisos clasificados de *El Mercurio* (Santiago de Chile, 1960-2005)

Luis Enrique Garcés Aspee*

 Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins, Chile.

 luis.garces@uoh.cl

 <https://orcid.org/0009-0001-3869-5456>

Recibido: 30 de octubre de 2025 | Aceptado: 5 de marzo de 2026

Resumen

El artículo analiza 1.040 avisos de *El Mercurio* (1960-2005) para cartografiar la composición ocupacional asociada a la credencial de educación secundaria y reconstruir, en clave de género, una gramática de la empleabilidad que organizó la admisibilidad laboral. Se revisaron ediciones de marzo, junio y diciembre en ciclos quinquenales, incluyendo solo piezas que mencionaran explícitamente la educación secundaria. Del total, 953 avisos se homologaron a la CIUO-08, y el subconjunto femenino (n=385) se examinó mediante siete familias de marcadores textuales, una lectura indexical y el contraste entre avisos de “ofrece” y “solicita”. Los resultados muestran que en las décadas del sesenta y setenta la educación secundaria se vinculó a empleos de oficina y comercio, mientras que desde los ochenta se reorientó hacia servicios de menor especialización, tendencia consolidada en los noventa y 2000. En el subconjunto femenino predominaron el apoyo administrativo y los servicios/ventas, con ausencia casi total de operadores de máquinas. Diacrónicamente, la feminidad se desplazó desde rótulos explícitos hacia filtros implícitos. Los resultados permiten discutir la función social de la educación secundaria como promesa de integración y movilidad ante el mercado laboral. Finalmente, se propone una agenda para contrastar si la educación secundaria operó como marcador implícito de género en la legibilidad de la candidata idónea.

Palabras clave

Avisos clasificados, educación secundaria, gramática de la empleabilidad, género, indexicalidad.

* Luis Enrique Garcés Aspee es profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins, estudiante de Doctorado en Historia y Arqueología por la Universidad Complutense de Madrid y magister en Historia por la Universidad de Santiago.

Da “senhorita” à “boa aparência”: gramática da empregabilidade, scripts de gênero e educação secundária em anúncios classificados de *El Mercurio* (Santiago do Chile, 1960-2005)

Resumo

O artigo analisa 1.040 anúncios de *El Mercurio* (1960-2005) para cartografar a composição ocupacional associada à credencial de educação secundária e reconstruir, em chave de gênero, uma gramática da empregabilidade que organizou a admissibilidade laboral. Foram revisadas edições de março, junho e dezembro em ciclos quinquenais, incluindo apenas peças que mencionassem explicitamente a educação secundária. Do total, 953 anúncios foram homologados à CIUO-08, e o subconjunto feminino (n= 385) foi examinado mediante sete famílias de marcadores textuais, uma leitura indexical e o contraste entre anúncios de “oferece” e “solicita”. Os resultados mostram que, nas décadas de sessenta e setenta, a educação secundária esteve vinculada a empregos de escritório e comércio, enquanto, a partir dos anos oitenta, reorientou-se para serviços de menor especialização, tendência consolidada nos anos noventa e 2000. No subconjunto feminino, predominaram o apoio administrativo e os serviços/vendas, com ausência quase total de operadores de máquinas. Diacronicamente, a feminilidade deslocou-se de rótulos explícitos para filtros implícitos. Os resultados permitem discutir a função social da educação secundária como promessa de integração e mobilidade diante do mercado de trabalho. Finalmente, propõe-se uma agenda para contrastar se a educação secundária operou como marcador implícito de gênero na legibilidade da candidata idônea.

Palavras-chave

Anúncios classificados, educação secundária, gramática da empregabilidade, gênero, indexicalidade.

From the “Young Lady” to “Good Appearance”: Grammar of Employability, Gender Scripts, and Secondary Education in Classified Advertisements of *El Mercurio* (Santiago, Chile, 1960-2005)

Abstract

This article analyzes 1,040 classified advertisements from *El Mercurio* (1960-2005) to map the occupational composition associated with the secondary education credential and to reconstruct, from a gender perspective, a grammar of employability that organized labor admissibility. Issues from March, June, and December were reviewed in five-year cycles, including only items that explicitly mentioned secondary education. A total of 953 advertisements were harmonized to ISCO-08, and the female subcorpus (n= 385) was examined through seven families of textual markers, an indexical reading, and the contrast between “seeking” and “offering” employment advertisements. Results show that in the 1960s and

1970s secondary education was linked to office and commerce jobs, whereas from the 1980s onward it shifted toward lower-skilled service occupations, a trend consolidated in the 1990s and 2000s. Within the female subcorpus, administrative support and services/sales predominated, with an almost total absence of machine operators. Diachronically, femininity shifted from explicit labels to more implicit filters. These findings support a discussion of the social function of secondary education as a promise of integration and mobility in relation to the labor market. Finally, the article proposes an agenda to test whether secondary education operated as an implicit gender marker in the legibility of the "ideal" female candidate.

Keywords

Classified advertisements, secondary education, grammar of employability, gender, indexicality.

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, el crecimiento sostenido de la matrícula y titulación en educación secundaria ha sido interpretado como un proceso que contribuyó al desarrollo de sociedades meritocráticas basadas en el ideal de igualdad de oportunidades. En el caso chileno, es posible rastrear discursos en los que la educación secundaria fue asociada con el acceso a mejores empleos, la modernización social y el desarrollo económico y cultural de la nación desde mediados del siglo XX (Serrano *et al.*, 2018; UNESCO, 2002; OECD, 2017). Sin embargo, distintas investigaciones han mostrado que las trayectorias laborales no dependen únicamente de credenciales formales (Acker, 2006; McDowell, 2009), sino que también son atravesadas por mecanismos de desigualdad que tensionan ese ideal (PNUD, 2017).

Desde una perspectiva histórica, diversas investigaciones han reconstruido la consolidación de la educación secundaria como proyecto estatal y como promesa de movilidad social, subrayando tensiones entre democratización, selección, acceso a la educación superior y formación para el trabajo (Cox, 2005; Bellei y Pérez, 2016; Brunner, 2015; PIIE, 1984; Serrano *et al.*, 2018; UNESCO, 2002). En paralelo, estudios sobre educación femenina y orden escolar han mostrado cómo la educación secundaria y la formación normalista socializaron repertorios morales y de urbanidad, y cómo esos guiones se han reconfigurado en distintos ciclos políticos y culturales desde mediados del siglo XX (Garcés, 2023; Garcés y Morales, 2025; Guerrero *et al.*, 2006; Pérez y Toro, 2025; Rossetti, 1988). Asimismo, se han desarrollado análisis sobre la persistencia de perspectivas androcéntricas en textos escolares del siglo XX y principios del XXI (Fernández, 2017).

De todos modos, se ha examinado menos cómo esas credenciales y repertorios escolarizados se tradujeron –en la práctica cotidiana de la contratación– en criterios de "idoneidad" que articularon género, clase, edad y apariencia. Mientras la literatura sobre desigualdad laboral ha destacado la persistencia de regímenes de desigualdad y evaluaciones corporales/relacionales en el empleo (Acker, 2006; McDowell, 2009), estudios recientes han identificado sesgos y señales de discriminación de género en el avisaje de reclutamiento en sociedades contemporáneas (Gaucher *et al.*, 2011; Kuhn y Shen, 2013). En la historia de la educación, los diálogos con

estos campos siguen siendo incipientes. Este artículo se inscribe en ese giro crítico mediante un análisis histórico de la oferta y la demanda de empleo asociadas a mujeres con estudios de educación secundaria, donde se observa cómo se configuraron y transformaron mecanismos de inclusión y exclusión de género en torno a la “idoneidad” laboral.

La pregunta por la secundaria no se redujo aquí a un requisito en los avisos, sino que se abordó como un proceso histórico que modeló expectativas, disposiciones y repertorios sociales. En el periodo examinado (1960-2005), la educación secundaria se expandió aceleradamente, se diversificó y adquirió un lugar creciente en la definición de trayectorias juveniles. En el caso de las mujeres, la cobertura transitó desde una tasa bruta de matrícula de 18,1 % en 1965 hacia niveles cercanos a la universalización a mediados de la década de 2000 (PIIE, 1984; MINEDUC, 2006). En paralelo, el mercado de trabajo formal estuvo atravesado por cambios en la estructura productiva, crisis, reorientaciones hacia servicios y reacomodos ocupacionales (Meller, 1996; World Bank, 1980; Weller, 2004; Gayo *et al.*, 2016).

El estudio se centró en un artefacto documental periférico a la vida escolar: la sección de avisos clasificados del diario *El Mercurio* (Santiago de Chile). En su aparente banalidad –un mosaico de palabras breves, abreviaturas y énfasis tipográficos–, los anuncios condensaron prescripciones, temores y promesas inscritas en destinos ocupacionales específicos. Este uso de la prensa tiene precedentes en la historiografía de la educación. En Inglaterra, Constance Bantman y Charlotte Faucher (2023) examinaron avisos de búsqueda de empleo publicados por institutrices francesas (1870-1914) y mostraron que esos microtextos permitieron observar expectativas de contratación, estrategias de autopresentación y condiciones del trabajo educativo en el espacio doméstico. En Chile, Priscila Muenia (2024) reconstruyó la presencia y circulación de institutrices en Valparaíso a partir del avisaje en prensa local, y observó su progresivo silenciamiento tras la fundación del Liceo N.º 1 de Niñas de Valparaíso (1891).

A partir del avisaje examinado, se reconstruyó lo que aquí se entendió como una gramática de la empleabilidad: un conjunto de reglas prácticas –a veces explícitas y a menudo implícitas– que delimitaba qué perfiles se consideraban adecuados para determinados puestos, qué atributos se valoraban como señales de confiabilidad y qué fronteras se imponían para admitir o excluir postulantes. El análisis se concentró en marcadores textuales presentes en avisos feminizados, en la medida en que estos hicieron visible la presencia de guiones de género (Butler, 1988, 1990). Tales marcadores –expresados en la designación del cargo, límites etarios, exigencias de apariencia, garantías morales o referencias a domesticidad– permitieron cartografiar regularidades y transformaciones en la gramática de la empleabilidad.

El corpus se construyó a partir de la revisión de ediciones de marzo, junio y diciembre del diario *El Mercurio* de Santiago, en ciclos quinquenales entre 1960 y 2005, incorporando 1.040 avisos con mención explícita a estudios secundarios. A partir de ese material, la investigación atendió a dos preguntas: 1) ¿Cómo se reconfiguró diacrónicamente la composición ocupacional de la oferta y la demanda de empleo asociadas a la credencial de educación secundaria, considerando el conjunto del corpus y el subcorpus feminizado?, y 2) ¿Cómo el avisaje feminizado evidenció permanencias y transformaciones en los guiones de género a lo largo del periodo? Para abordarlas, se combinó una cartografía ocupacional con una lectura sociosemiótica de los microtextos, contrastando además avisos de “ofrece” y

"solicita" para observar cómo la selección se prescribió desde la oferta y también se incorporó como repertorio de encaje desde la demanda.

El artículo busca contribuir a las discusiones sobre la historia de la educación en Chile en tres direcciones. En primer lugar, ofrece una cartografía de los reacomodos en la oferta y demanda de empleos para mujeres con estudios secundarios en la ciudad de Santiago, donde destaca el desplazamiento desde trabajos de oficina (1960-1970) hacia servicios y ventas (1990-2000), con persistencia de ocupaciones elementales hacia el final del periodo. En segundo lugar, propone un marco interpretativo de la gramática de la empleabilidad en avisajes feminizados a partir de una tipología de marcadores textuales que configuraron determinados guiones de género. En tercer lugar, abre reflexiones sobre los vínculos entre los proyectos socioeducativos desplegados a nivel escolar y los referentes de género del mercado laboral.

MARCO TEÓRICO

El análisis de los avisos clasificados se apoyó en la noción de gramática de la empleabilidad para describir regularidades y reglas prácticas que organizaron la selección y la autopresentación en el mercado de trabajo. Esta gramática delimitó qué perfiles resultaban legibles como "adecuados" para determinados puestos, qué atributos funcionaban como señales de confiabilidad y qué fronteras se establecieron para admitir o excluir postulantes. Bajo este enfoque, los requisitos del aviso no operaron únicamente como descripciones de tareas, sino como criterios normativos que jerarquizaron cuerpos, trayectorias y disposiciones.

La metáfora de la "gramática" se utilizó en un sentido heurístico para nombrar reglas de funcionamiento que tienden a volverse invisibles por su reiteración. En esa medida, dialoga por analogía con la noción de "gramática de la escolaridad" planteada por David Tyack y Larry Cuban (2001) para describir estructuras y rutinas persistentes del orden escolar. Sin embargo, en este trabajo la gramática se desplazó hacia el campo del reclutamiento y la postulación expresados en el avisaje. Esta analogía permite sostener que, de manera similar a como la escolaridad se organizaba por reglas que naturalizaban formas de enseñanza y convivencia, el reclutamiento laboral se articuló mediante reglas que naturalizaron quién encajaba con un puesto y en qué condiciones.

La lectura de la gramática de la empleabilidad adoptó un enfoque que entiende el género como fenómeno performativo, regido por normas sociohistóricas que se repiten y se actualizan en contextos específicos (Butler, 1988, 1990, 1993). Así se identificaron guiones de género relacionados con matrices regulativas que orientaron cómo los cuerpos reconocidos como mujeres se presentaron, dramatizaron y devinieron legibles como posiciones legítimas en interacciones como la contratación laboral. Estos guiones no funcionaron como libretos cerrados: su eficacia descansó en la reiteración de gestos, palabras y requisitos que, por su familiaridad, se naturalizaron. En este sentido, la variación histórica de rótulos y fórmulas se leyó como reescritura de guiones en la gramática de la empleabilidad y, en términos de "hacer género", como un régimen de rendición de cuentas sobre el encaje con expectativas dominantes (West y Zimmerman, 2009).

Para observar esos guiones en una fuente hipersintética como el aviso clasificado, se operacionalizó el análisis mediante marcadores textuales. Se entendió por marcador una

pista en el texto que hacía visible un guion de género orientado a mujeres. En la serie analizada aparecieron de manera recurrente la feminización del cargo (“secretaria”, “dactilógrafa”, “vendedora”), el estado civil (“soltera”, “señorita”, “señora”), garantías morales (“honrada”, “buen carácter”, “óptimas referencias”) y fórmulas de presentación corporal (“buena presencia”, “excelente presentación”), entre otros. Estos marcadores activaron expectativas sobre quién resultaba admisible y en qué condiciones una mujer era considerada idónea. En términos de Butler (1993), los clasificados contribuyeron a delimitar cuerpos legítimos y cuerpos abyectos en la gramática de la empleabilidad. Al nombrar “secretaria” se limitó la postulación de cuerpos reconocidos como masculinos; al fijar rangos etarios se definieron umbrales de legibilidad, y al exigir “buena presencia” se hizo operar un criterio corporal que excedió las competencias técnicas.

La noción de indexicalidad permitió explicar por qué estos marcadores fueron útiles para leer guiones de género. Más que describir tareas, los avisos clasificados funcionaron como pistas que volvieron legible un tipo de candidata. En los términos de Silverstein (2003), un signo es indexical cuando remite a disposiciones y jerarquías sociales más allá de su contenido literal. Así, expresiones como “señorita”, “soltera”, “excelente presencia” o “no mayor de 35 años” activaron asociaciones culturales sobre respetabilidad, trato y autocontrol. Estas pistas pudieron ser directas (marcas explícitas de feminidad) o indirectas (estilos y valoraciones aparentemente neutrales), enlazándose con identidades de género por asociación cultural (Ochs, 1992; Bucholtz y Hall, 2005). La lectura indexical de estos marcadores es el mecanismo interpretativo central del análisis.

Desde la oferta de empleo, los clasificados textualizaron políticas implícitas de selección y permanencia. Constituyeron expresiones condensadas de regímenes de desigualdad en las organizaciones (Acker, 2006) que estandarizaron cuerpos asalariados según formas legítimas de hablar, vestir y desempeñarse, organizando jerarquías por género, clase y edad. En tareas de atención de público, el gesto, la sonrisa, la voz y la presentación personal crearon valor y el cuerpo de quien atiende se transformó en parte del producto (McDowell, 2009). En nichos relacionados con la seguridad privada se exigieron atributos corporales y credenciales de socialización coercitiva –por ejemplo, “guardia femenina” con “servicio militar deseable”– que reconfiguraron los límites de inteligibilidad asociados al ser mujer (Butler, 1993). Desde la demanda de empleo, los avisos funcionaron como plataforma para demostrar credenciales de encaje con la gramática de la empleabilidad. La presencia de marcadores como “excelente presencia”, “honrada”, “señorita” o “21 años” sugiere que la idoneidad sobrepasó las competencias técnicas asociadas al cargo, y que la presentación personal, la moralidad o la edad operaron como condiciones de acceso al empleo remunerado entre las solicitantes.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico articuló una cartografía ocupacional y una lectura sociosemiótica de la gramática de empleabilidad a partir de avisos clasificados vinculados con estudios de educación secundaria. El corpus provino de la sección de avisos clasificados de *El Mercurio* (Santiago de Chile), seleccionada por su continuidad, volumen y circulación en la capital durante 1960-2005, lo que permitió observar la evolución histórica de la oferta y la demanda laboral asociadas a credenciales escolares en un mercado laboral urbano. La revisión

se realizó sobre ejemplares físicos disponibles en la Biblioteca del Congreso Nacional, ya que la versión microfilmada consultada en la Biblioteca Nacional presentaba dificultades de legibilidad.

El corpus se levantó a partir de la revisión de las ediciones de marzo, junio y diciembre, en ciclos quinquenales entre 1960 y 2005 (1960, 1965, 1970, ...2005). Los meses se seleccionaron para distribuir la observación a lo largo del año y, con ello, atender a posibles variaciones estacionales en la publicación de avisos (inicio, mitad y cierre de año). La revisión cada cinco años permitió construir una serie extensa y comparable sin perder la perspectiva de largo plazo. Se incluyeron ofertas y demandas que mencionaban explícitamente estudios secundarios (completos o incompletos)¹. Para evitar duplicaciones, se eliminaron los registros que replicaban la misma pieza dentro de un mismo mes. El corpus final reunió 1.040 avisos; 953 pudieron clasificarse ocupacionalmente y 87 quedaron sin clasificación por falta de información sobre la ocupación².

La unidad de análisis fue el aviso individual. Para cada pieza se relevaron variables mínimas: década, tipo de pieza ("ofrece", "solicita"), grupo ocupacional –según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2008)–, presencia o ausencia de marcadores textuales y, cuando correspondió, direccionalidad de género. En avisos con varias funciones o tareas se privilegió la primera ocupación declarada. En casos de ambigüedad se acudió a la literalidad del texto y a indicios mínimos de contexto (verbo nuclear, rótulo del cargo, sintagma principal). Así, la CIUO-08 se usó como rejilla comparativa para describir composiciones por década, sin asumirla como un reflejo exacto de la organización del trabajo en el universo de los avisos clasificados.

Para conformar el subconjunto dirigido a mujeres se exigió que cada pieza incluyera al menos un marcador que feminizara el aviso. Así, se aisló un subgrupo de 385 piezas dirigidas explícitamente a mujeres o redactadas en primera persona por mujeres³. Se excluyeron avisos de destinatario mixto o indeterminado. Estos marcadores tradujeron el marco conceptual considerando guiones de género (Butler, 1988, 1990), indexicalidad (Silverstein, 2003; Ochs, 1992), regímenes de desigualdad en las organizaciones (Acker, 2006) y trabajo corporal en economías de servicios (McDowell, 2009). La codificación fue binaria (presencia/ausencia) y permitió coocurrencias entre familias en un mismo aviso. Se definieron siete familias:

1. Designación del cargo: reúne el requisito explícito de sexo ("personal femenino", "guardia femenina") y la feminización ocupacional histórica del rol (secretaria, vendedora, operadora, cajera, promotora, telefonista, recepcionista, empleada, asesora, garzona, dactilógrafa, supervisora), incorporando además ocupaciones feminizadas de docencia y cuidado inicial (profesora, educadora, parvularia).

¹ En las primeras décadas, la credencial aparece como "humanidades" y, más tarde, como "enseñanza media"; para fines de inclusión del corpus, se trata de la misma credencial.

² A modo de ejemplo, considérese el siguiente aviso: "SE OFRECE SEÑORITA CON 4° HUMANIDADES para cualquier trabajo decente" (*El Mercurio*, 1 de junio de 1965, p. 10).

³ Esta estrategia se alineó con recomendaciones estándar de análisis de contenido y diseño cualitativo en torno a la unidad de análisis, criterios de inclusión y decisiones de depuración (Krippendorff, 2018; Miles et al., 2014).

2. Estado civil: incluye la mención explícita (soltera, casada, viuda) y aproximaciones de estatus civil (señorita/señora y abreviaturas), entendidas en este registro como índices de ciclo vital que también involucran expresiones de respetabilidad.
3. Edad: agrupa umbrales numéricos (no mayor de X, edad mínima, hasta X años, entre X-Y años) y etiquetas etarias (jovencita, joven, niña).
4. Apariencia/presentación: considera menciones relativas al cuerpo de quien pretende acceder al cargo (buena/excelente presencia, buena presentación, presentable).
5. Moralidad/confiabilidad: reúne expresiones sobre actitudes y formas de ser, y relación interpersonal (dama, honrada/honesta/honradez, buen carácter, buenas/óptimas referencias, recomendaciones, a carta cabal, buenos informes, sureña –cuando opera como índice local de respetabilidad o carácter–).
6. Domesticidad y cuidado: contempla menciones relacionadas a trabajos reproductivos (aseo, cocina, nana, cuidar casa/niños).
7. Fuerza/autoridad masculinizada: comprende atributos como estatura/altura mínima (p. ej., 1,70), porte/fuerza física o defensa personal y credenciales de socialización coercitiva (servicio militar rendido/deseable, cursos de vigilancia). Por criterio operativo, esta última familia solo se codificó cuando el aviso pertenecía al nicho de seguridad/protección y coocurría al menos uno de los ítems corporales/coercitivos. En la serie, esta familia apareció de manera puntual en los 2000, y se interpretó como un registro subordinado que hibridó el guion femenino con rasgos de autoridad masculinizada en un nicho específico.

La distinción enunciativa entre “ofrece” (cuando habla la organización) y “solicita” (cuando habla la persona que busca empleo) se trató como un lente analítico. En “ofrece” los guiones tendieron a objetivarse como requisitos; en “solicita” se performaron como credenciales de encaje con las expectativas del mercado. Esta asimetría se consideró en la codificación y en la lectura cualitativa porque incidió en el valor indexical de un mismo término (es decir, en el guion de género que activaba) según quién lo enunciara.

Se impone cautela interpretativa por las limitaciones de la fuente y del diseño metodológico. La selección de meses puede introducir estacionalidad. Al tratarse de un diario con sede en la capital, el material reflejó principalmente empleos urbanos y comerciales, y subrepresentó reclutamientos de reparticiones públicas y ofertas de industrias que no usaron el diario. El formato de clasificado promovió una economía del lenguaje que obligó a inferencias por indicios. Por ello, las cifras se presentan como descripciones históricas del espacio de los clasificados y la validez del argumento descansa en la coherencia entre la cartografía CIUO-08 por década y la consistencia de los marcadores textuales observados. En conjunto, la combinación de una rejilla ocupacional estandarizada y una lectura indexical de microtextos permitió mostrar cómo se reorganizaron –sin desaparecer– los filtros de acceso al empleo asociados a la educación secundaria de mujeres.

RESULTADOS

En varios sentidos, los avisos clasificados dialogaron con cambios estructurales del mercado de trabajo formal en Chile entre 1960 y 2005. Entre las décadas de 1960 y 1970, la educación

secundaria apareció asociada a tareas habituales de oficina –dactilografía, archivo, telefonía y correspondencia– y a funciones de venta en distintas áreas del comercio. El corpus lo muestra con claridad: “EMPRESA NECESITA JÓVENES MAYORES de 18 años, buena presencia, mínimo 3er año humanidades para ventas, trabajo fácil, buena remuneración” (*El Mercurio*, 4 de marzo de 1965, p. 12; mayúsculas en el original) y “SEÑORITA SE OFRECE PARA TRABAJOS de oficina, buena presencia con licencia secundaria” (*El Mercurio*, 24 de marzo de 1970, p. 17; mayúsculas en el original). Este patrón coincidió con el tramo final de la industrialización por sustitución de importaciones en Chile (Meller, 1996; World Bank, 1980).

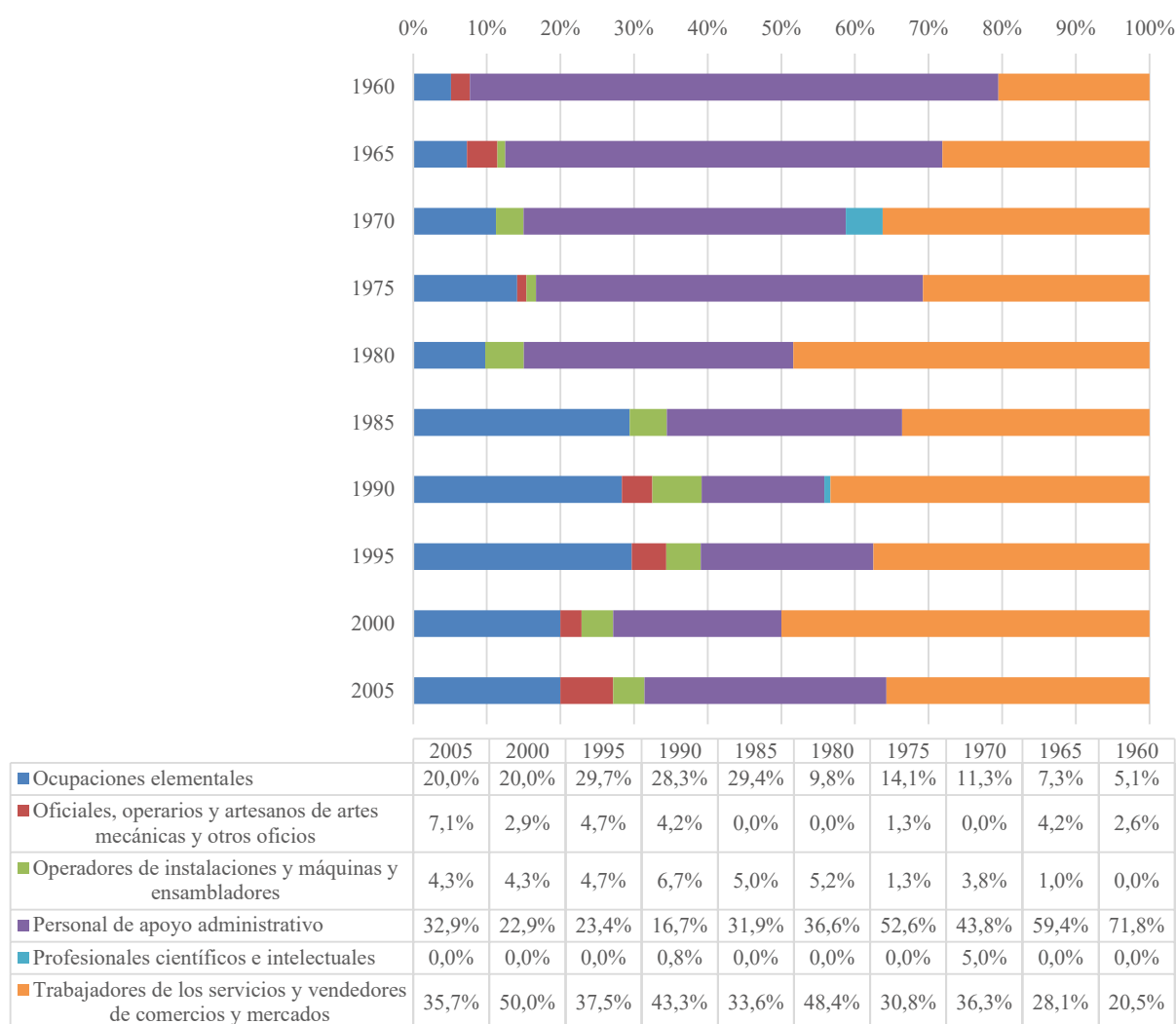
Hacia la década de 1980, aumentó la proporción de anuncios orientados a labores de baja especialización y alta rotación –mensajería, aseo, apoyos operativos–. Los registros mostraron que el trabajo como “junior” se volvió una expectativa frecuente para quienes tenían estudios secundarios: “SE OFRECE JOVEN 4.º MEDIO PARA trabajar de junior o vendedor” (*El Mercurio*, 7 de junio de 1985, p. B 13; mayúsculas en el original). En paralelo, se publicaron avisos de ventas donde la presentación personal se situó antes del requisito educativo, lo que sugiere una prioridad práctica en la selección: “SEÑORITA PROMOTORA, EXTRAORDINARIA presencia. Para establecimiento comercial de 21 a 26 años. Nivel educacional 4º Medio. Sueldo \$8.000 mensuales. Enviar currículum y fotografía reciente” (*El Mercurio*, 1 de marzo de 1985, p. B 9; mayúsculas en el original). Estos cambios coincidieron con la crisis que elevó la desocupación en el Gran Santiago por sobre el 20 % en 1982 y 1983 (Banco Central de Chile, 2001, p. 579) y con la terciarización de la economía chilena hacia finales del siglo XX (Gayo *et al.*, 2016).

Durante la década de 1990 se consolidaron estas tendencias. En los clasificados de los noventa y los 2000, las oportunidades laborales asociadas a estudios secundarios –incluyendo exigencias parciales (por ejemplo, 2º medio rendido)– se vincularon con frecuencia a ocupaciones de baja especialización y a puestos de atención de público en comercio y servicios: “VENDEDORES, VENDEDORAS MAYORES 21 AÑOS, enseñanza media completa puede ganar promedio 35.000 semanal” (*El Mercurio*, 11 de marzo de 1990, p. B 20; mayúsculas en el original); “SEÑORITA BUENA PRESENCIA, 4º MEDIO, para centro de llamados” (*El Mercurio*, 12 de marzo de 1995, p. B 24; mayúsculas en el original); “GUARDIAS (DAMAS Y VARONES) TODAS LAS COMUNAS. Requisitos: -2º medio rendido - Situación militar al día (...) trabajo inmediato, anticipos, curso OS-10 gratuito, carrera funcionaria, beneficios familiares” (*El Mercurio*, 11 de diciembre de 2005, p. G 23; mayúsculas en el original). Este panorama resultó consistente con el crecimiento de ocupaciones de servicios de atención y soporte en la estructura ocupacional chilena de la época (Gayo *et al.*, 2016).

El gráfico 1 presenta la serie completa de avisos clasificados por grandes grupos CIUO-08 entre 1960 y 2005 (n= 953). Se incluyen los grupos principales identificados en la codificación, con la siguiente distribución por década: 1960 (135), 1970 (158), 1980 (272), 1990 (248) y 2000 (140)⁴.

⁴ La reducción de avisos en la década del 2000 convivió con la expansión de la matrícula de educación secundaria en el último cuarto del siglo XX. En ese contexto, una hipótesis plausible para explicar esta disminución fue el uso creciente de plataformas digitales para la oferta y demanda de empleo (*Latercera.com*, 9 de diciembre de 2010). Sin embargo, esto no implicó variaciones sustantivas en el perfil ocupacional asociado a la certificación de educación secundaria en el avisaje impreso.

Gráfico 1. Oferta y demanda de empleos asociados a estudios de educación secundaria (1960-2005)

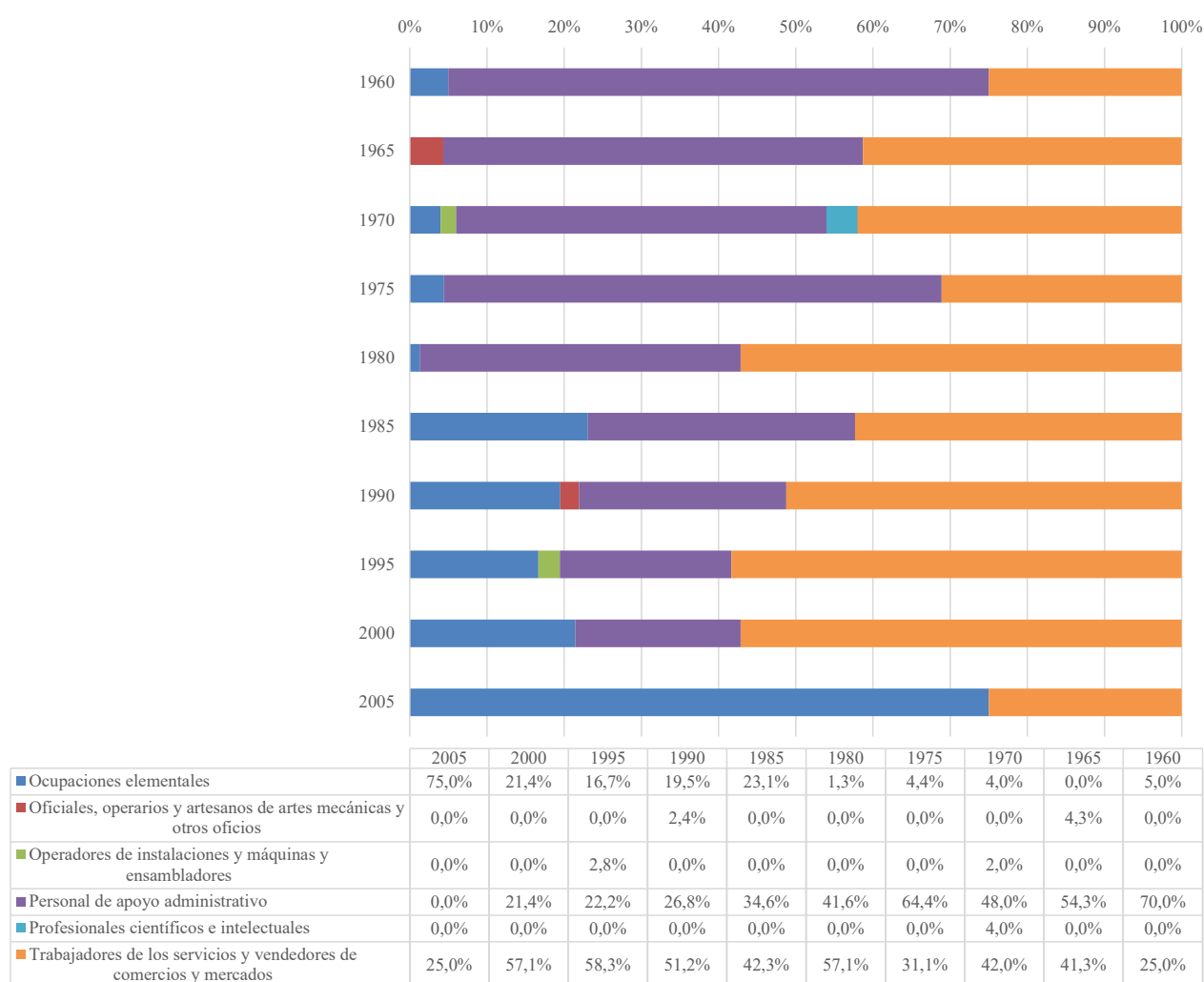


Fuente: elaboración propia a partir de avisos clasificados de *El Mercurio*.

El gráfico 2 ilustra la evolución del subconjunto de 385 piezas dirigidas explícitamente a mujeres o redactadas por mujeres entre 1960 y 2005. En términos porcentuales, la participación de estos avisos dentro del total por década fue de 48,9 % (1960), 60,1 % (1970), 47,4 % (1980), 31,0 % (1990) y 12,9 % (2000). Como muestra el gráfico 2, la oferta y demanda de empleo dirigidas a mujeres presentó dinámicas particulares frente al total de avisos clasificados. La proporción de ocupaciones asociadas a los grupos “Personal de apoyo administrativo” y “Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados” fue mayor o similar a la observada para el total de avisos hasta la década del 2000, mientras que la presencia en “Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores” fue prácticamente inexistente. En línea con lo observado para el conjunto general, en el subgrupo se produjo un desplazamiento hacia ocupaciones de menor especialización y mayor rotación al final del periodo.

Entre los escasos avisos de la década de 2000 destacan dos insertos publicados el 5 de marzo de 2000 que ilustran este giro: "AGENCIA CUARTO CENTENARIO necesita asesoras, enseñanza media" (*El Mercurio*, 5 de marzo de 2000, p. G 21; mayúsculas en el original) y "SEÑORA ÓPTIMAS REFERENCIAS, licencia secundaria, ofrece cuidar casa" (*El Mercurio*, 5 de marzo de 2000, p. G 21; mayúsculas en el original). En efecto, si en los años sesenta los estudios secundarios se asociaron con mayor frecuencia a trabajos de oficina, hacia comienzos del siglo XXI se volvió más frecuente que la oferta y la demanda de empleo femenino se orientara hacia ocupaciones elementales y de baja especialización, de acuerdo con la clasificación CIUO-08.

Gráfico 2. Oferta y demanda de empleos femeninos asociados con estudios de educación secundaria (1960-2005)



Fuente: elaboración propia a partir de avisos clasificados de *El Mercurio*.

Si la cartografía a partir de la clasificación CIUO-08 mostró reacomodos ocupacionales, el análisis de marcadores permitió observar cómo cambiaron los criterios de legibilidad en la gramática de la empleabilidad en el avisaje feminizado. Los marcadores textuales definidos fueron operativos a lo largo de todo el periodo. La única excepción fue la séptima familia –fuerza/autoridad masculinizada–, que apareció únicamente en dos avisos del nicho de seguridad durante los 2000. Por criterio operativo, esta familia se codificó solo cuando el aviso perteneció a seguridad/protección y coocurrieron atributos corporales o credenciales coercitivas. La tabla 1 reporta los conteos absolutos por década de cada familia. Esta presentación permitió identificar en qué dimensiones se concentró la densidad de marcadores sin verse afectada por las variaciones en el tamaño muestral por década. Cabe destacar que, como un aviso pudo activar más de una familia de marcadores, los totales por década pueden superar el número de avisos.

Tabla 1. Conteo de marcadores textuales en los avisos clasificados del subconjunto femenino por década (1960-2000)

Década	Total avisos	Designación del cargo	Estado civil	Edad	Apariencia/presentación	Moralidad/confiabilidad	Domesticidad/cuidado	Fuerza/autoridad masculinizada
1960	66	31	58	8	14	12	3	0
1970	95	45	70	16	40	12	7	0
1980	129	74	95	24	63	10	5	0
1990	77	53	27	31	40	14	10	0
2000	18	11	4	6	8	4	3	2

Fuente: elaboración propia a partir de avisos clasificados de *El Mercurio*.

De acuerdo con la tabla 1, la designación del cargo mantuvo una alta presencia en toda la serie. La nominación explícita de roles feminizados –secretaria, vendedora, operadora, parvularia, entre otros– funcionó como una marca decisiva de que el aviso se dirigió a mujeres. La familia estado civil (“señorita”, “señora”, “soltera”) fue más preponderante en las décadas tempranas y, en no pocos casos, operó como única marca de feminización. Un ejemplo es: “SE OFRECE SEÑORITA CON 6° HUMANIDADES para trabajo de oficina” (*El Mercurio*, 14 de marzo de 1965, p. 38; mayúsculas en el original). En las últimas décadas de la serie, se observó un mayor peso relativo de edad y apariencia/presentación, lo que indicó una recalibración de los criterios de selección en el avisaje. En esos casos, la respetabilidad e idoneidad se tradujeron a través de atributos de juventud y presentabilidad. En la década de 1990, la “buena presencia” pudo reemplazar el rótulo de “señorita” como atributo de respetabilidad: “SUPERVISORA, VENDEDORA, VITRINISTA necesita cadena de tiendas. Requisitos: Estudios secundarios completos, experiencia en ventas, buena presencia” (*El Mercurio*, 25 de junio de

1995, p. B 25; mayúsculas en el original). Esta tendencia también apareció en los 2000: "VENDEDORAS HASTA 25 AÑOS EXCELENTE presencia, 4° medio rendido, para venta de avisos publicitarios" (*El Mercurio*, 5 de marzo de 2000, p. G. 19; mayúsculas en el original).

Los marcadores de moralidad/confiabilidad (como "honrada", "buen carácter", "óptimas referencias") y de domesticidad/cuidado (como "aseo", "cocina", "cuidar niños") mantuvieron una presencia menor, con un comportamiento en "U" que concentró apariciones al inicio y al final del arco temporal. El aumento del marcador de domesticidad/cuidado en la década del 2000 –como se observa en la tabla 1– reforzó la lectura de que, en este soporte de intermediación laboral, la credencial de educación secundaria se vinculó crecientemente con ocupaciones elementales y trabajos reproductivos, más que con posiciones administrativas asociadas a décadas previas.

Finalmente, el marcador de fuerza/autoridad masculinizada permitió caracterizar una hibridación puntual del guion femenino con requisitos corporales o credenciales coercitivas en el nicho de servicios de protección. Su aparición tardía fue consistente con la baja presencia de "Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores" en los avisos dirigidos a mujeres según CIUO-08 (OIT, 2008), como se aprecia en el gráfico 2. En conjunto, los clasificados analizados entre 1960 y 2005 sugirieron que la fuerza física se codificó predominantemente como atributo masculinizado, y solo se volvió compatible con el guion femenino cuando se tradujo en credenciales de autoridad y control propias del nicho de seguridad.

La tabla 2 presenta, por década, el porcentaje de avisos del subconjunto femenino que activó cada familia de marcadores sobre el total de la década. Al trabajar con proporciones, la tabla permitió seguir variaciones relativas y reconocer ciclos en la reformulación de los criterios de feminización del avisaje. Un mismo aviso pudo activar varias familias, de modo que las sumas por década pueden superar el 100 %.

Tabla 2. Porcentaje de marcadores textuales en los avisos clasificados del subconjunto femenino por década (1960-2000)

Década	Total avisos	Designación del cargo	Estado civil	Edad	Apariencia/ presentación	Moralidad/ confiabilidad	Domesticidad/ cuidado	Fuerza/autoridad masculinizada
1960	66	47,00%	87,90%	12,10%	21,20%	18,20%	4,50%	0%
1970	95	47,40%	73,70%	16,80%	42,10%	12,60%	7,40%	0%
1980	129	57,40%	73,60%	18,60%	48,80%	7,80%	3,90%	0%
1990	77	68,80%	35,10%	40,30%	51,90%	18,20%	13%	0%
2000	18	61,10%	22,20%	33,30%	44,40%	22,20%	16,70%	11,10%

Fuente: elaboración propia a partir de avisos clasificados de *El Mercurio*.

En los años sesenta y setenta predominó una visibilidad nominal de la feminidad. La designación del cargo y el estado civil concentraron las señales de género en un contexto

donde respetabilidad y docilidad organizaron la idoneidad. En la búsqueda de empleo, la decencia pudo presentarse como atributo de la postulante y, a la vez, como expectativa del lugar de trabajo: “SE OFRECE SEÑORITA 18 AÑOS egresada 6° año humanidades, con conocimiento dactilografía, para trabajos de oficina o cajera, se ofrece persona decente para atender dentista, médico o departamento caballero solo, ayudar en negocios, cualquier puesto decente, buenos informes” (*El Mercurio*, 1 de junio de 1965, p. 10; mayúsculas en el original). En la oferta de trabajo, el “espíritu de trabajo” y la “responsabilidad” pudieron aparecer como atributos subordinados a ser “señoritas” y “solteras” y contar con “buena presencia” para labores comerciales: “SEÑORITAS SE NECESITAN CON estudios de 4° año medio buena presencia solteras espíritu de trabajo responsabilidad para la ejecución de ventas” (*El Mercurio*, 13 de diciembre de 1975, p. 23; mayúsculas en el original).

Los años ochenta y noventa señalaron un desplazamiento hacia marcadores menos explícitos de género. Disminuyó el peso relativo del estado civil y crecieron edad y apariencia/presentación, que funcionaron como filtros de idoneidad. Fue frecuente su coocurrencia con requisitos técnicos y con la designación del cargo. Ejemplos representativos fueron: “SECRETARIA JOVEN NECESITAMOS con espíritu comercial, mínimo 4.º medio rendido, excelente ortografía y caligrafía” (*El Mercurio*, 9 de marzo de 1980, p. B 21; mayúsculas en el original) y “CAJERA NECESITA RESTAURANTE, REQUISITOS: Joven, buen carácter, enseñanza media completa, conocimientos básicos computación” (*El Mercurio*, 19 de marzo de 1995, p. B 26; mayúsculas en el original). En este ciclo, juventud y presentabilidad codificaron de manera creciente a la candidata idónea con estudios secundarios. Este patrón sugirió una pérdida relativa del valor diferencial de la credencial frente a umbrales etarios y corporales que operaron como señales de empleabilidad. Esto no permitió establecer una relación causal entre edad y exclusión, pero sí indicó que la escolaridad media apareció crecientemente mediada por criterios de juventud y presentación.

Los años 2000 correspondieron a un tercer ciclo en el que el repunte de avisos asociados a domesticidad/cuidado fue coherente con la pérdida relativa de la credencial de secundaria como señal suficiente de idoneidad. Además, apareció de forma tardía y acotada la familia fuerza/autoridad masculinizada en el nicho de seguridad/protección. La participación de mujeres en este rubro pudo exigir feminidad y, al mismo tiempo, apelar a criterios históricamente masculinizados como la estatura y el servicio militar: “GUARDIA FEMENINA 20-35 AÑOS 1.70 estatura, licencia secundaria, servicio militar deseable” (*El Mercurio*, 6 de marzo de 2005, p. G 26; mayúsculas en el original). La gramática de la empleabilidad yuxtapuso así patrones ocupacionales tradicionales –asociación de mujeres con trabajos de cuidado– con la incorporación puntual de atributos vinculados a fuerza y autoridad. En ambos casos, el destino ocupacional para quienes contaron con estudios secundarios tendió a concentrarse en labores de menor especialización.

La serie de avisos clasificados de *El Mercurio* no permite identificar un tránsito desde un sexismo explícito en las décadas de 1960 y 1970 hacia una neutralidad de género en los 2000. Más bien, los lenguajes de selección mutaron desde una feminidad nombrada –designación del cargo y estado civil– hacia marcadores más implícitos –edad y apariencia/presentación– que reconfiguraron la legibilidad de la candidata “idónea”. Este desplazamiento se apreció al comparar el uso de ciertas expresiones en el subconjunto femenino entre los tramos que abren y cierran la serie (1960-1970 frente a 1990-2000). En el primer periodo,

"señorita" estuvo presente en 77,6 % de los avisos; en el segundo, bajó a 22,6 %. En sentido inverso, "buena/excelente presencia" aumentó de 30,1 % a 49,8 %. Dicho de otro modo, la feminidad tendió a decirse menos como rótulo directo y más como filtro de juventud y presentabilidad, en un contexto laboral cada vez más orientado a servicios, ventas y atención de público (Weller, 2004; Gayo et al., 2016).

Este cambio también se dejó ver en el modo de enunciar la "idoneidad". En las décadas más tempranas, la admisibilidad se sostuvo con frecuencia en repertorios de respetabilidad y corrección –"honrada", "a carta cabal", "buena letra", "buena redacción"–; hacia fines del periodo se volvió más reconocible un léxico que combinó escolaridad mínima, experiencia y fórmulas de trato/presentación. Un ejemplo de esta inflexión es el siguiente anuncio de solicitud de empleo de fines del 2000: "DIGITADORA ADMINISTRATIVA, 25 años de edad, 4° medio rendido, con curso de computación, 4 años de experiencia. Buena presencia y trato" (*El Mercurio*, 5 de diciembre de 2000, p. B 15; mayúsculas en el original).

La asimetría enunciativa entre avisos clasificados que ofrecieron y solicitaron empleo hizo visible una sintonía práctica entre empleadores y postulantes. Cabe destacar que en el subconjunto femenino (n= 385), la voz de quienes ofrecieron empleo fue más frecuente que la de quienes buscaron trabajo (238 piezas de "ofrece" frente a 147 de "solicita"), pero ese predominio no fue homogéneo a lo largo del tiempo. En los años sesenta, las solicitudes concentraron 65,2 % de los avisos de la década (43 de 66); desde los noventa, en cambio, la sección de avisos clasificados se inclinó con fuerza hacia la oferta (84,4 % en los noventa: 65 de 77). Este desplazamiento no solo alteró quién habló con más frecuencia, sino también cómo se formularon los umbrales de admisibilidad.

Cuando habló quien ofrecía empleo, los criterios tendieron a fijarse como condiciones de acceso –edad, presencia, escolaridad mínima–, formuladas como límites de acceso. En ese registro fueron comunes las restricciones etarias y las referencias a presentación personal como llave de entrada, por ejemplo: "SE NECESITA BODEGUERA NO mayor de 35 años, estudios secundarios completos" (*El Mercurio*, 3 de marzo de 1975, p. 12; mayúsculas en el original) o "SEÑORITAS PROMOTORAS EFICIENTES, licencia secundaria, no mayores de 25 años" (*El Mercurio*, 8 de junio de 1980, p. B 19; mayúsculas en el original). En cambio, cuando habló quien buscaba empleo esos mismos lenguajes se reubicaron como credenciales de encaje. En estos casos, el avisaje informó de atributos puestos en escena para anticipar la evaluación de un tercero. Allí se volvió especialmente visible la autopresentación en registros de respetabilidad ("señorita", "referencias", "decente"), e incluso la moderación de expectativas económicas como señal de adecuación: "SE OFRECE SEÑORITA SEXTO Humanidades, para hacer clases o trabajos generales de oficina, sin pretensiones de sueldo" (*El Mercurio*, 28 de marzo de 1965, p. 34; mayúsculas en el original) y "OFRÉCESE tardes señorita licenciada en humanidades, referencias, dactilógrafa y redacción, experiencia ventas" (*El Mercurio*, 29 de marzo de 1960, p. 10; mayúsculas en el original). Hacia el final de la serie, la misma lógica de encaje se extendió a nichos de menor especialización: "SEÑORA ÓPTIMAS REFERENCIAS, licencia secundaria, ofrece cuidar casa" (*El Mercurio*, 5 de marzo de 2000, p. G 21; mayúsculas en el original). De este modo, el estándar de la vacante se formuló con mayor nitidez cuando habló quien reclutó, mientras que quienes solicitaron empleo tendieron a habitar ese estándar a través de fórmulas de presentación personal, moralidad y respetabilidad.

Con la terciarización de la economía, el cuerpo de la candidata idónea pasó a formar parte de lo que se ofreció al mercado: gestos, voz, trato, sonrisa y presentación del personal crearon valor en la interacción con clientes. En este registro, la “buena presencia” funcionó como racionalización del trabajo corporal (McDowell, 2009). Dos avisos del rubro servicios en los noventa lo ilustraron: “PROMOTORAS MUY BUENA PRESENCIA 1.60 estatura mínima licencia secundaria, con o sin experiencia” (*El Mercurio*, 4 de marzo de 1990, p. B 18; mayúsculas en el original) y “VENDEDORAS DE MUY BUENA PRESENCIA, con estudios medios completos, requiere prestigiosa empresa turística-inmobiliaria” (*El Mercurio*, 11 de junio de 1995, p. B 24; mayúsculas en el original). En ambos casos, requisitos estéticos y afectivos aparecieron como cualidades esenciales para el cargo, y la “buena presencia” ganó eficacia simbólica al formularse como cualidad personal de la postulante.

El sexismo no desapareció, sino que se reconfiguró. Los requisitos para “vigilante” o “guardia” ilustraron este movimiento. Un aviso de 1980 articuló marcadores que, en combinación, masculinizaron de facto el cargo: “VIGILANTES REQUISITOS 25-45 AÑOS, ex funcionarios cuerpos armados, mínimo 2° medio, licencia de conducir clase A” (*El Mercurio*, 21 de diciembre de 1980, p. B 22; mayúsculas en el original). Décadas más tarde, la oferta de “guardia femenina” con “servicio militar deseable” (*El Mercurio*, 6 de marzo de 2005, p. G 26) hizo visible un reacomodo en los guiones de género del nicho de seguridad, al admitir cuerpos femeninos bajo credenciales históricamente masculinizadas asociadas a autoridad y control.

La cartografía ocupacional y la lectura sociosemiótica permitieron sostener que los avisos clasificados funcionaron como soportes que articularon reglas prácticas de admisibilidad laboral asociadas a la educación secundaria de mujeres. Los patrones diacrónicos observados –reacomodos ocupacionales, reformulación de marcadores y asimetrías entre “ofrece” y “solicita”– hicieron visible una gramática de empleabilidad que operó tanto en la definición de perfiles “adecuados” como en la autopresentación de quienes buscaron trabajo. Sobre esta base, la sección de discusión examina algunas implicancias de estos hallazgos para la comprensión y estudio de las funciones sociales de la educación secundaria en Chile entre 1960 y 2005.

DISCUSIÓN

Los avisos clasificados permiten observar puntos ciegos en relatos demasiado lineales sobre la educación secundaria. La expansión de este nivel educativo no se agotó en los lenguajes de la meritocracia o de la igualdad de oportunidades. En el mercado laboral, la credencial de educación secundaria operó como un dispositivo de legibilidad que ordenó quiénes resultaban admisibles y en qué condiciones. En la serie analizada para el subgrupo femenino no se observó un tránsito desde un sexismo explícito hacia una neutralidad de género, sino una mutación en los lenguajes generizados de la selección. La feminidad tendió a decirse menos como rótulo directo y más como filtro de juventud, presencia y trato. Esta constatación plantea a la historiografía de la educación dos preguntas centrales –¿qué prometía la secundaria a las mujeres? y ¿qué habilitaba la escolarización más allá de la escuela?– y las desplaza desde un terreno normativo hacia uno más cultural, atento a los usos sociales de la escolarización cuando se enfrentó a reglas prácticas de admisibilidad laboral. En esa línea,

los hallazgos abren tres ejes para historizar la función social de la educación secundaria desde una perspectiva de género y, al mismo tiempo, para valorar el avisaje en prensa como archivo de mediaciones entre escuela y trabajo.

Un primer eje se relaciona con el desgaste relativo de la credencial secundaria en el espacio del avisaje impreso y con la tensión que ese proceso abrió para narrativas modernizadoras de la educación secundaria desde mediados del siglo XX. La literatura sobre credenciales ha advertido que, cuando un nivel educativo se masifica, su capacidad de distinguir tiende a reducirse y otros atributos pasan a funcionar como señales diferenciales (Collins, 2019). En ese marco, que la educación secundaria apareciera menos asociada a posiciones administrativas y más vinculada a ocupaciones de baja especialización hacia el final del periodo no fue, por sí mismo, sorprendente. Lo relevante, en cambio, es cómo ese desgaste se organizó en clave de género.

Mientras la secundaria se modernizó en su lenguaje público como formación para una vida social ampliada –con horizontes de ciudadanía, cultura y trabajo–, el mercado laboral, en la forma en que se expresó en *El Mercurio*, mostró que para muchas mujeres esa promesa convivía con una regla práctica persistente. Acceder a un empleo remunerado siguió significando, en no pocos casos, estar disponible para servir, cuidar, atender y acompañar. Frente a esta tensión, el currículum y el discurso modernizador tendieron a desplazar desde la década de 1960 la formación femenina explícitamente asociada al espacio doméstico (*Revista de Educación*, 1969). En ese contexto, la continuidad observada en el avisaje respondió más a que la gramática de la empleabilidad reinscribió destinos ocupacionales femeninos en nichos tradicionalmente feminizados –y menos a las aspiraciones formativas del sistema educativo–. Así, la oferta y la demanda de empleo para labores domésticas a finales del siglo XX y comienzos del XXI no solo registraron la desvalorización de la credencial secundaria, sino que dejaron ver que su rendimiento decreciente se expresó de un modo generizado. Al estrecharse como señal suficiente de idoneidad, la escolaridad quedó subordinada a filtros y expectativas que empujaron a las mujeres, con mayor frecuencia que en décadas previas, hacia nichos de servicios y reproducción social.

Desde esta perspectiva, reformas educativas como las impulsadas en las décadas de 1960 y 1990 –que buscaron democratizar y tecnificar el sistema educativo (Bellei y Pérez, 2016; Cox, 2005)– quedaron atravesadas por una mediación incómoda desde la gramática de la empleabilidad. El mercado laboral no leyó estas transformaciones como garantía de idoneidad suficiente entre quienes tenían estudios de educación secundaria, sino como umbral mínimo que debía acompañarse de otras marcas de distinción (edad, presentación, confiabilidad). En ese sentido, el desgaste de la credencial adquirió significados más densos que los asociados únicamente a la masificación. Además, el hecho de que señales de ajuste se hicieran visibles ya en los años ochenta –cuando la educación superior aún no alcanzaba su expansión posterior– sugiere que el fenómeno se articuló también con transformaciones del mercado de trabajo que comenzaron a acompañar a la secundaria como “mínimo requerido”. La expansión de la educación superior constituye un telón de fondo relevante que, a su vez, no agota la explicación. En Chile, la participación en educación terciaria exhibió un “acceso de elite” hasta 1985 y recién en 2007 ingresó al umbral del “acceso universal” (Brunner, 2005, p. 29), mientras el avisaje ya había reordenado criterios de selección desde principios de la década de 1980.

Un segundo eje se vincula con la tensión entre el ideal de igualdad de oportunidades asociado a la educación secundaria y la expansión de requisitos decisivos que no dependieron de la escolaridad. Especialmente desde los años ochenta, el avisaje mostró que la admisibilidad laboral con estudios secundarios se jugó en buena medida a través de filtros como juventud, presentación personal y formas de trato, condensados en la fórmula “buena presencia”. Esta transformación resulta crucial desde una lectura de género. La “buena presencia” se presentó como cualidad individual (“ser presentable”), pero funcionó como un operador elástico que reunió expectativas sobre feminidad (estética, afectividad disponible, docilidad), sobre clase (formas de hablar, vestir, moverse) y sobre edad (juventud como sinónimo de valor). Cuando el mercado laboral seleccionó por “presencia”, el mérito escolar tendió a perder centralidad, porque al postular no se evaluaba solo lo aprendido en la escuela, sino la capacidad de encarnar un estilo corporal y relacional idóneo para rubros de atención al público.

Aunque la educación secundaria apareciera en el aviso clasificado, la selección se desplazó hacia atributos que se naturalizaron como personales. Este movimiento probablemente tensionó los ideales meritocráticos del sistema educativo. Se podía cumplir con la credencial y, aun así, quedar fuera de la vacante si no se encarnaba el estilo corporal y relacional que la empresa consideraba adecuado. En términos de trabajo de servicios, esto fue consistente con la idea de que el cuerpo, la disposición afectiva y la presentación pasaron a formar parte del valor en la interacción con clientes (McDowell, 2009). La asimetría enunciativa “ofrece/solicita” precisó el mecanismo. Cuando hablaron empleadores, los requisitos se fijaron como umbrales externos (edad máxima, presencia, escolaridad mínima); cuando hablaron las postulantes, esos mismos umbrales aparecieron interiorizados como credenciales de encaje (“señorita”, “referencias”, “buena presencia”, “sin pretensiones”). En ambos casos, la gramática de la empleabilidad exigió atributos ajenos a la escolaridad para conseguir la vacante, de modo que la igualdad de oportunidades no se erosionó por cuestionamientos a la credencial, sino por la necesidad de competir bajo reglas donde lo decisivo no necesariamente era materia escolar.

Debates recientes sobre mérito y experiencia social de la desigualdad en Chile refuerzan esta lectura. El ideal meritocrático suele mantenerse como horizonte normativo aun cuando se experimenta como contradictorio, precisamente porque los filtros extraescolares se presentan como naturales (Araujo y Martuccelli, 2015). El aporte de examinar los avisos clasificados consiste en historizar esa contradicción. El corpus examinado ofrece evidencia de un proceso silencioso, por el cual, a medida que la secundaria expandió su cobertura, el mercado laboral reordenó la competencia por vacantes que requerían estudios secundarios alrededor de atributos “personales” que, sin embargo, estaban socialmente distribuidos y generizados.

Un tercer eje refiere a lo que el corpus sugiere sobre respetabilidad femenina y sus mediaciones entre escuela, familia y espacio público. Análisis históricos han mostrado que la escolarización femenina no solo transmitió conocimientos, también produjo disposiciones, sensibilidades y fronteras morales con sentidos generizados (Garcés y Morales, 2025; Pérez y Toro, 2025; Rossetti, 1988). En ese registro, expresiones del avisaje –“señorita”, “buena presencia”, “honrada” o “a carta cabal”– pueden leerse como un puente entre tres ámbitos: la casa, el liceo y la calle. Estas expresiones no enunciaron competencias técnicas, nombraron

confiabilidad y posición moral. Y, al hacerlo, hicieron visible que la admisibilidad laboral femenina se jugó, en parte, como evaluación de respetabilidad.

Aquí, la lectura indexical precisa el aporte teórico-metodológico del artículo. En un primer nivel, términos como “señorita” o “secretaria” operaron como índices de primer orden, es decir, marcaron género sin requerir inferencias. Pero cuando el género apareció como “buena presencia”, “trato” o “buena presentación”, la marcación se desplazó hacia posturas y estilos de segundo orden (Silverstein, 2003). Este desplazamiento es relevante para la historia de la educación porque sugiere que la educación secundaria pudo funcionar como marcador indirecto de “buena crianza”, “urbanidad” o “corrección”, es decir, como una indexación de segundo orden que incidió en el reconocimiento de la candidata idónea según repertorios de respetabilidad feminizada. La pregunta que se abre no es solo qué saberes enseñaba la secundaria, sino qué tipo de persona pretendía formar y cómo esa promesa se puso a prueba en un mercado laboral que exigió señales de confiabilidad y presentación.

En esa dirección, el corpus invita a revisar fuentes escolares –reglamentos, registros de anotaciones, discursos de rectoría, entre otros– para rastrear microtecnologías de formación de respetabilidad y autopresentación que podrían reactivarse en el mercado laboral como credenciales de encaje generizadas. En lugar de separar escuela y trabajo, los avisos clasificados hacen pertinente mirar sus continuidades prácticas y sus mediaciones históricas. La intersección de interrogantes como ¿qué aprendían las estudiantes de secundaria sobre hablar, escribir, presentarse o ser “decente” en los espacios escolares?, ¿cómo circularon esas normas entre familia y escuela? y ¿cómo se volvieron legibles y evaluables en el mercado laboral?, plantea caminos para examinar las relaciones entre gramática de la empleabilidad y gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) desde la historia de la educación.

CONCLUSIONES

Este estudio examinó 1.040 avisos clasificados publicados en *El Mercurio* entre 1960 y 2005 y, dentro de ellos, un subconjunto femenino de 385 piezas dirigidas explícitamente a mujeres o redactadas por mujeres. El objetivo fue cartografiar la composición ocupacional vinculada a la educación secundaria, describir su evolución por décadas y analizar guiones de género en un repertorio de reglas prácticas que organizó perfiles idóneos, señales de confiabilidad y condiciones de admisibilidad al empleo. A ese repertorio se lo denominó gramática de la empleabilidad.

La cartografía ocupacional a partir de la CIUO-08 mostró una trayectoria histórica clara. En las décadas de 1960 y 1970, los estudios secundarios se asociaron con mayor frecuencia a empleos de oficina y a posiciones comerciales vinculadas a ventas. En los años ochenta aumentó el peso de ocupaciones de menor especialización y alta rotación, y en los noventa y 2000 se consolidó una orientación hacia comercio, servicios de atención de público y seguridad privada. En el subconjunto femenino estos desplazamientos resultaron más marcados. Se concentró la presencia en “apoyo administrativo” y “trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados”, mientras que la inserción en rubros de operación de máquinas o ensamblaje fue prácticamente inexistente. Esta evolución sugirió un desgaste de la credencial secundaria como señal suficiente de idoneidad, que se expresó

en una recalibración de la gramática de la empleabilidad, ya que la escolaridad tendió a operar crecientemente como “mínimo requerido” y no como garantía autónoma de acceso.

El análisis de marcadores textuales permitió precisar cómo esa gramática operó de manera generizada. En décadas tempranas predominó una feminidad nombrada mediante la designación del cargo y el estado civil; con el avance del periodo ganaron peso relativo marcadores menos explícitos –edad y apariencia/presentación– que funcionaron como filtros de legibilidad bajo un léxico de “idoneidad” más neutro en la superficie. Moralidad/confiabilidad y domesticidad/cuidado se mantuvieron con presencia acotada, aunque esta última repuntó hacia los 2000, reforzando la lectura de que parte del rendimiento decreciente de la credencial se organizó mediante una reinscripción hacia nichos de reproducción social. La familia fuerza/autoridad masculinizada apareció tardíamente y de forma puntual, asociada al nicho de seguridad/protección, sugiriendo que ciertos requisitos corporales o credenciales coercitivas solo se volvieron compatibles con el guion femenino bajo condiciones específicas.

La distinción entre avisos de “ofrece” y “solicita” permitió observar la gramática de la empleabilidad como práctica social y no solo como prescripción. Cuando habló el empleador, los criterios se fijaron como umbrales (edad, presencia, escolaridad mínima); cuando habló la postulante, esos mismos criterios se desplegaron como credenciales de encaje (respetabilidad, referencias, disposición, moderación de expectativas). En términos de “hacer género” (West y Zimmerman, 2009), el avisaje configuró una interacción donde se rindió cuenta del encaje con guiones dominantes. De ese modo, la gramática de la empleabilidad operó tanto como regla de selección como repertorio de autopresentación.

Los avisos clasificados sugieren que la educación secundaria operó en el mercado laboral como una credencial de admisibilidad cuya capacidad de diferenciar y abrir oportunidades se erosionó a medida que el nivel educativo se masificó. Esta constatación tensiona interpretaciones que asocian linealmente la expansión de la matrícula educativa con la igualdad de oportunidades. En el subconjunto femenino, los cambios en los marcadores de género indican que ese proceso estuvo acompañado por una reconfiguración de los criterios de selección, crecientemente presentados como atributos “personales” –edad, presencia, trato–, poniendo en tensión los ideales meritocráticos del sistema educativo con efectos de género. Estas transformaciones invitan a desplazar el foco desde las promesas normativas del sistema educativo hacia sus implicancias en escenarios extraescolares. En ese cruce, el estudio ofrece un punto de partida para indagar en las relaciones entre la gramática de la empleabilidad y la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001).

Entre las limitaciones del estudio se cuentan la selección muestral por meses específicos y ciclos quinquenales, el foco en un diario capitalino que privilegió empleos urbanos y comerciales, la subrepresentación de ciertas modalidades de reclutamiento y la economía del lenguaje del clasificado, que obliga a inferencias acotadas al universo analizado. La homologación *ex post* a la CIUO-08 y la codificación de marcadores se realizaron con respaldo teórico y criterios homogéneos, aunque no agotan la complejidad del mercado laboral. La caída del número de avisos en los 2000 puede responder a cambios en la intermediación (migración a plataformas digitales), lo que afecta el volumen de datos, pero no invalida los patrones observados.

Estas restricciones abren líneas para futuras investigaciones. Resulta pertinente ampliar el universo documental a otros periódicos, comparar con soportes digitales de fines

de los años noventa y 2000, y triangular con encuestas de empleo y registros administrativos. También sería valioso profundizar en el contraste enunciativo entre quienes ofrecen y solicitan empleo, así como explorar intersecciones con clase, edad y migración. Por último, se propone contrastar de manera directa la hipótesis de la educación secundaria como índice de segundo orden mediante trabajo de archivo escolar, análisis de perfiles de cargo y entrevistas a oferentes y postulantes que utilizaron avisos clasificados como vía de intermediación laboral.

Financiamiento

El presente trabajo se realizó con recursos propios del autor.

Conflicto de intereses

La autora no tiene conflictos de interés que declarar.

REFERÊNCIAS

Fuentes primarias

El Mercurio (1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2005). Santiago.

Latercera.com (9 de diciembre de 2010). Laborum cumple 11 años con 50 mil empresas inscritas. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/diario-impreso/laborum-cumple-11-anos-con-50-mil-empresas-inscritas/#>

Revista de Educación (1969). Número especial con los programas de estudio de 2º año de enseñanza media. Santiago.

Fuentes secundarias

Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society* 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa* 41, 1503-1520. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>

Banco Central de Chile (2001). *Indicadores económicos y sociales de Chile 1960-2000*. Departamento Publicaciones de la Gerencia de Investigación Económica.

Bantman, C. y Faucher, C. (2023). 'French lady seeks...': Dinding Work as a French Governess in Late Victorian and Edwardian England (1870-1914). *Women's History Review* 32(3), 271-291. <https://doi.org/10.1080/09612025.2022.2125634>

- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Editorial Universitaria.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: an Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal* 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Routledge.
- Collins, R. (2019). *The Credential Society: an Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.
- Cox, C. (Ed.) (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria.
- Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos* 50(95), 361-384. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Garcés, L. (2023). Orden escolar y relaciones sociales entre adultos y jóvenes en tiempos de dictadura. Alcances de la dictadura civil militar en la cotidianeidad escolar de dos liceos femeninos de la comuna de Santiago (1973-1980). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos*. Ediciones UTEM.
- Garcés, L. y Morales, C. (2025). Género y gramática de la escolaridad de la educación media humanístico-científica en tres liceos de niñas de la ciudad de Santiago: de la formación de estudiantes-señoritas a la educación de estudiantes-mujeres íntegras (Chile, 1968-2020). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 9. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿crisis? 1973 hasta el presente. Pensamiento, demandas y agentes educativos*. Ediciones UTEM.
- Gaucher, D., Friesen, J. y Kay, A. C. (2011). Evidence that Gendered Wording in Job Advertisements Exists and Sustains Gender Inequality. *Journal of Personality and Social Psychology* 101(1), 109-128. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1037/a0022530>
- Gayo, M., Méndez, M. L. y Teitelboim, B. (2016). La terciarización en Chile. Desigualdad cultural y estructura ocupacional. *Revista Cepal* 119, 187-209.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En Hexagrama Consultores, FLACSO e IESCO, *Equidad de género y reformas educativas*. Hexagrama Consultores.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Sage Publications.

- Kuhn, P. y Shen, K. (2013). Gender Discrimination in Job Ads: Evidence from China. *The Quarterly Journal of Economics* 128(1), 287-336. <https://doi.org/10.1093/qje/qjs046>
- McDowell, L. (2009). *Working Bodies: Interactive Service Employment and Workplace Identities*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310214>
- Meller, P. (1996). *Un siglo de economía política chilena, 1890-1990*. Editorial Andrés Bello.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- MINEDUC. (2006). *Indicadores de la educación en Chile 2006*. Ministerio de Educación.
- Muena Zamorano, P. (2024). Tras la huella de las English Nannies en Valparaíso, 1875-1900. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (20). <https://doi.org/10.60611/cche.v20i1.238>
- Ochs, E. (1992). Indexing Gender. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.
- OECD (2017). *Education in Chile: Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.
- OIT (2008). Resolución por la que se adopta la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008 (CIUO-08) [Resolución]. Organización Internacional del Trabajo.
- Pérez, C. y Toro, P. (2025). "Colaboradora activa y eficaz de la vida del hombre". La educación de la mujer y la creación de un régimen emocional durante la dictadura civil militar (Chile, 1973-1990). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena*. Tomo 9. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿crisis? 1973 hasta el presente. Pensamiento, demandas y agentes educativos. Ediciones UTEM.
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (tomo II). Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rossetti, J. (1988). La educación de las mujeres en Chile contemporáneo. Centro de Estudios de la Mujer. En CEM, *Mundo de mujer. Continuidad y cambio*. Centro de Estudios de la Mujer.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. y Mayorga, R. (Eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964). Editorial Taurus.
- Silverstein, M. (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication* 23(3-4), 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2002). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Weller, J. (2004). El empleo terciario en América Latina: entre la modernidad y la sobrevivencia. *Revista de la CEPAL* 84, 159-176.

- West, C. y Zimmerman, D. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society* 23(1), 112-122.
<https://doi.org/10.1177/0891243208326529>
- World Bank (1980). *Chile, an Economy in Transition*. World Bank.
- Zalaquett, C. (2009). *Chilenas en armas: testimonios e historias de mujeres militares y guerrilleras subversivas*. Catalonia.

Infância e gênero no processo de escolarização paulista (1834-1848): fontes históricas para o estudo de experiências de meninas nas aulas de primeiras letras

Fabiana Garcia Munhoz*

 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

 fgmunhoz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0198-4924>

Recibido: 30 de octubre de 2025 | Aceptado: 10 de diciembre de 2025

Resumo

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre fontes para o estudo da escolarização feminina na primeira metade do século XIX. Circunscrevemos o estudo à primeira escola pública feminina de São Paulo, da mestra Benedita da Trindade do Lado de Christo, reconhecida como boa professora pelos governantes provinciais. Traçamos um perfil das meninas da escola da Sé¹ a partir de dados das listas de alunas. Por meio de estatísticas maços populacionais, ensaiamos uma interpretação sobre os pertencimentos sociais e raciais de algumas famílias e suas inserções na vida sócio econômica da cidade. A seguir, analisamos relatórios da Instrução Pública focando as semelhanças e diferenças entre os relatos da aula feminina e masculina. Por fim, investigamos escritas de alunas da mestra Benedita, registros da incipiente apropriação da cultura escrita pela infância feminina. Estes quatro conjuntos documentais fornecem fragmentos sobre o corpo discente da escola pública de meninas, num momento inicial do processo de escolarização, em que esta atingia uma parcela muito pequena da população e se legitimava enquanto instituição responsável pela educação da infância. Consideramos que o acesso aos conhecimentos escolares afetou a inserção dessas

* Fabiana Garcia Munhoz é historiadora e pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área de História da Educação e Historiografia. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora integrante do grupo de ensino, pesquisa e extensão “Ehelo” Estudos de História da Educação Local.

¹ O bairro da Sé, no centro da cidade de São Paulo, fica nos arredores da catedral católica da Sé, cujo primeiro prédio foi erigido ainda no final do século XVI. Até o XIX, a população se concentrava na região central da cidade. Naquele momento, a configuração territorial era definida a partir das freguesias, que funcionavam como unidades religiosas (paróquia) e administrativas do Estado. As escolas de primeiras letras eram vinculadas às freguesias e, apesar da cidade de São Paulo contar 10 freguesias em meados do XIX, até 1851 havia apenas uma escola feminina pública de primeiras letras, a escola da Sé.

meninas na vida social urbana, ampliando possibilidades culturais e profissionais. Como referencial teórico, operamos com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, da micro-história, associada à perspectiva da história social e às reflexões dos estudos sobre as relações de gênero, na intersecção com as categorias de classe e raça.

Palavras-chave

Instrução primária, século XIX, educação feminina, fontes históricas.

Infancia y género en el proceso de escolarización en São Paulo (1834-1848): fuentes históricas para el estudio de las experiencias de las niñas en las clases de primaria

Resumen

En este artículo, presentamos reflexiones sobre las fuentes para el estudio de la escolarización femenina en la primera mitad del siglo XIX en una provincia brasileña. Limitamos el estudio a la primera escuela pública femenina de São Paulo, de la maestra Benedita da Trindade do Lado de Christo, reconocida como buena profesora por los gobernantes provinciales. Trazamos un perfil de las niñas de la escuela de la parroquia de Sé a partir de las listas de alumnas. A través de las estadísticas demográficas, intentamos interpretar la pertenencia social y racial de algunas familias y su inserción en la vida socioeconómica de la ciudad. A continuación, analizamos los informes de instrucción pública, centrándonos en las similitudes y diferencias entre los relatos de las clases femeninas y masculinas. Por último, investigamos los escritos de las alumnas de la maestra Benedita, registros de la incipiente apropiación de la cultura escrita por parte de la infancia femenina. Estos cuatro conjuntos documentales proporcionan fragmentos sobre el alumnado de la escuela pública de niñas, en un momento inicial del proceso de escolarización, en el que esta alcanzaba a una parte muy pequeña de la población y se legitimaba como institución responsable de la educación de la infancia. Consideramos que el acceso a los conocimientos escolares afectó la inserción de estas niñas en la vida social urbana, ampliando sus posibilidades culturales y profesionales. Como referencia teórica, operamos con el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg, de la microhistoria, asociado a la perspectiva de la historia social y a las reflexiones de los estudios sobre las relaciones de género, en la intersección con las categorías de clase y raza.

Palabras clave

Instrucción primaria, siglo XIX, educación femenina, fuentes históricas.

Childhood and Gender in the Schooling Process in São Paulo (1834-1848): Historical Sources for the Study of Girls' Experiences in Primary School

Abstract

In this article, we present reflections on sources for the study of female schooling in the first half of the 19th century. We limit the study to the first public school for girls in São Paulo, the “Sé school” of Mestra Benedita da Trindade do Lado de Christo, recognized as a good teacher by provincial officials. We outline a profile of the girls at the Sé school based on data from student lists. Using population data, we attempt to interpret the social and racial affiliations of some families and their integration into the city’s socioeconomic life. Next, we analyze reports from the Public Instruction Department, focusing on the similarities and differences between the reports on female and male classes. Finally, we investigated the writings of teacher Benedita’s students, records of the incipient appropriation of written culture by female children. These four sets of documents provide fragments about the students of the public school for girls at an early stage of the schooling process, when it reached a very small portion of the population and was legitimized as an institution responsible for the education of children. We consider that access to school knowledge affected the insertion of these girls into urban social life, expanding cultural and professional possibilities. As a theoretical reference, we operate with Carlo Ginzburg’s indicial paradigm of microhistory, associated with the perspective of social history and reflections from studies on gender relations, at the intersection with the categories of class and race.

Keywords

Primary education, 19th century, female education, historical sources.

INTRODUÇÃO

Este artigo realiza a apreciação de quatro conjuntos documentais do século XIX (1834-1848) em São Paulo, que permitem problematizar as categorias de infância, gênero e raça no interior do processo de escolarização. São eles, mapas de frequência (listas de alunas) (1834-1848), mapas populacionais (1836), relatórios da Instrução Pública (1835) e escritas de alunas (1835). Assim, o recorte temporal se justifica em função do início da escolarização primária pública feminina, com a lei de 1827, e das datas das fontes mobilizadas.

Consideramos que a experiência como alunas de escolas públicas afetou as vidas e os seus posicionamentos “perante os outros e as instituições com as quais deveriam lidar no cotidiano” (Borges, 2014, p. 183). No caso das meninas, não foi possível acompanhar suas trajetórias após a saída da escola, pois, depois do egresso, a presença delas na documentação é quase inexistente. Na vida na cidade, para além da escola, as ex-alunas “sumiam” dos registros. Na documentação, há uma diferença de gênero significativa para a população letrada. Os homens letrados ocupavam cargos em instituições públicas, no mundo do trabalho como autônomos, podiam participar dos processos eleitorais e suas atuações em associações, irmandades e sociedades foram mais documentadas, sendo possível rastrear muitos outros

fragmentos das vidas desses sujeitos para além do magistério. Isso não ocorreu com ex alunas, contudo, não significa que elas não tivessem vidas públicas movimentadas, mas, sim, que suas trajetórias foram menos registradas nas fontes. A situação só foi um pouco diferente para uma minoria², entre as quais estão professoras e alunas. Elas estão presentes na documentação oficial, em periódicos e em livros de memórias de cidades e podemos afirmar que a escolarização e atuação no magistério propiciaram a produção de fontes sobre experiências históricas femininas –de alunas e professoras– para além do âmbito privado. Buscamos neste texto, dar relevo ao potencial das fontes da história da educação para estudos sobre experiências históricas femininas no século XIX.

A narrativa foi tecida por meio de procedimentos metodológicos afinados com a micro-história (Cerutti, 1998; Ginzburg, 1989, 1991, 2002, 2006; Levi, 2000) e jogos de escalas (Revel, 1998). O “fio do nome” trouxe à cena historiográfica questões menos visíveis ou ausentes em estudos extensivos, visto que a investigação nominativa permite acompanhar trajetórias e destacar pertencimentos familiares, sociais e raciais (Davis, 2016; Fonseca, 2007). A redução da escala de observação intensifica e possibilita outra leitura do social, na qual os sujeitos são protagonistas (Cerutti, 1998).

Para contextualizar o recorte espacial da província de São Paulo e sinalizar o crescimento da região ao longo do século XIX, os dados censitários de 1836, 1854 e 1872 são apresentados. A província de São Paulo no século XIX sustentava-se economicamente na agricultura praticada no interior e tinha uma capital acanhada, em comparação a outras capitais provinciais oitocentistas³. No quadro a seguir, sistematizamos o total de habitantes registrados em censos de três diferentes momentos. Os dados demográficos são mobilizados como parâmetros, sob os alertas acerca de suas condições de produção no século XIX e a necessária crítica às fontes estatísticas (Faria Filho *et al.*, 2005).

Quadro 1. População da província de São Paulo no século XIX

Ano	1836	1854	1872
População	284.012	418.532	837.534

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados por Bassanezi (1998).

² A condição social também é um elemento que impacta na produção de registros e as mulheres de elites têm suas trajetórias mais documentadas; contudo, como destaca Michele Perrot (1995), as mulheres desaparecem do relato histórico, visto que a perspectiva política é hegemônica e, tal qual as narrativas em torno dos acontecimentos públicos com o encobrimento do âmbito privado e do cotidiano. Angela Davis (2016), ao refletir sobre as mulheres escravizadas nos Estados Unidos da América, destaca o paradoxo de a ideologia da feminilidade sobressair nas pesquisas históricas sobre as mulheres escravizadas, uma vez que os arranjos da escravidão desumanizaram o povo negro e o definiram como propriedade, muitas vezes desprovidas de gênero, assim seria muito mais pertinente considerar a questão do trabalho como o ponto de partida para a compreensão das experiências históricas dessas mulheres.

³ A cidade do Rio de Janeiro, a Corte Imperial, tinha, em 1856, uma população de 151.576 pessoas. Ou seja, era aproximadamente três vezes maior que São Paulo (Villela, 2024, p.5).

Os dados evidenciam que a província paulista, na primeira metade do XIX, apresentava uma população pequena que foi crescendo significativamente ao longo do século. Em 1854, a população foi contabilizada conforme o quadro 2 e, aos dados censitários, acrescentamos o número de professoras públicas de primeiras letras e uma estimativa da quantidade de alunas matriculadas na escola da mestra Benedita ao longo da sua permanência como professora pública de primeiras letras.

Quadro 2. População da cidade de São Paulo em 1854

População	Total	Livre	Escravizada	Mulheres	Professoras públicas de primeiras letras	Alunas da mestra Benedita*
1854	25.254	19.483	5.771	12.967	3	591

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados por Bassanezi (1998) e mapas de frequência da mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo

*entre 1832 a 1842 e de 1846 a 1848.

Os números permitem matizar a relevância do ofício entre a população feminina, visto que eram bem poucas as professoras públicas em meados dos Oitocentos. No entanto, a quantidade de meninas matriculadas permite ressaltar o impacto da escola na trajetória da população feminina que a frequentou – estimamos que aproximadamente 600 meninas foram matriculadas na escola de primeiras letras da Sé, número que se aproxima do equivalente a 5 % do total da população feminina da cidade em 1854. Para realizar o movimento de aproximação ao corpo discente, circunscrevemos a análise ao caso da escola pública feminina da Sé, por meio do jogo de escalas, partindo do macro (estatísticas) e passando para o micro da aula de Benedita da Trindade.

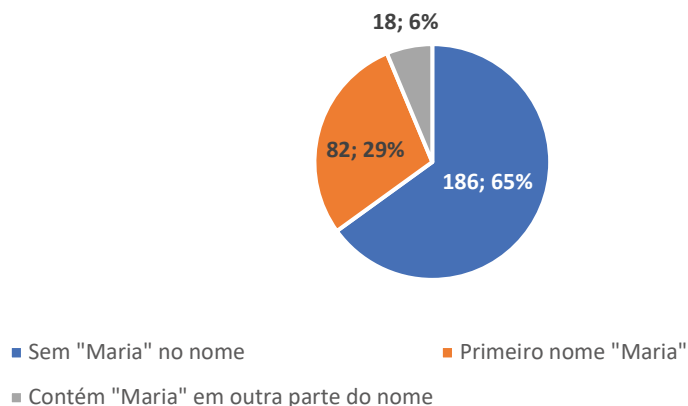
Ao longo do artigo, inicialmente, traçamos um perfil das meninas que frequentaram a escola da Sé a partir da coleta, sistematização e problematização de informações dos mapas de frequência (listas de alunas) de 1832 a 1842 e de 1846 a 1848. A seguir, valemo-nos de um cruzamento de fontes estatísticas: os “Maços de população de 1836” do Sul da Sé e as listas de alunas de Benedita do mesmo ano e localizamos três famílias, responsáveis por 5 meninas que frequentaram a escola naquele ano. A interpretação conjunta das informações possibilitou a identificação de pertencimentos sociais e raciais das famílias e algumas de suas inserções na cidade. A seguir, analisamos 3 relatórios sobre as escolas públicas da Cidade de São Paulo de 1834-35, focando no que eles nos dizem sobre alunas, alunos e práticas escolares. Finalizamos com as escritas de alunas da mestra Benedita da Trindade.

MAPAS DE FREQUÊNCIA COMO FONTES SOBRE AS MENINAS QUE SE TORNARAM ALUNAS NA ESCOLA PÚBLICA DA SÉ

“Maria vai com as outras” à escola: dados gerais a partir das relações de alunas

A expressão popular “Maria vai com as outras” se refere às pessoas ditas sem opinião, que seguem a vontade alheia. Segundo Brasil Gerson (1954), autor de *História das Ruas do Rio*, a expressão faz referência à rainha Maria I, que veio para o Brasil em 1808 e, no final da vida, apresentou sintomas de doença mental. Diz-se que ela costumava passear às margens do rio Carioca acompanhada de suas damas de companhia, as tais “outras” que levavam a Maria, dita sem juízo. Entre as alunas de primeiras letras da mestra Benedita, havia várias Marias que iam acompanhadas à escola, muitas vezes por suas irmãs e irmãos, como veremos. Maria do Carmo, Maria das Dores, Maria Leopoldina, Maria Joaquina, Maria da Penha, Maria Francisca, Rosa Maria, Rita Maria, Anna Maria e mais 53 variações de nomes compostos por “Maria” denominaram as alunas da primeira escola pública da Sé entre 1832 e 1848.

Gráfico 1. Ocorrência do nome “Maria” entre as alunas da escola pública feminina da Sé



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, C0 IP, C04913, C04914, C04916).

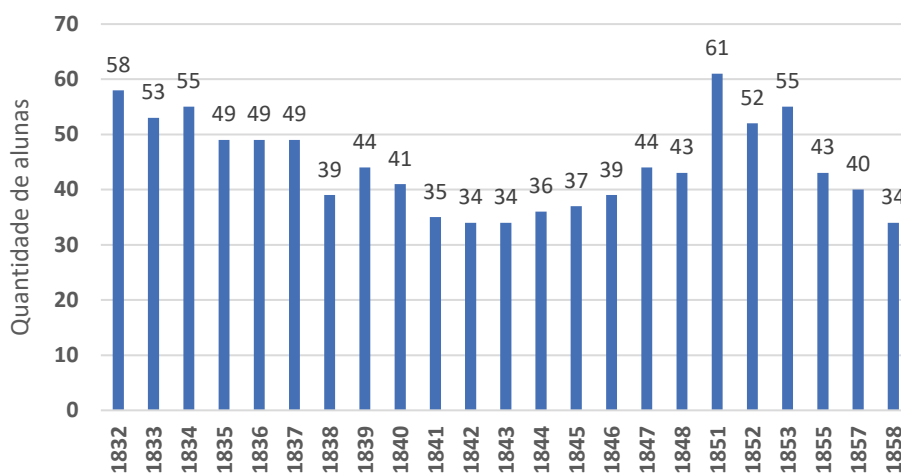
Mais de 1/3 das matriculadas chamavam-se Maria –100 alunas, 82 como primeiro nome e 18 como segundo–. Era um nome recorrente e com forte referência cristã, que aproximava suas experiências enquanto personagens comuns da história da escolarização paulista. Muitas destas Marias e, também, Annas, Franciscas, Joannas, Paulas, Teresas e muitas outras constituíram o corpo discente da professora Benedita da Trindade.

Não foi possível realizar a contabilidade do total de meninas matriculadas na escola pública feminina da Sé, pois não localizamos os mapas de frequência de todos os anos e, assim, não é possível identificar que alunas se matricularam em vários anos seguidos. É possível saber que a escola teve no mínimo 34 e no máximo 61 alunas matriculadas por ano,

sendo importante frisar que o registro é o de alunas matriculadas e nem todas frequentaram efetivamente as aulas.

O gráfico abaixo permite visualizar as variações na quantidade de alunas matriculadas. Para os anos cujas listas não foram localizadas, trabalhamos com as informações fornecidas nos relatórios da instrução pública e de presidentes de províncias que, quase todos os anos, apresentavam “mapas” das escolas públicas informando o local da cadeira, o nome do docente e a quantidade de alunas matriculadas⁴.

Gráfico 2. Quantidade de alunas matriculadas ano a ano (1832-1848)



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, C0 IP, C04913, C04914, C04916); mapas das escolas públicas anexos aos relatórios dos presidentes de província (Center of Research Libraries) e relatórios da Instrução Pública (Arquivo Público do Estado de São Paulo, Repositório Digital).

Considerando o total de matriculadas entre 1832 a 1842 e de 1846 a 1848, contabiliza-se 591 alunas. Contudo, muitas se matriculavam por alguns anos seguidos e a identificação das rematrículas permitiu-nos chegar a um total de 286 meninas no período⁵. Assim, temos uma média de aproximadamente 20 ingressos por ano. É factível usar este número para projetar uma estimativa do total de alunas em 32 anos de magistério de Benedita da Trindade, que resulta em mais de 600 meninas⁶. Nos dados da publicação “São Paulo do passado: dados demográficos 1854” (Bassanezi, 1998), a cidade de São Paulo tinha 12.697 mulheres (livres

⁴ Os mapas de alunas de autoria das professoras e professores registrava os nomes, idades, filiação, naturalidade, adiantamento e observações sobre cada aluna ou aluno; já os mapas dos relatórios de presidentes de províncias registravam os nomes dos professores, local da cadeira e quantidade de alunos matriculados.

⁵ A metodologia adotada para esta verificação foi a identificação das alunas por nome, filiação e data de matrícula. O recurso permitiu identificar os casos de rematrículas. Contabilizamos estes apenas uma vez.

⁶ Reforçando, mais uma vez, que estas quantidades são mobilizadas enquanto parâmetros.

e escravizadas)⁷. Assim, é possível considerar que aproximadamente 5 % do total da população feminina da cidade tenha sido matriculada como aluna da mestra Benedita⁸.

A escola da Sé era a única pública da cidade entre 1828 e 1853; neste ano, foi criada a cadeira de Santa Ifigênia e houve diminuição na quantidade de alunas na Sé. É provável que tenha ocorrido alguma movimentação entre as duas escolas, mas como não localizamos os mapas de frequência de Benedita da Trindade após 1848 e nem o das novas mestras, não foi possível realizar esta verificação.

Outra questão que permanece em aberto se refere às egressas. Benedita registrou informações sobre alunas examinadas apenas em 1847, quando 6 alunas foram plenamente aprovadas por uma comissão nomeada pelo presidente da província (Relação de meninas, APESP, C04916, 18 de dezembro de 1847). Nos demais mapas de frequência, não forneceu informações sobre quem deixava a escola de um ano para o outro e, conseqüentemente, não temos informações sobre as motivações das saídas.

Nos anos de 1857 e 1858, o número de alunos das escolas públicas da província de São Paulo foram informados de forma diferente pelo Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto. Nos relatórios gerais da Instrução Pública, ele estabeleceu uma distinção entre “matriculados” e “frequentes”. Na escola feminina da Sé, foram 40 matriculadas e 31 frequentes em 1857 e, em 1858, 34 matriculadas e 15 frequentes. Se tais números estiverem corretos, podem significar tanto um declínio no interesse das famílias pela aula da experiente mestra quanto uma intensificação do rigor da inspeção na contagem das frequentes.

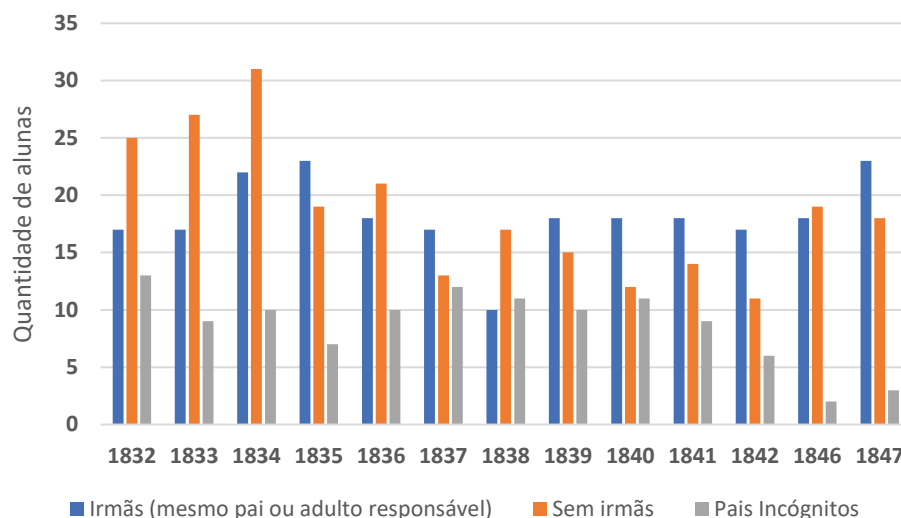
Alunas irmãs

A historiografia da educação indica que era frequente a presença de irmãos nas mesmas escolas ou de crianças que residiam sob a tutela de um mesmo responsável (Anjos, 2011; Moraes, 2015). Em São Paulo, entre as décadas de 1830 e 1840, também identificamos a presença de irmãs:

⁷ Os dados foram apresentados no quadro estatístico da população província de São Paulo de 1854 (Bassanezi e Bacellar, 2002, pp. 31-45), no qual foram contabilizadas 12.967 mulheres (livres e escravas) de todas as freguesias (Juqueri, Guarulhos, Penha, Sé, São Bernardo, Nossa Senhora do Ó, Brás, Cotia, Santa Ifigênia).

⁸ Número que seria superior com recortes circunscritos às mulheres livres até 40 anos.

Gráfico 3. Vínculos familiares entre alunas da escola pública da Sé



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, C0 IP, C04913, C04914, C04916).

Ir à escola na companhia das irmãs ou, ao menos, matricular concomitantemente filhas de diferentes idades foi prática comum na escola da Sé. Dos 13 anos cujos dados foram localizados, em 6 a quantidade de alunas com a mesma filiação –mesmo pai ou responsável– foi superior ao número de meninas sem irmãs e nos demais foi um pouco inferior, mas, ainda bastante alto. A matrícula conjunta de irmãs pode ter sido conveniente por possibilitar que fossem juntas e é possível que as famílias matriculassem suas várias filhas por solidariedade à professora –mesmo as com 5 anos ou menos, que possivelmente nem cursavam efectivamente–. De acordo com a Lei Provincial N.º 34, de 16 de março de 1846, artigo 21 §6º, os professores cujas aulas fossem frequentadas por menos de 12 alunos seriam demitidos pelo Governo. A mesma lei previa gratificações para as aulas bem frequentadas⁹. Assim, é possível aventar que a matrícula de irmãos constituísse costumes (Thompson, 1998) de solidariedade entre as famílias de alunos e os mestres.

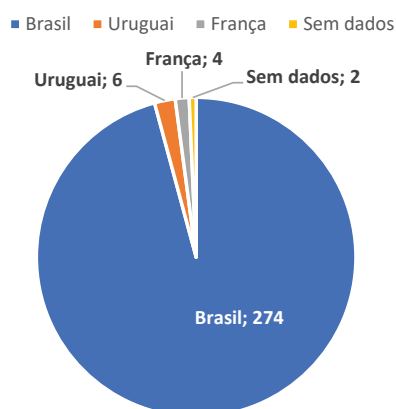
Ainda no que se refere à escolarização de irmãos, identificamos que alunas da escola feminina eram irmãs de alunos que frequentavam a aula pública masculina da Sé, regida pelo professor Padre Bento José Pereira. Assim, é razoável considerar que a companhia de irmãos favoreceu a inserção na escola, sobretudo das meninas, pois os padrões sociais do XIX impunham limitações à circulação feminina nas ruas (Algranti, 1992).

⁹ Conforme Art. 17 da Lei N.º 34, de 16 de março de 1846, “além do ordenado fixo vencerão os professores, cujas escolas forem frequentadas por mais de vinte alunos efectivamente, uma gratificação anual de quatro mil réis por cada aluno que exceder o dito número; para as escolas do sexo feminino, o número será de quinze. Os professores provisórios só perceberão três mil réis”.

Naturalidade das alunas

Por meio dos mapas de frequência também temos acesso à origem das alunas. Quanto ao país de nascimento, a grande maioria era brasileira, como mostra o gráfico abaixo:

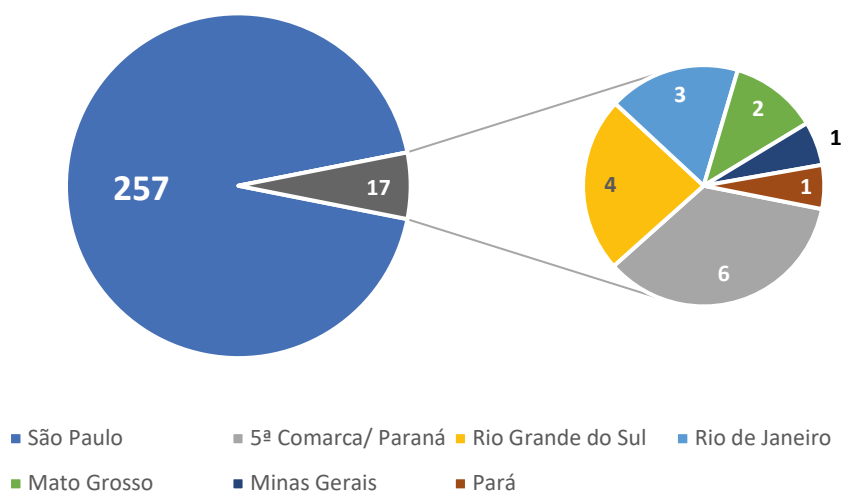
Gráfico 4. Nacionalidade das meninas



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, C0 IP, C04913, C04914, C04916).

Além do próprio Brasil, houve meninas naturais do Uruguai e da França, mas foi uma presença muito pequena, que representava menos de 5 % do total. Desta maioria de brasileiras, a maior parte havia nascido na própria província de São Paulo.

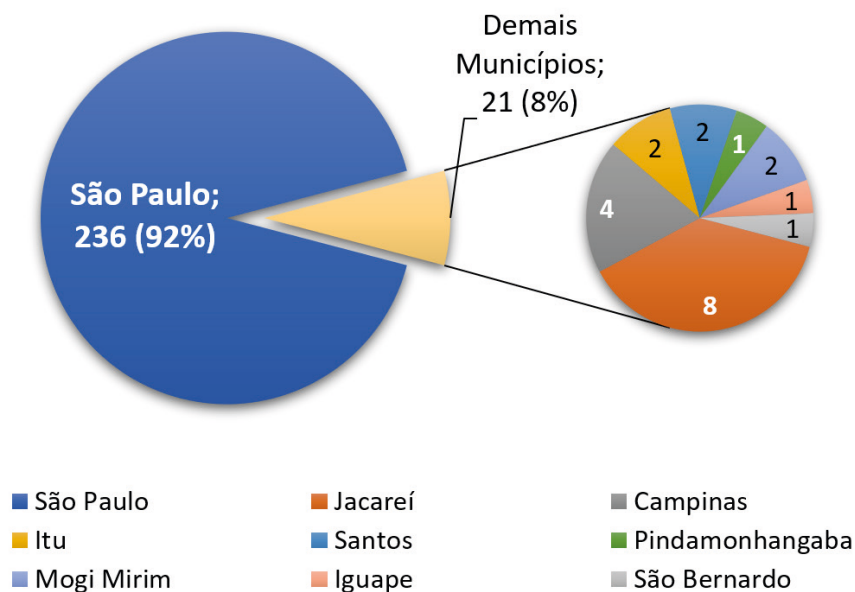
Gráfico 5. Naturalidade das meninas brasileiras (por província)



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, C0 IP, C04913, C04914, C04916).

Das 286 meninas, 257 eram paulistas, mais de 90 %. Das 17 alunas oriundas de outras províncias, a maioria (6 alunas) era proveniente de localidades que até 1853 faziam parte da 5ª Comarca da província de São Paulo e, neste ano, emanciparam-se e constituíram a província do Paraná. No mais, as poucas forasteiras eram principalmente de províncias do Sul (atuais regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste)¹⁰, sobretudo do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. Por fim, entre as paulistas, a grande maioria era natural da cidade de São Paulo:

Gráfico 6. Naturalidade das meninas paulistas



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

De 257 alunas paulistas, 21 haviam nascido em outros municípios e se deslocado para a capital (8 %). Eram localidades de relevo no cenário oitocentista, como Itu, Santos, Campinas e Jacaré e localizavam-se num raio de aproximadamente 200 km de São Paulo. Portanto, a imensa maioria das meninas da aula pública da Sé havia nascido ali por perto da escola, mais de 80 % (236) nasceram na própria capital. Assim, conclui-se que a primeira escola de primeiras letras de São Paulo foi ocupada majoritariamente pela população local, contudo, embora tímida, houve também uma circulação de famílias de outras localidades, províncias e até de outros países.

Outra informação acessível sobre as alunas da escola da Sé entre 1830 e 1847¹¹ é a idade das discentes, como veremos no próximo tópico.

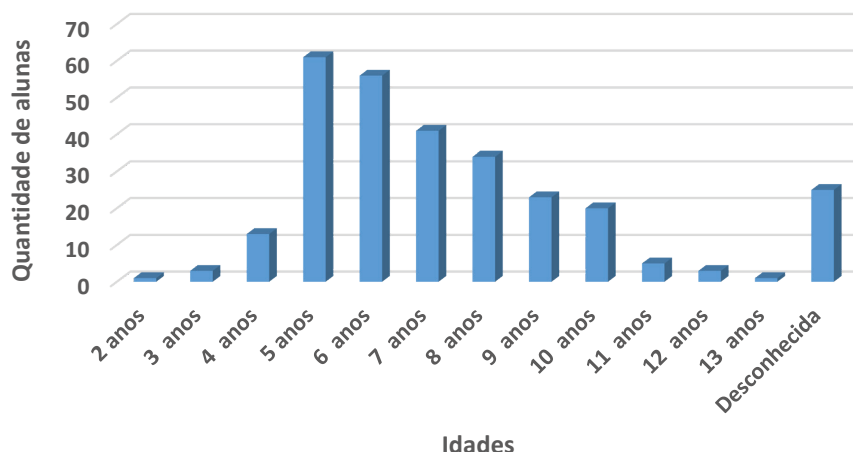
¹⁰ No século XIX, as expressões “províncias do Sul” e “províncias do Norte” eram utilizadas sem normatização oficial. As do Norte correspondem em larga medida às atuais regiões Norte e Nordeste (Gregório, 2012).

¹¹ Em 1848, a professora enviou uma lista que continha apenas os nomes das estudantes, sem mais informações.

Idade escolar

Em 1859, foi publicado, no jornal *Correio Paulistano*, uma resposta do presidente da província a uma consulta do inspetor geral da Instrução que envolveu a questão da idade permitida para matrícula. O presidente aprovava a deliberação do inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto, que não permitia a matrícula de meninas de 2 ou 3 anos de idade nas escolas, nem que se recusasse a matrícula de meninas com 15 anos de idade (*Correio Paulistano*, 2 de junho de 1859, p. 2). A deliberação se referiu especificamente às “meninas”, ficando a questão acerca da maior recorrência de matrículas precoces nas escolas femininas. Buscando problematizar as idades de ingresso na escola da Sé, sistematizamos a porcentagem de meninas de cada idade nos gráficos 7 e 8:

Gráfico 7. Frequência das idades de ingresso

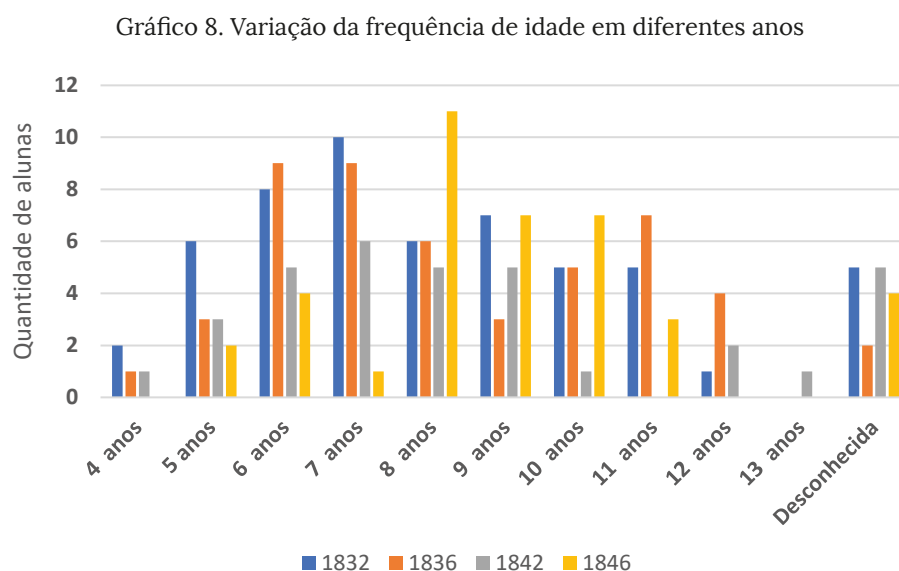


Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

Para a construção deste gráfico, usamos as datas de matrícula e as idades informadas nas listas de alunas e calculamos a idade que cada aluna tinha quando ingressou. O resultado permitiu constatar que parecem haver casos de meninas com 2 ou 3 anos na matrícula (ao menos na projeção), como a consulta que o inspetor geral mencionou. Como sinalizamos no tópico sobre as irmãs, estas situações de matrículas de meninas muito pequenas podiam ser táticas acionadas pelas famílias em colaboração à docente para o aumento da quantidade de matriculadas e conquista de prestígio para a escola e, consequente, recebimento de gratificações. Apesar de serem muito pequenas, as matrículas de meninas entre 2 e 4 anos somaram quase 6 %. Em Minas Gerais, Fonseca (2007) aponta a presença de alunos de 4 a 7 anos e também trabalha com a hipótese de se tratar de acompanhantes de irmãos mais velhos, que muitas vezes tinham o seu desempenho avaliado negativamente e a justificativa dos professores era a “idade precoce”. No Paraná, algumas décadas mais tarde, o professor de primeiras letras Pedro Fortunato (Anjos, 2011), que atuou entre as décadas de 1860 e 1880,

enviou uma carta ao governo da província em 1880 considerando que meninos de 5 anos ainda precisavam de colo materno e que a idade de ingresso deveria ser de no mínimo 6 anos.

O montante mais significativo de matrículas concentrava-se nas idades de 5 a 7 anos, somando-se mais de 55 %; entre 8 e 10 anos, quase 27 % e de 11 a 13 anos, houve um número muito pequeno de matrículas, que representou 3 %. No gráfico, a categoria “desconhecidas” refere-se às alunas sem informação sobre idade ou data de matrícula e às que apresentaram dados muito discrepantes. O gráfico abaixo traz uma amostragem das idades das alunas da escola em 4 diferentes anos (1832, 1836, 1842, 1846):



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

Verifica-se que não havia registros de maiores de 13 anos na aula pública da Sé, indício de que na prática, havia uma interdição às meninas com idade superior nesta escola. Em 1846, a aluna mais velha tinha 11 anos; em 1836 e 1832, as mais velhas contavam 12 anos e, apenas em 1842, houve a presença de uma aluna de 13 anos. Já as meninas mais jovens eram mais numerosas. Houve presença de crianças de 4 anos em 1832, 1836 e 1842. A maior concentração era entre as idades de 6 a 9 anos, diminuindo sensivelmente após os 10 anos. A categoria “desconhecida” engloba alunas com idades não declaradas.

A historiografia da educação evidencia que a infância no século XIX assumiu estatutos distintos, marcados por classe, etnia, geração e gênero (Gondra e Schueler, 2008). Nesse quadro, Anjos (2011) mostra que a idade escolar –categoria tensionada e disputada (Rizzini, 2000; Veiga, 2005, 2006; Fonseca, 2007; Gallego, 2008; Gondra e Schueler, 2008; Anjos, 2011)– foi redefinida pela obrigatoriedade, que simultaneamente universalizou um tempo da infância e diferenciou infâncias consideradas mais vulneráveis. Assim, as legislações sobre instrução obrigatória, difundidas sobretudo a partir da década de 1870, tiveram papel central na configuração desses tempos escolares.

Na província de São Paulo, Rita Gallego (2008) observa que a obrigatoriedade escolar redefiniu a infância ao estabelecer um tempo específico destinado à instrução, reorganizando também o cotidiano de pais e responsáveis. A partir desse enquadramento temporal, a escola passou a disputar com outras esferas sociais o uso do tempo infantil. Essa delimitação etária ganhou forma na década de 1860, quando o Regulamento de 1868 fixou pela primeira vez limites de idades para as escolas primárias, proibindo a admissão de menores de 5 e maiores de 14 anos. Em 1874, a lei paulista do ensino obrigatório aprofundou essa demarcação ao estabelecer faixas etárias distintas para meninos (7 a 14 anos) e meninas (7 a 11 anos), diferença que só seria eliminada em 1885, quando ambos os sexos passaram a ter o mesmo intervalo etário¹².

A experiência da professora paranaense Rita Idalina de Carvalho, em 1877 (Anjos, 2011, p. 172), reforça o caráter de gênero dessa delimitação. Em seu relatório, ela relatou que muitas meninas eram retiradas da escola assim que adquirissem habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, pois as famílias as consideravam “muito crescidas” e, portanto, destinadas às tarefas domésticas –justamente no momento em que, segundo a professora, estariam mais aptas a aprender–.

Tanto a legislação paulista quanto o testemunho da professora sugerem que o desenvolvimento físico das meninas funcionava como marcador social que encerrava precocemente suas trajetórias escolares. No século XIX, esse controle estreito sobre a idade de permanência feminina na escola delimitava o fim das infâncias das meninas e restringia seu acesso à cultura escrita.

Na capital paulista das décadas de 1830 e 1840, mesmo sem normas sobre idade escolar, a cadeira da Sé já limitava a presença de meninas mais velhas: alunas entre 11 e 13 anos eram menos admitidas que crianças de 2 a 4 anos. No que se refere às idades de ingresso, houve registro tanto de meninas quanto de meninos mais novos. A a média de idade das matriculadas girava em torno de 7 anos. Esses limites informais revelavam expectativas de gênero que circunscreviam a instrução feminina a uma infância breve. Quando a legislação paulista foi promulgada, apenas formalizou essa lógica: a primeira lei da obrigatoriedade estabeleceu 11 anos como teto para meninas e 14 para meninos, transpondo para a norma educacional desigualdades de gênero já enraizadas nos costumes.

Filiação como sinônimo de paternidade na escola pública feminina da Sé

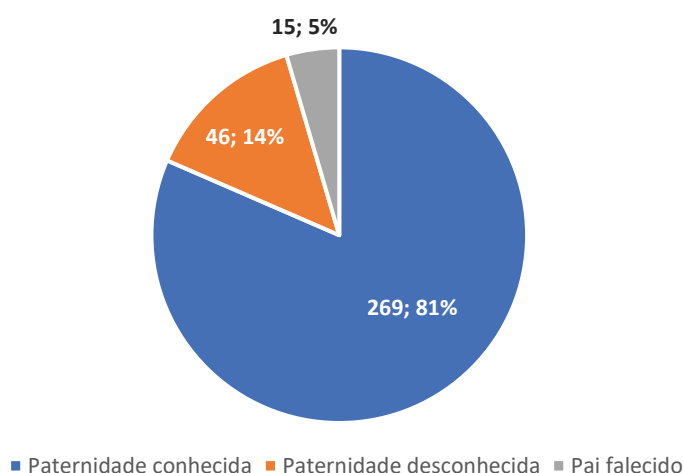
O registro exclusivo do nome do pai nos mapas de frequência da mestra Benedita da Trindade constitui uma singularidade em relação aos demais docentes do período. Enquanto o padre Bento José Pereira, na escola masculina da Sé, alternava nomes de pais e mães –por vezes distinguindo algumas pelo tratamento de “dona”– e professoras como Benedita Maria de Jesus (São Sebastião) e Joaquina Roza de Vasconcellos (Sorocaba) também incluíam ambos os genitores, Benedita da Trindade jamais mencionou mães, limitando-se a indicar pais falecidos ou “pais incógnitos”. Essa opção sistemática, distinta do padrão corrente, sugere

¹² O regulamento de 17 de abril de 1868, no artigo 59, parágrafo 9º previa que não seriam admitidos menores de 5 e nem maiores de 14 anos. A lei paulista do ensino primário obrigatório (1874) previa a matrícula de meninos de 7 a 14 anos e de meninas de 7 a 11 anos (grifos nossos). A lei foi reformulada mais de 10 anos depois, em 1885, demarcando a faixa etária de 7 a 14 anos para ambos os sexos.

sua adesão –talvez estratégica, talvez resignada– aos códigos de gênero da ordem patriarcal oitocentista, reforçando a centralidade simbólica da figura paterna e a invisibilização das mulheres nos registros escolares.

O contraste entre a experiência de Benedita da Trindade e sua prática de registro é intrigante. Filha de mãe solteira e de pai incógnito –condição que, se fosse sua aluna, a teria feito figurar como “filha de pai incógnito”– a mestra não estava juridicamente obrigada a registrar apenas responsáveis do sexo masculino –ainda assim, optou por apagar as mães dos mapas de frequência–. No contexto patriarcal oitocentista, essa escolha reforça a lógica que privilegia a paternidade como referência legítima e torna a maternidade documentalmente invisível. Assim, as listas da escola da Sé permitem identificar pais e responsáveis, mas não mencionam uma única mãe, como evidencia o gráfico 9.

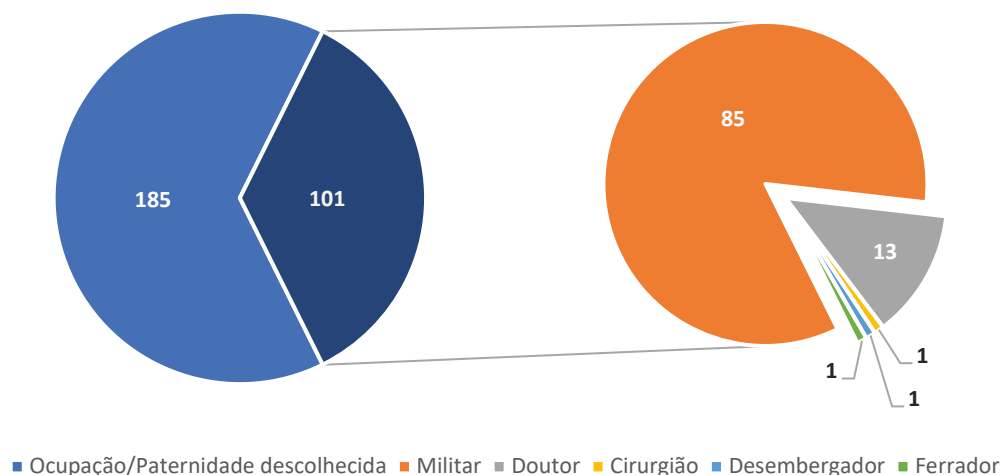
Gráfico 9. Filiação das alunas de Benedita da Trindade



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

Em mais de 85 % dos casos a paternidade foi informada. Foi usado o adjetivo “falecido” antes do nome quando foi o caso. Não houve uma preocupação sistemática da mestra em anotar as ocupações, mas para alguns, principalmente militares, ela usou insígnias relativas aos postos que ocuparam e “palavras de tratamento” que remetiam a profissões consideradas de prestígio, como “doutor”, “cirurgião” e “desembargador”. Outro ofício registrado foi o de ferrador para o caso de “Floriano, Ferrador”, pai de Maria Angelica do Carmo, cujo nome completo era Floriano Antonio Rodrigues, mas não foi anotado por Benedita da Trindade. No gráfico abaixo, apresentamos as ocupações informadas nas listas:

Gráfico 10. Ocupação dos pais



Fonte: elaborado por Fabiana Gonçalves Bastos a partir dos dados coletados por Fabiana Garcia Munhoz nas relações de alunas da escola pública da Sé (1832-1848, APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

As insígnias e palavras que remetiam a profissões permitiram identificar a ocupação de pouco mais de 35 % dos pais. Os militares formam o grupo com maior quantidade de registros, representando quase 30 % do total, seguidos pelos doutores, que representaram quase 5 %. Os demais constituem referências bastante esparsas na documentação, com apenas uma ocorrência em todas as listas consultadas – trata-se de um cirurgião, um desembargador e um ferrador –. De acordo com Diana Vidal (2008), mapas de frequência constituíam uma prática escriturística, próxima à estatística, que “nomeava, classificava e hierarquizava os sujeitos e a realidade social” (Vidal, 2008, p. 43). Neste sentido, a seletividade na identificação das ocupações reproduz as hierarquias sociais ao realizar a distinção de figuras que ocupavam posições de poder. A despeito da mestra não ter registrado a maioria das profissões dos pais, aquelas que foram registradas evidenciam que famílias de militares, médicos e até de um desembargador matriculou suas filhas na escola pública de primeiras letras, evidenciando que tal espaço foi mobilizado por estratos mais abastados da sociedade.

Mapas de alunas enquanto fontes da escolarização feminina

Os mapas de frequência da escola da Sé constituem um corpus documental privilegiado que permite problematizar as experiências de escolarização feminina como prática social atravessada por desigualdades. Observa-se a presença de alunas de distintas origens sociais e geográficas. Pequenos indícios – como a recorrência do nome “Maria”, as matrículas simultâneas de irmãs, a coincidência com o ingresso de irmãos – são pistas de estratégias familiares cotidianas que articulavam normas sociais, condições materiais e expectativas de mobilidade. A dimensão de gênero emerge de forma decisiva por meio de limites etários mais rígidos para meninas e o apagamento sistemático das mães nos registros reforçam uma construção

de feminilidade que restringia trajetórias escolares e naturalizava a ordem patriarcal (Scott, 1990; Perrot, 1995; Nicholson, 2000; Tilly, 1994).

Assim, ao evidenciar indícios e silêncios, os mapas mostram que a escolarização feminina na São Paulo oitocentista era menos um dispositivo neutro e mais um campo de poder, onde meninas, famílias e instituições negociaram –e limitaram– formas possíveis de participação feminina na vida escolar e social.

TRÊS FAMÍLIAS NO ENTRONCAMENTO DAS FONTES: AS ALUNAS DOS MAPAS DE FREQUÊNCIA NOS MAÇOS POPULACIONAIS

O cruzamento entre os mapas de frequência escolar e os maços populacionais de 1836 permite deslocar o olhar das trajetórias escolares para os pertencimentos familiares. À luz da micro-história (Ginzburg e Poni, 1991, 2006; Levi, 2000) e da história social (Thompson, 1981, 1998) da educação, esse deslocamento evidencia como a escolarização feminina se enraizava em arranjos domésticos, hierarquias sociais e estratégias familiares. No tópico anterior, traçamos um breve perfil das alunas; reajustando o foco de análise, nos aproximamos de algumas alunas e de suas famílias.

A família Sertório

O fogo N.º 1 do distrito Sul da Sé, no Largo do Bixiga, revela uma família cuja inserção social abastada se traduzia em investimento educacional. João Sertório, imigrante italiano de posição econômica destacada, vivia de seus negócios, tinha duas moradas de casa e sabia ler. Sua renda anual era de 2000\$000 réis. João Sertório foi proprietário de um curtume na cidade, que foi objeto de um abaixo assinado contra a sua instalação (Giordano, 2006, p. 179). No mesmo fogo, morava a brasileira Maria Jacinta, branca, 34 anos, que também sabia ler e escrever. Possivelmente, João e Maria Jacinta viviam juntos como casal, pois após os seus nomes foram listados 7 habitantes que, pelas idades e nomes, parecem ser seus filhos.

Dentre os habitantes havia dois jovens adultos: Francisca Sertório com 19 anos, sobre a qual só localizamos o registro do nome no maço populacional, e João Sertório Filho, de 18 anos, que teve sua ocupação registrada como “estudante” e, por meio de outras fontes, sabemos que frequentou a Academia de Direito de São Paulo e formou-se na 10ª turma em outubro de 1841 (Associação dos Antigos Alunos, s.f.).

Ao todo, o fogo era habitado por 17 pessoas, 7 escravizadas e 10 livres. A presença de um cocheiro e de pessoas escravizadas no fogo indicam que a família era abastada. Das 7 pessoas escravizadas, todas foram registradas como pretas, sendo 5 adultas (Miguel, Candi-do, Luis, Felícia e Manoella). Os homens escravizados foram registrados como vendedores de fazendas e as mulheres como costureiras, sinalizando que eram explorados como “negros de ganho”. As 2 crianças escravizadas chamavam-se Inocenza e Joaquim e tinham 4 e 3 anos, respectivamente. Não foi possível localizar outras informações sobre esses sujeitos nas fontes. Dos livres, 5 eram adultos e 5 crianças. Além dos 4 adultos livres já apresentados, o último chamava-se José Antonio d'Oliveira, era branco, cocheiro, tinha 25 anos e renda de 100\$000, provavelmente empregado da família. Trata-se de um arranjo doméstico que,

como sugere Slenes (1999), articulava intimidade e hierarquia, infância e trabalho, afetos e violência estrutural.

Nesse contexto, a escolarização das três meninas –Anna Eufrosina, Joanna e Maria do Carmo– adquire contornos interpretativos relevantes. Suas trajetórias, reconstruídas a partir dos mapas de frequência, mostram percursos diferenciados mesmo dentro de uma mesma casa, ilustrando a “heterogeneidade interna das estratégias familiares” analisada por Anjos (2011). No quadro abaixo, acompanhamos as trajetórias escolares e o aproveitamento das irmãs:

Quadro 3. Aproveitamento das alunas da família Sertório na escola pública feminina da Sé (1832-1842)

Ano Nome	1º ano escolar	2º ano escolar	3º ano escolar	4º ano escolar	5º ano escolar	6º ano escolar
Anna Eufrosina (7-12 anos)	1832*: Acha-se lendo, escrevendo, e contas de somar	1833: Acha-se lendo, escrevendo, e em contas de diminuir	1834: Acha-se lendo, escrevendo, em gramática e contas de multiplicar	1835: Acha-se lendo, escrevendo, em gramática, e contas repartir	1836: Acha-se corrente em ler, escrever, contar e gramática	1837: Acha-se corrente em ler, escrever, contar, e gramática
Joanna (5-10 anos)	1834: Acha-se lendo, sílabas e principiando a escrever	1835: Acha-se lendo cartas, tabuada, e escrevendo	1836: Acha-se lendo, escrevendo, e em contas de somar	1837: Acha-se lendo, escrevendo, e em contas de somar	1838: Acha-se lendo, escrevendo, em gramática, e em contas de multiplicar	1839: Acha-se lendo, escrevendo, em gramática, e contas de repartir
Maria do Carmo (5 a 11 anos)	1836: Acha-se lendo o A, B, C, e principiando a escrever	1837: Acha-se lendo cartas, livro, e em tabuada	1838: Acha-se lendo, escrevendo, e em contas de somar	1839: Acha-se lendo, escrevendo, e em contas de diminuir	1840-1841: Não frequentou	1842: Acha-se lendo, escrevendo, em contas de diminuir

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das “Relações de meninas que frequentavam a Aula Pública da Sé” (APESP, IP, C04913, C04914, C04916).

Nota*: no caso de Anna Eufrosina, trata-se do 3º ano, já que foi matriculada em 1830, mas não localizamos os mapas de 1830 e 1831.

Anna alcançou o nível de “corrente”, enquanto Joanna e Maria do Carmo progrediram mais lentamente, sugerindo variações de ritmo associadas à idade de matrícula, ao momento de ingresso e, possivelmente, à dinâmica doméstica. As trajetórias das irmãs Anna Eufrosina, Joanna e Maria do Carmo demonstram a variedade de possibilidades de escolarização no interior de uma mesma família no século XIX. Anjos (2011, pp. 244-245) destaca que “uma mesma família podia ter filhos escolarizados e não escolarizados ou ainda com diferentes graus de escolarização [que configuraram] múltiplas experiências de infância, presentes numa mesma família [...] numa mesma região da cidade e numa mesma escola”. A família Sertório configura uma dessas experiências diversificadas de escolarização.

A presença de dois irmãos meninos –assinalados no maço como “anda na escola”, mas não identificados nos livros de frequência da aula publica masculina– confirma o investimento da família na escolarização das novas gerações. O caso do primogênito João Sertório Filho, futuro bacharel em Direito, ilustra como a alfabetização promovia a mobilidade masculina, reforçando desigualdades. Já as irmãs, apesar de anos de estudo, desaparecem quase por completo das fontes, um padrão recorrente na história das mulheres que repetidamente dissolve suas experiências nos silêncios das fontes (Perrot, 1995).

A família Villares

O fogo N.º 37, chefiado pelo empregado público Manoel Rodrigues Villares, também se insere na elite letrada paulistana. O número semelhante de habitantes –17 pessoas–, a presença de nove escravizados e de uma agregada evidenciam hierarquias raciais, sociais e domésticas também observadas na família Sertório. A escolarização das meninas, entretanto, apresenta dinâmicas distintas.

Joanna, matriculada aos seis anos, teve uma frequência marcada pela irregularidade, revelando tensões entre o projeto familiar de escolarização e as práticas cotidianas. Somente aos dez anos aparece com progresso notável, incluindo gramática, contas e costura –habilidade raramente registrada nos mapas e que pode ter sido, como sugere a historiografia (Hilsdorf, 1997; Munhoz, 2018), fruto de solicitação familiar ou de uma estratégia da professora para legitimar sua atuação ante às acusações de não ensinar as “prendas domésticas”–.

A irmã Joaquina, matriculada, mas ausente das aulas, reforça a hipótese –discutida no tópico “Alunas irmãs”– de matrículas simbólicas feitas pelas famílias como gesto de apoio à professora ou como antecipação da entrada formal na escola. Nessa chave interpretativa, as ausências não são apenas “faltas”, mas indicadores de práticas familiares de gestão do tempo e da infância, especialmente entre meninas pequenas.

A família Villares, chefiada por um empregado público com alta renda, embora comparável em posição social à família Sertório, mobilizava a escola de modo mais irregular, mostrando que a adesão à instrução feminina não era homogênea entre as elites urbanas. Por fim, a última família localizada é representativa de outro arranjo domiciliar, um fogo chefiado por uma mulher.

A família Valle

O fogo N.º 1 do quarteirão 14 apresenta uma configuração distinta das anteriores: um domicílio chefiado por uma mulher, D. Maria L. do Valle, viúva, com seis filhos e uma agregada. Trata-se de uma formação doméstica marcada pela predominância feminina –seis mulheres entre as oito pessoas livres–, o que oferece um cenário singular para pensar gênero, autoridade e estratégias de sobrevivência na São Paulo pré-industrial.

A escolarização da jovem Luiza do Valle, a única das filhas identificada na aula pública, foi breve e moderada, sem alcançar os níveis superiores da aprendizagem. Seu irmão Paulo Antônio, por outro lado, tornou-se bacharel em Direito e figura pública, autor teatral e colaborador de jornais, demonstrando novamente o padrão de visibilidade masculina e

apagamento feminino nas fontes. Em 28 de agosto de 1849, foi publicado, no jornal *O Piratininga*, um anúncio do seu “drama histórico brasileiro em três atos, Caetaninho, ou o tempo colonial”.

Este fogo era habitado por mais pessoas escravizadas do que livres, cujas cores foram identificadas pela letra N (negro); chamavam-se Joaquim (40 anos), Bonifacio (25), Thomaz (25), Paula (35), Luiza (25), Joaquina (19), Martinha (29), Ana (23), Francisca (6), Bibiana (4), Benedita (4), Maria (3). A presença de 12 pessoas escravizadas –número superior ao de livres– amplia o contraste entre poder econômico, maternidade viúva e desigualdades internas. O cotidiano dessa casa evidencia como a educação das meninas coexistia com a intensa presença de mulheres escravizadas de diferentes idades, compondo uma sociabilidade profundamente marcada pela racialização e pela exploração do trabalho.

Maços populacionais e mapas de alunas num entroncamento de fontes sobre a escolarização feminina

A leitura cruzada dos maços populacionais e dos mapas de frequência indica que a experiência escolar das meninas se constituía no interior de estratégias familiares atravessadas por posições sociais, raciais e de gênero específicas (Ginzburg e Poni, 1991, 2006; Levi, 2000). As três famílias identificadas –todas brancas e ditas proprietárias de pessoas escravizadas– acionavam a escola pública segundo racionalidades próprias, revelando como a instrução feminina, longe de ser universal, refletia hierarquias de raça e classe¹³. Embora não generalizável, o fato de apenas meninas brancas figurarem nesses registros evidencia que o acesso à cultura escrita seguia profundamente racializado: famílias brancas, inclusive as mais abastadas, recorreram às escolas públicas como parte de estratégias de distinção e de controle da formação feminina, enquanto crianças negras permaneciam amplamente excluídas desses circuitos de escolarização (Davis, 2016). Em conjunto, as três famílias mostram que a escolarização feminina na São Paulo dos anos 1830 não configurava um percurso linear, mas um campo de possibilidades atravessado por classe, raça, gênero e idade.

ALUNAS E ALUNOS OITOCENTISTAS POR MEIO DA VOZ DA INSPEÇÃO DA INSTRUÇÃO E EM ESCRITAS DISCENTES

Em 1835, uma comissão da Câmara da cidade de São Paulo remeteu, ao presidente da província, um conjunto de relatórios sobre o estado das aulas de primeiras letras (1834 e 1835). O conjunto continha um ofício subscrito pelos vereadores da Câmara, um relatório específico de cada aula do município –das aulas masculinas do Largo do Palácio, Santa Ifigênia,

¹³ Entre as décadas de 1850 e 1870, funcionou na Corte uma escola particular destinada a meninos pretos e pardos, dirigida por Pretextato dos Passos e Silva. Como demonstra Adriana P. Silva (2000), sua criação atendeu a demandas de famílias negras que, diante do racismo vivido pelos filhos nas escolas públicas, buscaram um espaço de instrução menos hostil. Situação semelhante pode ter ocorrido na cidade da Lapa (PR), no final da década de 1880, quando o professor Pedro Fortunato matriculou um menino ingênuo em sua escola pública e, no mesmo ano, alguns alunos brancos com meios foram transferidos para uma escola particular. Juarez dos Anjos (2011) aventa a hipótese de que essa migração pode ter sido motivada pela presença do aluno ingênuo.

São Bernardo e Conceição de Guarulhos– e dois relatórios da aula feminina da Sé. Além dos relatórios, este conjunto contém três escritas de alunas de Benedita da Trindade (Azevedo Marques, 1835).

Relatórios como fontes sobre as meninas e meninos que se tornaram alunas e alunos

O objetivo deste tópico é examinar os relatórios das aulas públicas femininas e masculinas, bem como as escritas discentes (1834-1835), tomando-os como indícios das experiências escolares e das relações sociais que os produziram. Tais documentos expressam processos históricos vividos e evidenciam tensões de classe, gênero e raça. Optamos pela transcrição integral dos relatórios referentes à aula feminina, não apenas para destacar sua diminuta extensão material, mas para dar ênfase às formas específicas de conformação da experiência escolar feminina no período.

[1º relatório da aula feminina]

Satisfazendo a solicitação que por parte da Câmara Vmcê me fez de alguns esclarecimentos sobre o estado da escola de meninas de primeiras letras dessa cidade, levo a informar que a mestra da referida escola **consegue algum adiantamento da mocidade** que está entregue aos seus cuidados: **duas vezes tenho já visitado esta escola**, em uma delas **observei a mesma execução prática do método de ensino e com quanto precise de algumas correções ainda assim não deixou de produzir alguns bons resultados como vossa mercê certificará a Câmara à vista de algumas escritas que vão inclusas** e tenho sempre observado também **assiduidade e regularidade da mesma professora no exercício do seu Magistério**.

Deus guarde por muitos V. Ex^a

São Paulo, 30 de setembro de 1834, Ilmo Joaquim José dos Santos Silva. José Ignácio Silveira da Mota.

Secretaria da Câmara de São Paulo a 16 de março de 1835

O secretario José Xavier de Azevedo Marques

(Azevedo Marques, 1835; grifos nossos)

O excerto de setembro de 1834, embora breve, revela mais do que aparenta à primeira leitura. O inspetor registrou duas visitas à escola feminina; indício da vigilância exercida pelo poder público que buscava garantir a regulação moral e disciplinar. Ao relatar que a mestra obtinha “algum adiantamento”, ele opta por substituir a descrição das alunas pela reprodução de algumas escritas¹⁴, como prova capaz de atestar, para as autoridades, a efetividade

¹⁴ Estas escritas são analisadas no fim do tópico.

do ensino de primeiras letras às meninas. O elogio à assiduidade e regularidade de Benedita da Trindade remete à centralidade à disciplina, critério pelo qual as mestras eram avaliadas mais do que por resultados pedagógicos. A quase total ausência de informações sobre o progresso das alunas reforça um padrão de apagamento das trajetórias femininas nos registros oficiais.

A referência genérica ao “método prático de ensino” –cuja correção era considerada necessária– explicita a desigualdade de gênero entre as escolas de primeiras letras masculina e feminina. O relato foi mais detalhado, no caso da escola de meninos, com a descrição minuciosa do emprego do método mútuo. Os meninos eram vistos como futuros cidadãos e as meninas tinham a escolarização frequentemente associada a funções domésticas. A opacidade do relatório da escola feminina, sua brevidade, lacunas e silêncios, permite captar hierarquias de gênero e formas de poder que operavam na escolarização feminina. No relatório subsequente, a proposta explícita de intervenção do inspetor torna ainda mais nítidos os princípios normativos que perpassavam essa incipiente instrução das meninas, permitindo observar como padrões morais e prescrições de gênero ligadas à domesticidade atuavam conjuntamente na conformação da experiência escolar:

[2º relatório da escola feminina]

A escola de meninas é frequentada por 30 a 40 ordinariamente. Em escrita mostram algum adiantamento como em outra ocasião informei a vossas Mercês: os livros que se adotam nesta aula para leitura são muito impróprios: preciso é fornecer ou recomendar alguns que sejam morais, resumidos e acomodados a capacidade de tais leitores. No andamento que tem esta aula impossível é que a mestra cumpra bem a ordem de ensinar prendas para uso doméstico: acho por isso necessário que vossas Mercês representem ao excelentíssimo presidente a fim de que este (se achar útil) altere a marcha do ensino desta professora, obrigando-a a ensinar de manhã a cozer e bordar e de tarde a ler e escrever. Aliás a atenção dela não poderá ser distraída com proveito para objetos opostos nem os pais de família quererão sujeitar suas filhas e ensino tão ligeiro como agora acontece.

No momento é quanto me ocorre para informar a Vmcê. Deu guarde Vmcês por muitos anos. S. Paulo, 28 de fevereiro de 1835.

Sr Presidente e mais membros da Câmara Municipal desta Cidade. José Ignácio Silveira da Mota.

Secretaria da Câmara de São Paulo a 16 de março de 1835

O secretario José Xavier de Azevedo Marques

(Azevedo Marques, 1835; grifos nossos)

Chama atenção o elevado número de meninas presentes na aula –entre 30 e 40, segundo a observação do inspetor–. Importa frisar que se trata do contingente efetivamente

encontrado em sala, e não do total de matriculadas, o que torna o dado ainda mais significativo. Tal informação sugere que a mestra Benedita da Trindade gozava de reconhecimento social e que sua escola atendia a uma demanda concreta das famílias que aspiravam inserir suas filhas no estreito circuito letrado da sociedade oitocentista. Esse movimento é ainda mais expressivo quando se considera que, na capital paulista, sua aula era a única escola pública feminina disponível entre 1828 e 1853.

É reveladora, para compreender os sentidos atribuídos à educação feminina no período, a recomendação explícita do inspetor de alteração da marcha do ensino de modo a assegurar o ensino das “prendas”, sob o argumento de que os “pais de famílias” não tolerariam um aprendizado demasiado “ligeiro”. Mais do que um comentário pedagógico, trata-se de um enunciado que articula prescrição moral, controle dos saberes e expectativas normativas de feminilidade. A proposta de organizar as prendas domésticas pela manhã e reservar a leitura e a escrita para a tarde revela a hierarquia de saberes considerada adequada às meninas, indicando quais competências deveriam ocupar o primeiro plano na perspectiva dos administradores da instrução. Ao delimitar o que deveria ser ensinado e em que ritmo, o inspetor inscreve a escolarização das meninas no horizonte doméstico, reafirmando que sua instrução deveria reforçar comportamentos socialmente valorizados e evitar qualquer forma de deslocamento que tensionasse as fronteiras de gênero vigentes.

O inspetor mencionou que os livros utilizados para a leitura eram “impróprios” e deixou entrever os critérios de seu julgamento ao sugerir o fornecimento de materiais mais “morais, resumidos e acomodados à capacidade de tais leitores”. A expressão se refere às alunas e traduz as expectativas masculinas oitocentistas sobre o que meninas seriam capazes –ou deveriam– ler. Infere-se que instrução feminina deveria ser moralizante, rápida e sobretudo ajustada às hierarquias de gênero que pressupunham limitações intelectuais inerentes às mulheres.

Passemos às aulas masculinas inspecionadas pelo mesmo José Ignácio Silveira da Mota. Os relatórios não foram reproduzidos aqui devido à extensão, que ultrapassaria os limites do formato do artigo. A assimetria entre os relatos da aula feminina e masculina é evidente já no plano material: o relatório da aula masculina é mais de cinco vezes maior que cada um dos referentes à aula feminina, desproporção que revela hierarquias entre os diferentes públicos escolares. O inspetor detalha número de alunos, distingue matriculados e frequentes e critica explicitamente o baixo aproveitamento. Ele ainda discorre longamente sobre as virtudes do método mútuo –apresentado como garantia de eficiência– atribuindo os problemas observados não ao método em si, mas à sua aplicação “fragmentada”. Essa ênfase contrasta com a economia discursiva reservada às escolas femininas, sugerindo não apenas diferentes regimes de visibilidade, mas também expectativas desiguais quanto ao lugar social da instrução de meninos e meninas.

Os relatórios das aulas masculinas evidenciam que a organização pedagógica estava fortemente ancorada no método mútuo, sistema amplamente difundido no século XIX, criado por Joseph Lancaster e inspirado nas proposições de Andrew Bell, o método organizava o ensino a partir da figura dos monitores –alunos mais adiantados responsáveis por instruir grupos numerosos de colegas–. Seu funcionamento pressupunha disciplina rígida, economia de recursos, padronização de procedimentos e acompanhamento sistemático do comportamento discente. Como demonstram seus estudiosos, a forma específica de registrar, vigiar e

hierarquizar os alunos é inseparável das lógicas administrativas e morais que estruturaram esse sistema. Sua circulação, no Brasil, articulou-se ao projeto de expansão e racionalização do ensino elementar, como demonstram Hilsdorf (1997, 1999), Bastos e Faria Filho (1999), Bastos (2005), Siqueira (2006), constituindo um dispositivo disciplinar voltado à economia de recursos e ao controle dos comportamentos. Sua adoção nas escolas públicas paulistas incidiu mais diretamente nas experiências de meninos, reforçando distinções de gênero tanto na definição dos conteúdos quanto nas formas de participação e avaliação.

O inspetor observou que as relações de hierarquia entre mestre e alunos estavam fragilizadas e enfatizou a necessidade de uma “suave subordinação” para garantir a ordem social, revelando como os relatórios escolares operavam como dispositivos de vigilância moral e política. A crítica à falta de ordem e regularidade –qualidades vistas como formadoras do “homem probo” e do “cidadão útil”– evidencia a função civilizatória atribuída à escola masculina, entendida como espaço de produção de comportamentos disciplinados e de subjetividades ajustadas às normas sociais do período.

Ao tratar da educação moral, o inspetor afirma e critica que o método mútuo era seguido apenas nesse aspecto, pois o professor recorria a castigos morais e rejeitava punições físicas. Paradoxalmente, o próprio inspetor relativiza a eficácia desses castigos morais –defendidos pelo método mútuo– ao atribuir sua suposta inoperância à convivência cotidiana com pessoas escravizadas e aos castigos aplicados a elas no âmbito doméstico, considerados por ele formas de “corrupção” do comportamento. A presença de “pretos livres” na aula é mobilizada como explicação para a desordem, reforçando um discurso racista que naturaliza desigualdades. A historiografia da educação vem dando destaque à presença da população negra nas escolas públicas (Silva, 2000; Barros, 2005, 2017; Fonseca, 2007; Anjos 2011). O inspetor não apenas registrou essa presença como a vinculou diretamente à “desordem” e à “desobediência” observadas na classe, atribuindo a esses alunos uma suposta resistência aos castigos morais. Ainda que afirmasse não se poder negar-lhes o ensino, sua argumentação evidencia como o racismo de uma sociedade sob à égide e a violência da escravidão operava como chave interpretativa para explicar falhas disciplinares, reforçar hierarquias sociais, pedagógicas e excluir a população negra dos espaços educativos, mesmo que não proibisse legalmente. Já no relatório sobre a aula feminina, José Ignácio Silveira da Mota não menciona a cor das alunas, silenciamento que contrasta com a ênfase conferida ao público negro na aula masculina.

Em relação ao método, a diferença é evidente: na aula masculina, o inspetor identifica explicitamente o método mútuo, ainda que ressalte seus defeitos e a aplicação incompleta do sistema. Já na aula feminina não há qualquer referência a método, embora a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 indicasse o uso do ensino mútuo. Na prática, Benedita da Trindade conduzia suas lições pelo método individual, sem que isso tivesse motivado censuras ou intervenções da inspeção –contraste marcante com a prontidão das autoridades em criticar a ausência das prendas domésticas no currículo feminino–. Essa diferença sugere que a exigência do método mútuo funcionava de maneira seletiva, incidindo principalmente sobre as aulas masculinas. Para as meninas, o que se fiscalizava com rigor eram os comportamentos e os conteúdos associados à domesticidade, não os procedimentos pedagógicos que possibilitariam maior domínio da leitura e da escrita.

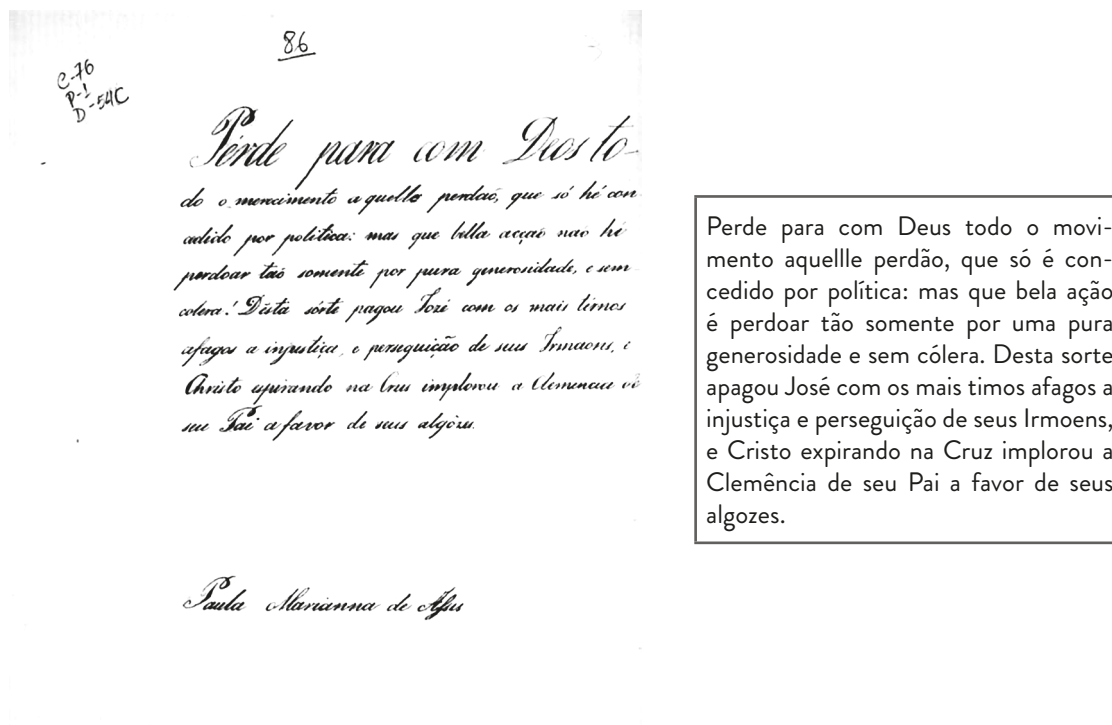
A comparação entre os relatórios das aulas masculina e feminina permite discutir temas centrais para a história da educação oitocentista –método de ensino, frequência, presença de alunos negros, castigos morais e físicos e cultura material–. Ao observar convergências e assimetrias que se revelam tanto nas descrições quanto nos silêncios, percebe-se duas escolas públicas coexistindo sob lógicas distintas: a masculina, como espaço de disciplinamento moral e formação cívica; a feminina, como espaço de contenção e ajuste às normas de gênero. Essa assimetria documental evidencia que meninos e meninas ocupavam lugares radicalmente distintos no projeto escolar oitocentista: os primeiros eram preparados para a esfera pública; as segundas, contidas no horizonte doméstico. A despeito das diferentes ênfases, ambos relegam o processo pedagógico a um segundo plano, em relação aos aspectos morais e disciplinares.

Desse modo, a comparação entre os relatórios confirma uma discrepância na forma como o poder público fiscalizava e atribuía sentido ao ensino de meninas e meninos, revelando o modo como gênero estruturou a prática escolar e a produção dos registros. Sobre os utensílios da escola, o inspetor denunciou a falta de materiais básicos, como as “esponjas” para limpeza das pedras nas quais eram feitos os exercícios de escrita ou contas, o que obrigava os alunos a limparem-na com as mãos ou em suas roupas que evidenciam a materialidade precária que estruturava o cotidiano das aulas. Para os exercícios cotidianos, meninos e meninas se valiam de pedras nas quais se iniciaram nas aventuras pelo mundo da cultura escrita. Os registros dos debuxos, letras, números, contas e palavras nas pedras eram apagados por esponjas e, na falta delas, por mãos e roupas das crianças oitocentistas (Barra, 2013). Se estas escritas ordinárias se perderam, outras permaneceram e compuseram o mesmo conjunto de relatórios enviados pela câmara ao presidente da província. É a essas escritas “duradouras” que nós nos voltamos no tópico final.

Escritas discentes

Para provar que a escola feminina não havia deixado de produzir “alguns bons resultados”, apesar de todas as imperfeições, foram anexadas, ao primeiro relatório, “algumas escritas” de alunas. Estas continuam apenas ao conjunto resistindo à deterioração de quase dois séculos, indiciando que aquelas meninas frequentaram aulas públicas, aprenderam a escrever e realizaram alguns exercícios escolares. Localizamos 3 escritas de alunas de Benedita da Trindade: uma de Paula Marianna de Assis, uma sem assinatura e outra de Theolinda Zeferina de Jesus.

Imagem 1. Escrita da aluna Paula Marianna de Assis, anexa ao relatório sobre o estado das escolas de primeiras letras de São Paulo, 16/03/1835



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Repositório Digital, Ofícios Diversos, C00871.

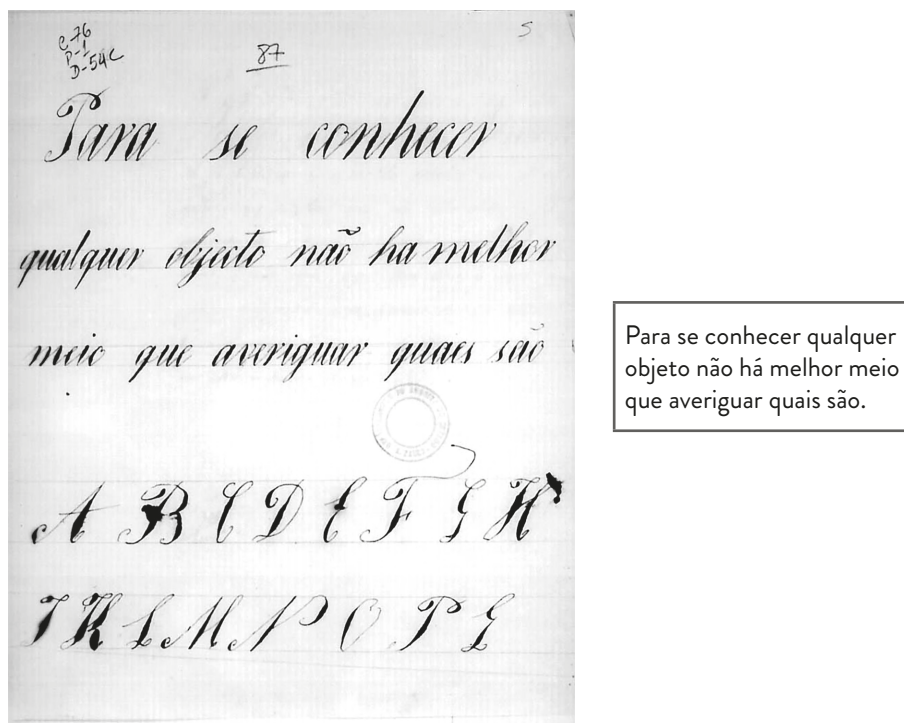
A primeira escrita foi produzida por Paula Marianna de Assis, então com 12 anos. Filha do capitão Francisco de Assis Cruz, a aluna ingressou na escola de Benedita da Trindade em 1829, por volta dos seis anos. Os registros revelam uma progressão escolar contínua: em 1832 já dominava leitura, escrita, gramática inicial e operações de adição; em 1833 avançara para multiplicação e, em 1834, era classificada como “corrente em ler, escrever e contar”, concluindo a gramática. Em 1835, ano do manuscrito, seu nome já não constava entre as matriculadas, o que sugere o encerramento da trajetória escolar.

O exercício integra o conjunto de trabalhos selecionados pelo inspetor para demonstrar os “bons resultados”, prática que, conforme observa Castillo Gómez (2012), revela a lógica de recolha, ordenação e exibição da escrita escolar como evidência material do êxito pedagógico e gráfico. A ocupação controlada do espaço da página, o alinhamento e a legibilidade uniforme indicam apropriação das convenções materiais da cultura escrita escolar, entendida por Magalhães (2001) como um processo de interiorização de técnicas, ritmos e gestos que ultrapassam a mera aprendizagem do código.

O conteúdo do texto, marcado por valores cristãos –perdão, generosidade e crítica à cólera–, confirma a dimensão moralizante da escrita escolar, recorrente no século XIX, aspecto ressaltado tanto por Magalhães (2001) quanto por Castillo Gómez (2012): a alfabetização não se restringia ao domínio gráfico, mas constituía um dispositivo de formação de condutas, no qual o ato de escrever articulava-se à modelação de sensibilidades e à inculcação de virtudes consideradas desejáveis no espaço social.

Outra escrita que compõe o conjunto é anônima e apresenta menor desenvoltura com a utilização da pena e da tinta. O texto é sucinto e é perceptível que foram desenhadas linhas ao fundo, que orientaram a escrita da aluna.

Imagem 2. Escrita de aluna sem nome, anexa ao relatório sobre o estado das escolas de primeiras letras de São Paulo, 16/03/1835

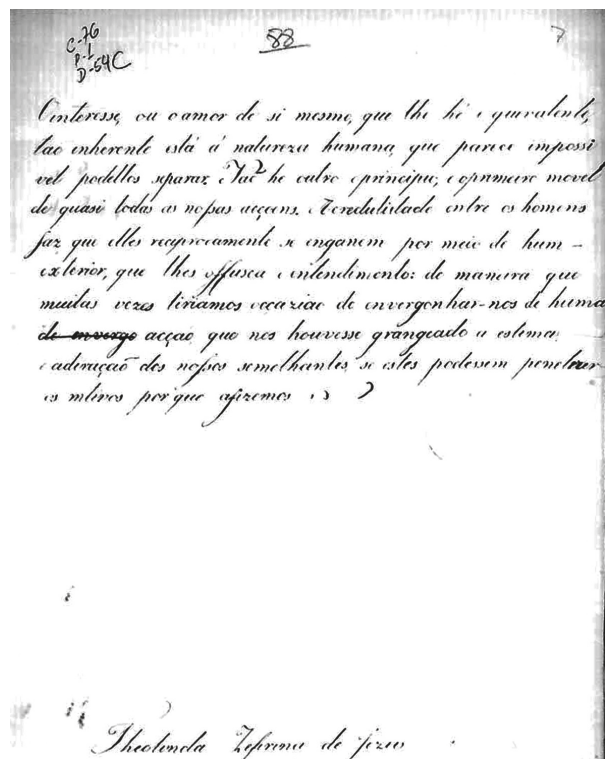


Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Repositório Digital, Ofícios Diversos, C00871.

A aluna escreveu parte do alfabeto em letra cursiva maiúscula. O acúmulo de tinta em determinados traçados e pequenos borrões evidencia menor controle gestual, aspecto que, conforme observa Magalhães (2001), constitui indício material do processo de aquisição da destreza caligráfica em formação e revela a corporalidade da escrita e o caráter artesanal do aprendizado. A sentença copiada enuncia uma concepção empirista do conhecimento, associando o “bom conhecer” à verificação direta do objeto. Esse conteúdo contrasta com o teor cristão e moralizante presente no primeiro manuscrito, compondo um repertório textual que, como sugere Castillo Gómez (2012), exprime a heterogeneidade dos materiais utilizados nas escolas e a coexistência de distintos regimes discursivos nas escolas oitocentistas.

O último exercício apresenta o texto mais longo, que ocupa a largura da folha, de modo alinhado e com traçado sem excesso de tinta:

Imagem 3. Escrita de Theolinda Zeferina de Jesus, anexa ao relatório sobre o estado das escolas de primeiras letras de São Paulo, 16/03/1835



O interesse, ou o amor de si mesmo, que lhe é equivalente, tão inerente está à natureza humana que parece impossível podê-los separar. Tal é outro o princípio; o primeiro móvel de quase todas as nossas ações. A credulidade entre os homens faz que eles reciprocamente se enganem por meio de um exterior, que lhes ofusca o entendimento: de maneira que muitas vezes teríamos ocasião de envergonhar-nos de uma ação que nos houvesse grangeado a estima e adoração[?] dos nossos semelhantes se estes pudessem penetrar[?] os motivos porque o fizemos.

Fonte: APESP, Ofícios Diversos, C00871.

O manuscrito apresenta um erro visível –a repetição interrompida e riscada da expressão “de envergo” (8ª linha)– que sugere tratar-se de um exercício de cópia no qual a aluna incorreu em equívoco durante a tarefa. A autora do texto é Theolinda Zeferina de Jesus, registrada nas listas de 1832 e 1833, filha de pai incógnito, e descrita, em 1833, como aluna já capaz de “ler, escrever, [fazer] contas de diminuir e [estudar] gramática”. O conteúdo do trecho diferencia-se dos exercícios anteriormente analisados: não expressa abertamente valores cristãos nem aborda questões epistemológicas, configurando uma reflexão moral. Tal característica coaduna-se com as observações de Mignot (2010), segundo as quais os enunciados utilizados para cópia e caligrafia frequentemente veiculavam prescrições comportamentais destinadas a moldar disposições e hábitos. Além disso, a regularidade da escrita e a ausência de improvisações confirmam –em linha com Castillo Gómez (2012)– a função dos exercícios escolares como dispositivos de normatização gráfica e disciplinamento, nos quais a “boa escrita” se converte em evidência de conformidade às expectativas institucionais. Assim, o manuscrito de Theolinda exemplifica a articulação entre técnica, moral e controle que estrutura a cultura escolar oitocentista, sem indícios de transgressão às normas estabelecidas.

As escritas discentes analisadas revelam níveis variados de desenvoltura, mas todas apresentam clareza, equilíbrio e homogeneidade (Magalhães, 2001), características associadas ao domínio das técnicas gráficas valorizadas pela escola oitocentista. Esses manuscritos

assumem um caráter exemplar, pois eram produzidos e selecionados para demonstrar às autoridades a eficácia do ensino e o bom andamento das aulas, compondo um repertório de “bons resultados” destinado à legitimação institucional.

Entretanto, tais produções não representam o cotidiano das práticas de escrita. As condições materiais das escolas –marcadas pela escassez de mesas, tinteiros, penas, régua e outros instrumentos– tornavam inviável a elaboração rotineira de exercícios com esse nível de cuidado formal (Barra, 2013). Assim, os textos analisados funcionam menos como registros ordinários e mais como peças de apresentação, refletindo o ideal normativo de escrita cultivado pela instituição escolar, e não a realidade material e prática das experiências diárias das alunas.

CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS: A BUSCA POR UM FECHAMENTO DE UM DEBATE QUE CONTINUA

A leitura conjunta dos mapas de frequência, dos maços populacionais, dos relatórios da Instrução Pública e das escritas das alunas permitiu problematizar, ainda que de forma fragmentada, a escolarização feminina na São Paulo oitocentista. Esses documentos mostram uma escola que dava seus primeiros passos, alcançando poucas meninas e operando em meio a desigualdades de classe, raça e gênero que moldavam o acesso ao ensino e o próprio sentido atribuído à instrução.

Os mapas de alunas revelam famílias que, à sua maneira, buscavam a entrada das filhas na escola, combinando expectativas, possibilidades e limitações. Evidenciam ainda que a escolarização feminina não se constituiu como percurso linear; visto que as experiências das meninas foram moldadas por desigualdades estruturais como a filiação a famílias com diferentes posições sociais. O apagamento de informações maternas nos registros; a definição de limites etários mais estreitos; a representação das alunas quase exclusivamente por meio de suas condutas. Esses elementos confirmam que a escola pública do período reproduzia a ordem patriarcal. Ao unir mapas de alunas com maços populacionais, foi possível identificar que algumas famílias brancas ricas, ditas proprietárias de pessoas escravizadas, valeram-se da escola pública como recurso de distinção e formação feminina, confirmando que a escolarização era perpassada por profundas desigualdades.

A comparação entre os relatórios das aulas feminina e masculina reforça o contraste entre as perspectivas educacionais para cada gênero. Enquanto a escola de meninos era tratada como espaço de formação cívica e registrada com detalhes, a escola de meninas aparecia de modo lacunar e com expectativas pedagógicas de feminilidade cuidadosamente reguladas e contidas no horizonte doméstico. O método de ensino, alvo de críticas no caso masculino, sequer é mencionado na aula feminina, sinalizando que, para as meninas, o essencial era o comportamento e a adequação às normas de feminilidade –não o domínio pleno da leitura e da escrita–.

Por fim, as escritas discentes são fontes que tornam visível o processo pelo qual a escola oitocentista convertia a escrita em prova de desempenho e conformidade às normas e, também, um instrumento de ordenação, seleção e circulação de saberes no cotidiano pedagógico.

Buscamos problematizar fontes históricas que permitem compreender os processos educativos destinados às meninas, perpassados por condicionantes de gênero, raça, classe e pelas expectativas sociais que estruturavam a escolarização no Brasil oitocentista. Em conjunto, essas fontes ajudam a compreender que a escolarização feminina, nos anos 1830-40, não foi um processo linear nem homogêneo. Meninas, famílias e professoras atuaram em margens estreitas, mas elas existiram –e foram ocupadas–. Mesmo limitadas pelas desigualdades de seu tempo, essas crianças deram os primeiros passos na apropriação da cultura escrita, contribuindo, ainda que lentamente, para deslocar fronteiras sociais e de gênero que por muito tempo restringiram o acesso das mulheres ao mundo letrado.

Financiamiento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, beca CAPES, Brasil.

Conflicto de intereses

La autora no tienen conflictos de interés que declarar.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

Azevedo Marques, J. X. (16 de março de 1835). *Ofícios diversos e relatórios dos inspetores da instrução pública sobre o estado das escolas de primeiras letras enviado à câmara de vereadores do município de São Paulo*. Manuscritos. Ofícios Diversos C00871. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Correio Paulistano (2 de junho de 1859). *Correio Paulistano* 951, p. 2. Fundação Biblioteca Nacional. https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_01&pagfis=6530&utm_source=chatgpt.com

Relação nominal das meninas que se acham matriculadas na aula nacional de 1^{as} letras desta imperial cidade de São Paulo, dada em novembro de 1846, 18 dez. 1847. Manuscrito. C04916. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Fontes secundárias

Algranti, L. M. (1992). *Honradas e devotas: mulheres da Colônia. Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste (1750-1822)* [Tese de doutorado]. Faculdade de Filosofia Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo.

Anjos, J. J. T. (2011). *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886)* [Dissertação mestrado em Educação]. UFPR.

- Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (s.f.). Arcadas. http://www.arcadas.org.br/antigos_alunos.php?q=nome&qvalue=Sert%F3rio&grad=#result_busca
- Barra, V. M. L. da (2013). A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista* (49), 121-137.
- Barros, S. A. Pombo de (2005). *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Barros, S. A. Pombo de (2017). *Universo letrado, educação e população negra na Parayba do Norte (século XIX)* [Tese de doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Bassanezi, M. S. C. B. (1998). *São Paulo do passado: dados demográficos 1854*. UNICAMP (Núcleo de Estudos de População).
- Bassanezi, M. S. C. B. e Bacellar, Carlos de A. P. (2002). Levantamentos de população publicados da Província de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Estudos de População* 19(1), 113-129.
- Bastos, M. H. Câmara (1999). O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). En M. H. Câmara Bastos e L. Mendes de Faria Filho (Orgs.), *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo* (pp. 95-118). EDIUPF.
- Bastos, M. H. Câmara (2005). O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). En M. Stephanou e M. H. Câmara Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX* (pp. 34-51). Vozes.
- Borges, A. (2014). *A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências* [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Castillo Gómez, A. (2012). Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação* 35(1), 66-72.
- Cerutti, S. (1998). Processos e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. En J. Revel (Org.), *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Fundação Getúlio Vargas.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.
- Faria Filho, L. Mendes de e Rosa, W. Miranda (1999). O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). En M. H. Câmara Bastos e L. Mendes de Faria Filho (Orgs.), *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo* (pp. 177-196). EDIUPF.
- Faria Filho, L. Mendes de, Neves, L. S. e Caldeira, S. M. (2005). A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. En A. Candeias (Coord.), *Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 219-238). Educa.
- Fernandes, R. (1994). *Os Caminhos do ABC, sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto.

- Fonseca, M. V. (2007). *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX* [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Gallego, R. C. (2008). *Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: Heranças e negociações (1846-1890)* [Tese de doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Gerson, B. (1954). *História das Ruas do Rio*. Prefeitura do Distrito Federal.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2002). *Relações de força: história, retórica, prova*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. e Poni, C. (1991). O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. En C. Ginzburg, *A micro-história e outros ensaios* (pp. 169-178). Difel.
- Giordano, C. Celestino (2006). *Ações sanitárias na imperial cidade de São Paulo*. PUC-Campinas.
- Gondra, J. Gonçalves e Schueler, A. (2008). Sujeitos da ação educativa. Crianças. En J. C. Gondra e A. Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. Cortez.
- Gregório, V.r M. (2012). *Dividindo as províncias do Império. A emancipação do Amazonas e do Paraná e o sistema representativo na construção do Estado nacional brasileiro (1826-1854)* [Tese de doutorado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Hilsdorf, M. L. Spedo (1997). Mestra Benedita ensina Primeiras Letras em São Paulo. En *Seminário Docência, memória e gênero*. Anais (pp. 95-104). Plêiade.
- Hilsdorf, M. L. Spedo (1999). O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. En M. H. Câmara Bastos e L. Mendes de Faria Filho (Orgs.), *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo* (pp. 197-216). EdUPF.
- Levi, G. (2000). *Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII*. Civilização Brasileira.
- Magalhães, J. (2001). *Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Ed. da Universidade São Francisco.
- Mignot, A. C. Venancio (2010). Cadernos escolares. En D. Andrade Oliveira, A. Cancelli Duarte e L. Fraga Vieira (Orgs.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG, Faculdade de Educação.
- Moraes, F. (2015). *O processo de escolarização pública na Vila de Cotia no contexto cultural caipira (1870-1885)* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Munhoz, F. Garcia (2016). Escritas docentes como fontes para o estudo do magistério oitocentista. En Munhoz et al. (Orgs), *De madeiras e artes de fazer flechas: apontamentos teórico-metodológicos em História da Educação* (pp. 155-177). Casa Cultura.

- Munhoz, F. Garcia (2018). *Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)* [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos Feministas* 8(2), 9-42.
- Perrot, M. (1995). Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu* 4, 9-28.
- Revel, J. (1998). Microanálise e construção do social. En J. Revel (Ed.), *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Fundação Getúlio Vargas.
- Rizzini, I. (2000). Domesticados mas não civilizados: crianças indígenas e instituições educacionais na Província do Amazonas (1850-1889). En I. Rizzini (Org.), *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: Cenas da Colônia, do Império e da República*. USU Ed. Universitária.
- Rodrigues, L. M. Pereira (1962). *A instrução feminina em São Paulo*. Escolas Profissionais Salesianas.
- Scott, J. (1990). Gênero uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade* 16, 5-22.
- Silva, A. M. Paulo da (2000). *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Editora Plano.
- Siqueira, L. (2006). *De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875)* [Tesis de mestrado em Educação]. Núcleo de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.
- Slenes, R. W. (1999). *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Nova Fronteira.
- Thompson, E. Palmer (1981). O termo ausente: experiência. En E. Palmer Thompson, *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (pp. 180-200, trad. Waltensir Dutra). Zahar.
- Thompson, E. Palmer (1998). Costume, Lei e Direito Comum. En E. Palmer Thompson, *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional* (pp. 86-149). Companhia das Letras.
- Tilly, L. A. (1994). Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu* 3, 29-62.
- Veiga, C. Greive (2005). A produção da infância nas operações escriturísticas da administração elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação* 9, 73-108.
- Veiga, C. Greive (2006). Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. En R. Fernandes et al. (Orgs), *Para a compreensão da história da infancia* (pp. 43-78). Campo das Letras.
- Vidal, D. Gonçalves (2008). Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação* 17, 41-67.
- Villela, A. (2024). Qual era a população da cidade do Rio de Janeiro entre 1779 e 1870?: novas estimativas. *Acervo* 37(2), 1-30. <https://doi.org/10.64729/an.acervo.v37i2.2119>.

A representatividade feminina nos discursos da revista *Escola*, Pará, Brasil (1934-1935)

Cilene Maria Valente da Silva*

 Secretaria de Educação do Estado, Brasil.

 valentecilene@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3231-2338>

Lorena Bischoff Trescastro**

 Universidade Federal do Pará, Brasil.

 lbtrescastro@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6484-0178>

Recibido: 4 de diciembre de 2025 | Aceptado: 10 de diciembre de 2025

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a representatividade feminina a partir da análise de conteúdo das edições da revista *Escola*, publicadas em 1934 e 1935. O corpus de análise foi constituído de quatro edições da revista *Escola*, publicadas na década de 30, no estado do Pará, Brasil. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental e a análise de conteúdo para identificar tópicos discursivos de autoras dos artigos indicadores das representações femininas no periódico. Na análise, evidenciou-se a presença feminina de normalistas, professoras e diretoras de escola, cujos artigos trazem contribuições e reflexões sobre as designações do movimento renovador na educação, a crítica pedagógica e a divulgação das ideias da escola nova no Pará. A revista *Escola*, como um instrumento de inovação pedagógica da educação paraense na época, trazia vozes femininas, indicando o papel das mulheres na educação paraense, embora isso nem sempre fosse comum, na época, em outros setores da sociedade.

* Cilene Maria Valente da Silva é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Ensino de Leitura e Literatura (GPELL/Cnpq).

** Lorena Bischoff Trescastro é doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora no Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Ensino de Leitura e Literatura (GPELL/Cnpq).

Palavras-chave

História da educação, Escola Nova, revista *Escola*, representatividade feminina.

La representación femenina en los discursos de la revista *Escola*, Pará, Brasil (1934-1935)**Resumen**

Este artículo analiza la representación femenina a través del análisis de contenido de las ediciones de la revista *Escola*, publicadas en 1934 y 1935. El corpus analizado consistió en cuatro ediciones de la revista *Escola*, publicadas en la década de 1930 en el estado de Pará, Brasil. Se emplearon la investigación documental y el análisis de contenido como procedimientos metodológicos para identificar los temas discursivos de los autores de los artículos que evidenciaban la representación femenina en la publicación. El análisis reveló la presencia de estudiantes, docentes y directoras de escuela cuyos artículos ofrecen aportaciones y reflexiones sobre las denominaciones del movimiento de reforma educativa, la crítica pedagógica y la difusión de las ideas de la Nueva Escuela en Pará. La revista *Escola*, como instrumento de innovación pedagógica en la educación de Pará de aquel entonces, dio voz a las mujeres, lo que evidencia el papel de la mujer en la educación de Pará, lo que no era común en otros sectores de la sociedad en ese momento.

Palabras clave

Historia de la educación, Nueva Escuela, revista *Escola*, representación femenina.

Female Representation in the Discourses of the Magazine *Escola*, Pará, Brazil (1934-1935)**Abstract**

This paper aims to discuss female representation through a content analysis of the 1934 and 1935 editions of *Escola* magazine. The corpus of analysis consisted of four issues of *Escola* magazine, published in the 1930s in the state of Pará, Brazil. Methodological procedures used documentary research and content analysis to identify discursive topics of the authors of the articles that indicate female representation in the periodical. The analysis highlighted the female presence of normal teachers, teachers, and school principals, whose articles offer contributions and reflections on the designations of the Renovation Movement in education, pedagogical critique, and the dissemination of the ideas of the New School in Pará. *Escola* magazine, as an instrument of pedagogical innovation in Pará's education at the time, featured female voices, highlighting the role of women in Pará's education, although this was not always common in other sectors of society at the time.

Keywords

History of education, Escola Nova, *Escola* magazine, female representation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir a representatividade feminina a partir da análise de conteúdo das edições da revista *Escola*, publicadas em 1934 e 1935. Para tanto, o estudo focaliza a representatividade feminina presente nas edições da revista *Escola* – a revista do professorado do Pará –, destacando seu papel inovador na difusão dos pressupostos da Escola Nova no estado do Pará, Brasil. A periodização do estudo compreendeu os anos de 1934 e 1935.

A revista *Escola* foi uma publicação oficial do Estado do Pará, destinada ao segmento envolvido diretamente com o processo educativo, quais sejam: professores, diretores e técnicos. A revista *Escola*, publicada na década de 1930, foi uma criação com o propósito de melhorar a educação no Pará. Trata-se de um periódico oficial, à época, vinculado administrativa e financeiramente à Diretoria Geral da Educação e Ensino Público do Estado do Pará.

A investigação está fundamentada nos estudos de Burke (2004, 2008), Certeau (2014), Chartier (1991), Julia (2001) e Le Goff (2013), de cunho documental, busca-se compreender as representações das práticas e as práticas da representação, no sentido de identificar códigos, finalidades e destinatários das representações que circularam nas narrativas da revista *Escola*, neste trabalho, mais especificamente, buscou-se investigar a representatividade feminina, sua natureza e intencionalidades.

A metodologia utiliza pesquisa documental organizada em três momentos: problematização da presença feminina na revista; identificação dos tópicos discursivos nos artigos publicados por mulheres na revista; e análise das intencionalidades discursivas das autoras com a publicação dos artigos. Da análise dos dados, pode-se inferir que, em seu conjunto, os artigos publicados pelas autoras na revista *Escola* concentraram-se na difusão de práticas pedagógicas fundadas nos pressupostos teóricos da Escola Nova.

O artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção trata da introdução, na qual foram apresentados, resumidamente, o tema, o objeto, a metodologia e os autores que contribuem na discussão dos dados. A segunda seção é referente aos aportes teórico-metodológicos da pesquisa documental com os fundamentos da história cultural. Na terceira seção, consta a análise dos artigos da revista *Escola*, destacando a representatividade feminina, seus discursos e intencionalidades, contextualizada no modelo pedagógico da Escola Nova da década de 1930. Por fim, são feitas as considerações finais e listadas as referências.

INTERFACES ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL E A IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

A perspectiva teórico-metodológica da história cultural em interface com o estudo sobre a Imprensa de Educação e Ensino deu suporte para a realização desta investigação. Os fundamentos da história cultural, campo historiográfico mais evidente, principalmente, a partir das últimas décadas do século XX, reúne diferentes possibilidades de

tratamento e abordagens temáticas. Como sugere sua denominação, trata-se do campo do saber historiográfico atravessado pela noção de cultura.

Ao explicar a história cultural, Burke (2008) dedica-se às diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras, discutindo desdobramentos da história cultural que emerge no contexto da história que valoriza as dimensões da cultura. Conforme Burke (2008), essa abordagem não pode separar história e cultura, cujo enlace constitui campo de investigação da história cultural construído na trajetória de análise e mapeamento das práticas culturais e suas apropriações nas mais diversas sociedades.

A história cultural é tratada por Burke (2004) como um novo paradigma de pesquisa fundamentada nos estudos da teoria cultural e descreve o campo dos historiadores culturais como a preocupação com o simbólico e as interpretações. A história cultural se constitui em uma história em si e é o estudo sobre essa história que consiste no trabalho de investigação, a partir da descrição das diferentes tradições culturais, da localização espaço-temporal e do trabalho dos historiadores culturais (Burke, 2004).

O conceito de representação em relação à cultura material da imprensa educacional é relevante para a compreensão das práticas pedagógicas citadas e das intencionalidades discursivas dos artigos escritos por mulheres publicados na revista *Escola*, nos anos 1934-1935. Na investigação convém que se busquem outros elementos subjacentes que não são imediatamente identificáveis, tais como a representação das práticas. Compreender as práticas remete aos estudos de Certeau (2014), para quem as práticas culturais são definidas como maneiras de fazer que “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 2014, p. 41). De modo que as fontes documentais, tais como os artigos publicados em periódicos, constituem os primeiros indícios do que pode vir a ser o objeto.

A história cultural, segundo Chartier (1991), é uma modalidade que busca compreender a produção de sentido das palavras, das imagens e dos símbolos. Além disso, procura fazer a reconstrução das práticas culturais em termos de recepção, de invenção e lutas de representações. Em seus estudos, o autor aborda as diferentes formas de apropriação de discursos, de textos verbais e não-verbais e da produção do sentido. Sendo que o sentido difere por influência das posições sociais ocupadas pelos sujeitos que as produzem e recebem. De modo que evidenciam certa dependência da vida cultural, que aparecem nas diferentes formas de apropriação, mediadas pela representação.

A opção pela abordagem se deve porque o estudo se insere na temática das representações e das práticas educacionais, mais especificamente, está relacionada com o recorte temático da imprensa de educação e ensino, a saber: a revista *Escola*, publicada no estado do Pará nos anos de 1934-1935. De acordo com Julia (2001), a cultura escolar se baseia nos seguintes elementos: espaço escolar específico, cursos e corpo profissional específico. De modo que é a partir desses aspectos que a cultura escolar produz imagens tanto mentais quanto materiais.

Para interpretar a imagem é imprescindível uma referência social. Assim, partilhar os referenciais culturais, a que a imagem faz menção, possibilita a relação necessária para que o sentido possa ser construído e a recepção seja realizada. A esse respeito, Le Goff (2013, p. 43) menciona a escrita como etapa decisiva para a memória e para a história, pois “não há sociedades sem história”.

Sobre a cultura histórica, o autor afirma que a cultura histórica não depende apenas das relações estabelecidas entre memória e história, presente e passado. A história é constituída no tempo e está ligada às diferentes concepções existentes na sociedade. Assim, entende-se que toda produção cultural deve ser analisada como parte do contexto histórico no qual foi produzida.

Para fins de contextualização, entende-se que a maneira de fazer a formação docente na primeira República, como mostrada na revista *Escola*, tende a refletir a produção cultural e a cultura educacional da época, marcada pelo ideário da Escola Nova, enquanto política de governo desencadeada pela Revolução de 1930.

No Brasil, a Escola Nova, ou o escolanovismo, se desenvolveu em meio ao processo de urbanização e expansão industrial, propagando a ideologia desenvolvimentista liberal, em que o Estado era colocado como principal responsável pela educação. O contexto dos anos 1930 foi um período marcado por conflitos de ordem política e social que acarretaram mudanças na mentalidade brasileira (Santos *et al.*, 2006).

Com base nesses fundamentos, toma-se por pressuposto de que impressos educacionais, como a revista *Escola*, podem ser tomados como objeto de estudo e fonte de investigação de diferentes aspectos da história da educação. O corpus de análise foi constituído de quatro edições da revista *Escola*, publicadas na década de 1930, no estado do Pará, Brasil. Conforme Sá-Silva *et al.* (2009), um pesquisador deve utilizar documentos para extrair informações, investigar e examinar, usando técnicas apropriadas para o manuseio e a análise do documento.

Esses autores tratam da relevância dos documentos e das fontes primárias em pesquisas educacionais devido a qualidade de informações que podem ser extraídas e, assim, contribuir para a compreensão do objeto de estudo e sua contextualização histórica e sociocultural. Compreende-se por fontes primárias dados originais, a partir dos quais se tem a relação direta com os dados a serem analisados e por fontes secundárias aquelas que já foram trabalhadas por outros pesquisadores e são de domínio científico.

Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental e a análise de conteúdo para identificar tópicos discursivos e citação de mulheres (professoras, normalistas e diretoras de escolas) como autoras dos artigos indicadores das representações femininas no periódico. O desenvolvimento da pesquisa documental segue etapas e procedimentos, considerando a organização de informações a serem categorizadas e, depois de analisá-las, finalmente, elaborar as sínteses.

Nessa perspectiva, a investigação utiliza a imprensa Periódica Educacional como fonte e objeto para identificar a difusão, apropriação e circulação de ideias que constituem e refletem práticas culturais fundantes para a construção de uma nova racionalidade educacional na década de 1930. As edições na íntegra foram digitalizadas e estão disponíveis para acesso no acervo de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Viana, em Belém, Pará.

REVISTA ESCOLA. A REVISTA DO PROFESSORADO DO PARÁ (1934-1935)

O periódico educacional paraense *Escola* –revista do professorado do Pará– foi criado pela Diretoria Geral da Educação e Ensino Público do Estado do Pará, com a finalidade de melhorar a educação no Pará. A revista *Escola* foi uma publicação oficial do Pará, da década de

1930, século XX, com distribuição gratuita, que tratava do processo educativo e tinha por público-alvo professores, diretores e técnicos.

A revista *Escola* foi um periódico oficial, criado no governo estadual do General Magalhaes Barata, Interventor Federal da época. Enquanto ação de governo, a revista *Escola* servia para mostrar a renovação pedagógica e a modernização do ensino no Pará, estado situado ao norte do Brasil. Segundo Silva (2021, p. 93), esse periódico “funcionava como uma vitrine de modelos sobre a Escola Nova para o professorado do Pará”.

O periódico, publicado em Belém, Pará, nos anos de 1934 e 1935, se alinhava com o ideário escolanovista difundido no Brasil. Nas edições da *Escola* – a revista do professorado do Pará –, pode-se identificar um conjunto de publicações específicas sobre a Escola Nova, o que a caracteriza como um veículo para a propagação do ideário desse movimento nas escolas paraenses. Observa-se a presença de artigos, conferências, palestras, resenhas, resumo de livros e atividades pedagógicas, escritas por intelectuais, e professores, principalmente por normalistas e diretoras de escolas que atuavam nas escolas públicas paraenses na época.

A escolha da revista *Escola* como principal fonte documental da pesquisa se deu dada a importância do periódico para o projeto de renovação pedagógica com base nos pressupostos da Escola Nova no estado do Pará na década de 1930. Neste período, no Brasil, os periódicos educacionais tinham um papel relevante para a conquista de novos adeptos do escolanovismo, divulgando o método, os principais teóricos e as práticas escolares da escola ativa. De modo que, ao difundir os pressupostos do movimento escolanovista no Brasil, esses periódicos serviam à formação dos professores.

A pesquisa documental utiliza a imprensa periódica educacional como fonte e objeto histórico para identificar a difusão, apropriação e circulação de ideias que constituem e refletem práticas culturais fundantes para a construção de uma nova racionalidade educacional. Os quatro volumes da revista *Escola* que serviram de fonte documental foram acessados no repositório digital de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, da Fundação Cultural do Estado do Pará, localizada em Belém, Pará, Brasil, portanto tratam-se de versões digitalizadas da revista *Escola*.

DISCURSOS FEMININOS NA DIFUSÃO DO IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA NO PARÁ (1934-1935)

Nos periódicos, foram identificados tópicos discursivos de autoras dos artigos referentes às palestras pedagógicas. Esses tópicos são indicadores da representatividade femininas no periódico revista *Escola*. A tabela 1 apresenta uma síntese com a edição e o ano da revista, o nome da palestrante e autora do artigo, o título do artigo e os marcadores discursivos de representação.

Na análise, evidenciou-se a presença feminina na revista *Escola*, em 1934, com a publicação dos artigos assinados pelas palestrantes: Hilda Vieira, Palmira Lins de Carvalho, Antonieta Freire Pontes, Corina Lassance Cunha, Emilia Henderson Loureiro, Luzia Valente Lobo, Alexandrina Rangel de Castro Rocha, Julieta Góes das Dores, Ruth Pires dos Reis; e, em 1935, as palestrantes: Nina Ayres, Maria Leal Uchôa Martins, Maria da Graça Maroja, Almirra B da Silva e Osmarina Pimenta, cujos artigos trazem contribuições e reflexões sobre as

representações do movimento renovador na educação, a crítica pedagógica e a divulgação das ideias da escola nova no Pará.

Tabela 1. Palestras pedagógicas

Edição da revista	Palestrante e autora do artigo	Título do artigo	Marcadores discursivos de representação
v. 1, n. 2, 1934	Hilda Vieira. Diretora do Grupo Escolar Floriano Peixoto	A Escola renovada e a Crença	Organização da aula, concepção de Escola Nova, criança no processo educativo
v. 1, n. 2, 1934	Palmira Lins de Carvalho. Professora normalista	Aplicação dos modernos processos educativos em Grupo escolares	Organização da aula, concepção de Escola Nova, criança no processo educativo, práticas educativas
v. 1, n. 2, 1934	Antonieta Freire Pontes. Professora normalista	Os processos da escola Ativa no Pará	Descrição de prática educativa
v. 1, n. 3, 1934	Corina Lassance Cunha. Professora	A Escola Nova e suas finalidades	Escola moderna, Escola Nova, professor moderno, criança no processo educativo
v. 1, n. 3, 1934	Luzia Valente Lobo	A atividade humana	O homem como ser ativo, o trabalho para a ordem e o progresso, patriotismo
v. 1, n. 3, 1934	Hemilia Henderson Loureiro. Professora normalista	Centro de Interesse	Decroly, criança, operacionalização do centro de interesse
v. 1, n. 3, 1934	Alexandrina Rangel de Castro Rocha. Professora normalista	Liberdade e Instrução	Concepção de liberdade e instrução
v. 1, n. 3, 1934	Julieta Gôes das Dores	Instrução	Inteligência, instrução, patriotismo, Decroly
v. 1, n. 3, 1934	Palmira Lins de Carvalho. Professora normalista	Os processos da Escola Activa no Pará	Descrição de prática educativa
v. 1, n. 3, 1934	Ruth Pires dos Reis	A socialização da escola	Pedagogia laboratório John Dewey, concepção de escola
v. 1, n. 4, 1935	Nina Ayres. Professora normalista	O professor perante as grandes renovações da época	Escola Nova como veículo para o progresso da pátria, círculo de pais e mestres como prática educativa, ensino como lapidação das crianças
v. 1, n. 5, 1935	Osmarina Pimenta. Professora normalista do Colégio Progresso Paraense	Syntese de uma palestra de Philo-phia Pedagógica	Socialização das crianças, preparo do professor, reformar os métodos, concepção de Escola Nova

Fonte: adaptado de Silva (2021, pp. 144-145).

Assim colocamos foco nos textos no sentido de abordar a maquinaria de representação traduzidas nas palestras pedagógicas, investigando suas temáticas e desvelando as matrizes das práticas construtoras das representações do movimento Escola Nova entre o professorado paraense. Dentre outros conceitos, de modo geral, os discursos trazem o significado da renovação pedagógica, com reflexões sobre o conceito da escola nova relacionado a capacidade

de aprender a trabalhar em comunidade, proposições da importância da colaboração dos pais na escola, os centros de interesses e a resolver situações novas.

A seção “Palestras pedagógicas” se localizava nas primeiras páginas da Escola, vinha logo após o texto de abertura que era sempre a biografia do homenageado da edição. O homenageado da edição tinha sua foto estampada na capa, como se vê na figura 1. Ainda que as educadoras atuassem ativamente junto à instrução pública, havia um apagamento de suas imagens, os artigos traziam seus discursos, mas pouco se exibiam suas imagens nas fotografias publicadas na revista *Escola*. Embora, as mulheres fossem protagonistas da difusão dos pressupostos da Escola Nova no Pará, com suas palestras e artigos publicados na revista, nenhuma delas foi homenageada, nem figurou na capa das edições da revista.

Imagem 1. Capas das edições da revista *Escola* (1934-1935)



Fonte: Silva (2021, pp. 144-145).

As quatro edições da revista *Escola* contêm a modalidade de texto, “Palestras pedagógicas”, mas é a número 3, publicada em 1934, onde se concentra a maior quantidade de textos desse tipo. Isso se deve ao contexto histórico que antecede a um período eletivo na política paraense, que poria fim ao sistema de Interventoria com a eleição para governado. Dessa forma, esse número da revista serviu como uma vitrine das ações do governo para o desenvolvimento da educação do Pará, o que resulta ser essa edição que apresenta a maior quantidade de páginas.

Embora essa seja a única seção cuja denominação apareça em destaque no sumário, somente ao analisar os textos é possível perceber que há alguns que estão espalhados no corpo da revista, mas que são originários de palestras proferidas. Assim nem todos os textos

que são originários de palestras estão agregados sobre essa denominação na organização do sumário da revista *Escola*, pois nem todos os artigos com esse teor apresentam a identificação “Palestras pedagógicas”. Nesse sentido, considerou-se para a análise o conceito de representações de Chartier, de que

Não existe história possível que não se articule às representações das práticas e as práticas das representações. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razão, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. (Chartier, 1991, p. 16)

No que se referem aos títulos das palestras, se destaca a variedade de temas, que abordavam questões e aspectos de forma direta ou indireta e, assim, poderiam situar, contextualizar e fortalecer a compreensão e apropriação por parte dos professores acerca das mudanças que se pretendia consolidar na educação paraense. O intento era que os textos pudessem provocar efeitos, impactos quanto às mudanças educacionais pautadas para chamar atenção dos professores sobre questões que envolviam a finalidade, o conceito e a prática dos métodos escolanovistas. As temáticas pretendiam orientar os professores com pouca ou nenhuma experiência com o método fundamentado nos pressupostos da Escola Nova.

A estratégia era que essas palestras de forma prática pudessem responder à função de apropriação por parte dos professores e impulsionar a reformulação da ideia dos professores sobre a concepção de crianças no processo educativo, sobre como ensinar e sobre o que é conhecimento. Se analisarmos a última coluna da tabela 1, que contém o que denominamos marcadores de representação, eles se constituem a partir da leitura dos referidos textos e apresentam o destaque sobre o que os textos se debruçaram. De forma geral, os artigos guardam relação com os pressupostos do movimento Escola Nova, a saber agregamos assim: prática educativa da Escola Nova; valorização da formação; teóricos da pedagogia moderna, patriotismo, lapidação das crianças; os pais e o ensino das crianças.

Quanto à lapidação das crianças, na análise dos textos, é possível perceber que a escola nesse período pretendia a integração de todas as crianças, à medida que era o veículo para disseminar valores e normas sociais que estavam em sintonia com os indicativos do movimento Escola Nova. Assim, a criança se tornou o centro do trabalho escolarizado, tendo a escola o papel de desenvolver práticas educativas que com o aporte na visão (observação), ação (experimentação) na perspectiva de que as crianças pudessem elaborar seu próprio saber. Isso destaca o deslocamento das práticas de ensino nas escolas, que deixaram de ter por base ouvir e ver e fazer. E a criança passava a ser o centro do processo educativo. O aluno assim assumia um novo papel no processo de aprendizagem na escola (Vidal, 2007). Isso pode ser observado no seguinte excerto, extraído da revista em tela

A pedra de toque da escola nova e a criança. Ela quer livre. Livre da passividade que tem vivido, a criança possui uma personalidade que deve ser respeitada. John Dewey preceitua que ela deve ser o ponto de partida o

centro e o fim. Todo trabalho escolar e para dar-lhe desenvolvimento ajudar-lhe o crescimento. A criança tem mais necessidade de desenvolver suas capacidades que de acumular conhecimentos intelectuais, considerados um meio e não um fim na escola renovada, é este o ponto mais divergente entre escola nova e a clássica. (*Escola 1[2]*, 1934)

O contexto histórico em que se desenvolveu o movimento Escola Nova prescindia um lugar em destaque para as crianças. A concepção de criança avançou para uma transformação simbólica, a se considerar que ela passou a ser concebida como o devir do futuro, sobretudo o futuro da nação, mesmo se sobrepondo às desigualdades sociais que se faziam presente na infância na época, o que se pode perceber nas palestras e no fragmento a seguir,

O fim da escola renovada é preparar o aluno para a vida, não com programas que eles devam apreender, mas com os que possam aprender de acordo com suas condições de desenvolvimento, segundo ela o espírito só pode formar de dentro para fora pela incitação dos impulsos naturais que levam a aprender. Na escola renova as crianças devem desde cedo desenvolver o hábito de trabalhar em comunidade em grupos para que sintam o valor da solidariedade da vida social. O que se deve oferecer ao aluno e a capacidade de resolver situações novas que se lhe apresentem. Não pode, pois, aceitar para transmitir ideias já solucionadas, quando não pode prever problemas futuros. (*Escola 1[2]*, 1934)

No que se refere ao patriotismo, em evidência nesse momento histórico, os discursos inscreviam as instituições escolares como uma das principais responsáveis para inculcar no povo os ideais de progresso e modernidade tão valorizados no projeto republicano. Educar o povo passava pelo desafio de regenerá-lo, de combater os maus costumes, os vícios, a indolência. Foi sob esse projeto educacional, os signos do novo cidadão e da educação moderna que foram criados os Grupos Escolares.

Como se vê, os dois excertos, extraídos da edição 3 de 1934, apresentados a seguir, trazem isso à mostra.

A educação nas escolas deve ser um elemento preparador e fortalecedor da alma nacional. Se essa educação tomar como fundamento a palavra sagrada então trará prosperidade, ordem e harmonia ao Brasil. (*Escola 1[3]*, 1934, p. 44)

O ensino bem feito resulta no progresso de um povo. O bom professor se interessa pela ciência, mas vai além se interessa pela Pátria. (*Escola 1[3]*, 1934, p. 56)

A respeito da valorização da formação para o trabalho e a função dos pais, a Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, se constituiu escolanovista, que acreditava que a educação é o

exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade, mas através do trabalho. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado pelo trabalho, como indicia os excertos extraídos da edição 3, de 1934: “Todos são livres para escolher o gênero de trabalho e deve exercê-lo com zelo, dedicação e honestidade, mas ninguém deve ficar sem agir”; “quem não trabalha nada possui e vive as custas alheia”; “que a caridade deve ser realizada com muita atenção para que não se torne salário de ocioso” (*Escola* 1[3], 1934, pp. 53-55).

Esses discursos destacam que para imprimir nos alunos a realidade social deve-se colocá-los em contato com grandes centros de atividades comerciais com as quais se prepararam tornando-se capazes na vida atual. Para isso o círculo de pais se obriga:

- a) interessar a família dos sócios na vida escolar;
- b) promover a aproximação dos professores e pais das classes dos respectivos filhos;
- c) facilitar torneios da cultura física, instituindo prêmios aos vencedores;
- d) contribuir para a educação física e moral dos sócios por meio de palestras, circulares, inquéritos, etc.;
- e) concorrer para a educação estética da família despertando e desenvolvendo o sentimento de conforto no lar;
- f) interessa-se pelo ex-aluno encaminhando-os as escolas profissionais noturnas estabelecimentos fabris ou comerciais;
- g) manter para o uso dos sócios biblioteca em que figurem, obras de preferência sobre a educação e a higiene infantil;
- h) Velar pela saúde do associado e sua família encaminhando-o quando preciso aos postos de profilaxia e dispensários etc. (*Escola* 1[2], 1934, p. 43)

A análise desvelou as estratégias editoriais para disseminar representações sobre o movimento Escola Nova que se fundamentaram no projeto editorial da revista, como instrumentos para formar professores. A materialidade da revista *Escola* é carregada de preceitos educativos veiculados por autores e autoras que eram valorizados(as) como intérpretes da educação nova. Desta forma, a materialidade da revista indicou que a *Escola* era objeto de estudo dos professores, diretores e técnicos, se constituiu como referência para o modelo de bem ensinar, em sua maioria propagado por discursos femininos em suas palestras e artigos, mas a pesquisa revelou, que não eram os professores e as professoras que buscavam a revista e sim a revista que chegava até os educadores e educadoras da época porque a revista *Escola* era distribuída gratuitamente nas escolas do Pará.

Desta forma, as publicações insistem em que essas representações fossem se consolidando no contexto do professorado paraense. Índícios implícitos e nas publicações, nas palestras pedagógicas, nas fotografias registram que as representações sobre a Escola Nova se fundamentam no ideal de patriotismo, na experimentação como principal característica do método para ensinar, no professor(a) como o(a) principal responsável pelo processo de inovação educacional e o aluno, a criança como um ser lapidado para a vida, sobretudo o

trabalho, esses marcadores de representações presentes se inscrevem como prática cultural a ser apropriada pelos professores e pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representatividade feminina na revista *Escola* aparece, principalmente, nos registros de práticas e ideário da Escola Nova, colocados em prática por professoras e normalistas e, posteriormente, difundidos em palestras publicadas em artigos. Assim, é possível perceber que os discursos das mulheres que publicavam suas ideias e práticas na revista se ancoravam em representações da Escola Nova ao colocar foco no perfil de professor, ou melhor, de professora, em uma maneira de ensinar e um perfil de aluno.

A *Escola* como impresso de ensino oficial explicitava as estratégias para formar e atualizar o professorado paraense a partir das concepções teóricas metodológicas que estavam na base dos modernos métodos de ensino na perspectiva de práticas educacionais consideradas transformadoras na década de 1930, no Pará e no Brasil. Considerando as limitações desta pesquisa, em estudos subsequentes, podem ser investigadas, de modo mais aprofundado e detalhado, as representações da Escola Nova, extraindo excertos dos artigos das palestras pedagógicas das professoras, uma vez que nos limitamos a pontuar os marcadores discursivos de representação da Escola Nova, mostrados na tabela 1.

Conclui-se que a revista *Escola*, como um instrumento de inovação pedagógica da educação paraense na época, trazia vozes femininas, indicando o papel das mulheres na educação paraense, embora isso nem sempre fosse comum, na época, em outros setores da sociedade. Tampouco, as mulheres que protagonizavam os discursos para a difusão da Escola Nova eram reconhecidas ou evidenciadas, sendo homenageadas com a publicação de suas biografias e com sua imagem estampada nas capas das revistas como eram os políticos e intelectuais da época.

Financiamiento

Este estudio no cuenta con financiación de ninguna agencia.

Conflicto de intereses

Las autoras no tienen conflictos de interés que declarar.

Declaración de autoría

Cilene Maria Valente da Silva: conceptualización, investigación, metodología, redacción-borrador original.

Lorena Bischoff Trescastro: investigación, metodología, redacción-borrador original.

REFERÊNCIAS

- Burke, P. (2004). *O que é história cultural?* (S. G. de Paula, Trad.). Zahar.
- Burke, P. (2008). *O que é história cultural?* (S. G. de Paula, Trad.). Zahar.
- Certeau, M. de (2014). *A invenção do cotidiano: As artes de fazer* (E. F. Alves, Trad., 22ª ed.). Vozes.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação (A. Daher e Z. C. Reis, Trans.). *Estudos Avançados* 5(11), 173-191.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico (G. de Souza, Trad.). *Revista Brasileira de História da Educação* 1(1), 9-44.
- Le Goff, J. (2013). *História e memória* (B. Leitão et al., Trans., 7ª ed.). Editora da Unicamp.
- Pará. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1934). *Escola. Revista do Professorado do Pará* 1(2). Fundação Cultural do Pará. <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/escola-revista-do-professorado-do-para/>
- Pará. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1934). *Escola. Revista do Professorado do Pará* 1(3). Fundação Cultural do Pará. <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/escola-revista-do-professorado-do-para/>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. e Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas & metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* 1(1), 6. <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>
- Santos, I. da S. F. dos, Prestes, R. I. e Vale, A. M. do (2006). Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR* (22), 131-149. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf
- Silva, C. M. V. da (2021). *Representações do Movimento Escola Nova no Pará: Uma análise da Revista Escola (1930-1935)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Pará. <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/cilene.pdf>
- Vidal, D. G. (2007). Escola nova e processo educativo. En *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica.

Historiografia no território brasileiro: os caminhos das escritas na Baixada Fluminense

Eliana Santos da Silva Laurentino*

 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

 laurentinoeliana@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3742-1525>

Recibido: 30 de octubre de 2025 | Aceptado: 4 de diciembre de 2025

A história, então, seria o aprendizado da multiplicidade e da diferença. Assim como da singularidade, quer dizer, a história que lida com o singular. Ora, a história sempre lidou com a coisa que é absolutamente excepcional, mas nunca nos preparou para conviver com o singular porque sempre dissolveu o singular no geral.

DURVAL MUNIZ, 2001.

Resumo

O objetivo principal do trabalho é identificar os interesses teóricos e metodológicos sobre o local no campo da História e da História da Educação na Baixada Fluminense - RJ. Desse modo, a partir da análise de produções realizadas com foco no local, em perspectivas de escalas (Revel, 1998), e direcionadas à Baixada Fluminense em dois eventos significativos no ano de 2024 –o evento regional da Associação Nacional de Pesquisadores de História (ANPUH) e o IV Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro–, serão apresentados os direcionamentos de leituras sobre o local da Baixada Fluminense. A partir dos anais dos eventos e das produções realizadas sobre os Encontros Regionais de História da Educação no Rio de Janeiro, foram identificadas como as escritas historiográficas sobre o evento de História da educação na região estão preocupadas e refletindo sobre os significados teóricos e metodológicos a partir do local, que possibilitam o reconhecimento das identidades locais, algo que se confirmou com apresentação em praticamente todos os eixos no IV EHED, com temas sobre a Baixada Fluminense.

* Izabelle Seoldo Marques é mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, na linha de História e Culturas Políticas, e graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Palavras-chave

História da historiografia da educação, Baixada Fluminense, história local.

Historiografía en territorio brasileño: las rutas de la escritura en la región de Baixada Fluminense

Resumen

El objetivo principal del trabajo es identificar los intereses teóricos y metodológicos sobre lo *local* en el campo de la Historia y de la Historia de la Educación en la Baixada Fluminense-RJ. De este modo, a partir del análisis de producciones realizadas con enfoque en lo *local*, en perspectivas de escalas (Revel, 1998) y dirigidas a la Baixada Fluminense en dos eventos significativos en 2024 –el evento regional de la Asociación Nacional de Investigadores de Historia (ANPUH) y el IV Encuentro de Historia de la Educación del Estado de Río de Janeiro–, se presentarán las orientaciones de lecturas sobre lo local de la Baixada Fluminense. A partir de las actas de los eventos y de las producciones realizadas sobre los Encuentros Regionales de Historia de la Educación en Río de Janeiro, se identificó cómo las escrituras historiográficas sobre el evento de la historia de la educación en la región se ocupan y reflexionan sobre los significados teóricos y metodológicos a partir de lo local, lo que posibilita el reconocimiento de las identidades locales, algo que se confirma en las ponencias presentadas en prácticamente todas las secciones del IV EHED, con temas relacionados con la Baixada Fluminense.

Palabras clave

Historia de la historiografía de la educación, Baixada Fluminense, historia local.

Historiography in Brazilian Territory: The Paths of Writing in the Baixada Fluminense Region

Abstract

The main objective of this work is to identify the theoretical and methodological interests regarding the *local* context in the field of History and History of Education in the Baixada Fluminense - RJ. Thus, based on the analysis of works focused on the *local* context, through scale perspectives (Revel, 1998), and directed towards the Baixada Fluminense in two significant events in 2024: the regional event of the National Association of History Researchers (ANPUH) and the IV Meeting of History of Education of the State of Rio de Janeiro, the directions of readings on the local context of the Baixada Fluminense will be presented. From the annals of the events and works produced on the Regional Meetings of History of Education in Rio de Janeiro, it was identified how historiographical writings on the History of Education event in the region are concerned with and reflect on theoretical

and methodological meanings from the local perspective, enabling the recognition of identities places, something that was confirmed with presentations in practically all sections at the IV EHED, with topics on the Baixada Fluminense.

Keywords

History of the Historiography of Education, Baixada Fluminense, local history.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Apesar da distância temporal da reflexão de Durval Muniz, que apresento nessa epígrafe, acredito que a proposta é muito atual e conversa com as demandas apresentadas nos eventos que desejo estabelecer relações. Eventos que tem uma preocupação de abordar a História, com destaque sobre os seus sentidos e em especial relacionar com o debate regional, no caso o Rio de Janeiro, com questões que mobilizam pensar o território, a diversidade e as diferenças. A partir do que Durval propõe em seu texto que é a dimensão “política e ética” da história, a proposta aqui é estabelecer certa comparação sobre os trabalhos apresentados em dois eventos significativos no ano de 2024: evento regional da Associação Nacional de Pesquisadores de História (ANPUH-RJ) e o IV Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (EHED), e espera-se observar como as propostas apresentam e se apresentam os sentidos e usos dos passados, bem como os direcionamentos para as práticas educativas, na perspectivas do *local*.

Diante de debates constantes sobre as diásporas contemporâneas, marcadas pelas configurações de *territorialização e desterritorialização* (Haesbaert, 2007), o *lugar do local*, que configura referência de identidade, torna-se cada vez mais urgente nos estudos no campo da história da historiografia. Contudo, percebe-se uma carência de pesquisas, no que tange a perspectiva teórico metodológico, sobre as produções realizadas sobre a história *local*. Ora os trabalhos são considerados “memorialistas”, ora ficam limitados ao enfoque *local*, reduzindo o entendimento dos usos do passado para a construção do território, bem como o papel da história *local* à historiografia e os impactos nas práticas educativas em uma perspectiva patrimonial, que configuram representações identitárias. Nesse sentido, a abordagem sobre o debate *local* e regional que os eventos mobilizam no campo da História e, em específico, no campo da História da Educação indicam caminhos de reflexões frutíferos para os desdobramentos políticos, éticos e filosóficos que as reflexões teóricas e metodológicas sobre o *local* podem suscitar.

Desse modo, considero que os eventos e as produções realizadas a partir dos Encontros de História da Educação Regional são partes importantes para a elaboração teórico e metodológica sobre os sentidos e o sentir do *local/regional* para a historiografia. Ao passo que configuram as demandas de pertencimento, os trabalhos mobilizam formas de leitura sobre os significados políticos, culturais e sociais que envolvem os usos do passado no território. Isso passa especialmente pelas escritas. Assim, primeiro gostaria de destacar as temáticas dos eventos e suas respectivas programações, considerando as conferências de abertura e de encerramento, bem como as mesas e demais atividades em destaque pelos organizadores. Penso que este pode ser um indicador das intencionalidades dos organizadores e, quem sabe, uma baliza para a participação nos grupos temáticos. Em seguida, destaco os encaminhamentos

dos eventos realizados no ano de 2024, tanto pela ANPUH-RJ quanto pelo EHED-RJ, com referência à Baixada Fluminense, considerando que os estudos sobre a região estão avançando na construção de pertencimento sobre o território, o que confere maiores esforços de estudos, pesquisas e práticas educativas na e sobre a Baixada Fluminense.

SENTIDOS E USOS DO PASSADO NO TERRITÓRIO: CAMINHOS HISTORIOGRÁFICOS

É preciso reconhecer que a Baixada Fluminense é uma invenção¹, ou seja, um amálgama de referências simbólicas que sugerem uma unidade territorial, mas que carregam a diversidade cultural que constitui/circunscreve os diferentes municípios que receberam e recebem diferentes pesquisas sobre suas historicidades². O esforço da conexão ou da unidade é elaborado e reelaborado, especialmente, pelas produções de conhecimento histórico com ênfase nos caminhos, sejam eles os fluviais, ferroviários ou rodoviários, destacando seus múltiplos significados ao longo do tempo. Essa articulação de amálgama, pode ser um indicador dos crescentes investimentos de produções historiográficas sobre esse território preocupados em estabelecer referências identitárias.

Neste sentido, destaco o interesse em identificar como os percursos e investimentos de escritas impactam e são impactadas nos eventos analisados. Para tanto, considero avaliar as conferências de abertura e de encerramento do encontro da ANPUH-RJ, com temáticas reflexivas sobre o papel da ANPUH, a partir da apresentação da professora Ana Maria Veiga, que tem como áreas de interesse: “Teorias da história, Teorias decoloniais, Interseccionalidade, Imagens, Cinema, Produções audiovisuais, Gênero e Sertões”³. E nesse sentido, uma fala com uma perspectiva de história mais democrática e inclusiva. O encerramento ficou com a Professora Ismênia Martins, que de acordo com suas orientações de trabalho dialoga com a proposta do evento e a demanda de reflexão regional, já que, “trabalha principalmente com os temas relacionados à história fluminense, imigração e gênero”⁴.

¹ Laurentino (2021), a partir das reflexões sobre a invenção do nordeste (de albuquerque), e da investigação dos referenciais simbólicos que constituem o território da baixada, num jogo de alteridade frente à importância atribuídas pelos agentes históricos ao papel do Estado do Rio de Janeiro na historiografia nacional, conclui que a ideia de Baixada Fluminense se enquadra em uma invenção deste território. Logo, as produções sobre o local constituem meios de identificação das continuidades e descontinuidades na escrita regional, em uma perspectiva de invisibilidade da singularidade de esse espaço.

² Na perspectiva geográfica, para Manoel Ricardo Simões (2006), não existe uma definição precisa da Baixada Fluminense, com limites e municípios específicos, pois as definições territoriais podem variar conforme os interesses do pesquisador. Entretanto, parece unânime que Duque de Caxias e Nova Iguaçu sejam “o núcleo duro” da região, e que também sejam considerados como parte desse território os “municípios satélites”: São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Mesquita e Japeri.

³ Vide SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas). <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=1022288>

⁴ Vide CEO (Centro de Estudos do Oitocentos). <http://www.ceo.uff.br/web/membros/ismenia-de-lima-martins/>

Quadro 1. Programação das conferências. ANPUH-RJ 2024

História, Democracia, Igualdade e Diversidade. 8 a 12 de julho

ATIVIDADE	TÍTULO	PARTICIPANTES
CONFERÊNCIA DE ABERTURA	A ANPUH como espaço profissional e político de democracia e equidade	Ana Maria Veiga (UFPB), presidenta da ANPUH-Brasil
CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO	História Regional Fluminense em Perspectiva	Ismênia de Lima Martins (UFF), professora emérita

Fonte: 21º Encontro de História da Anpuh-Rio. Programação.
<https://encontro2024.rj.anpuh.org/programacao>

As propostas das conferências conversaram com as seis mesas organizadas em dois dias, que ocorreram de forma simultânea e distribuída nas duas instituições organizadoras: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e Universidade UNIGRANRIO. Com presença de professoras e professores de diferentes instituições, e não apenas do estado do Rio de Janeiro, as mesas ocorreram do seguinte modo:

Quadro 2. Programação das mesas. Dia 1. ANPUH-RJ 2024

1 dia. Mesas redondas. 9 de julho de 2024

MESA	PARTICIPANTES	LOCAL
Escravidão, história pública e reparação	Álvaro Pereira do Nascimento (UFRRJ), Clemente Penna (UFSC), Nielson Bezerra (FEBF/UERJ). Mediação: Mariana Muaze (UNIRIO)	FEBF
Visões sobre a propriedade e o rural: historiografia e ofício do historiador	Ana Sara Cortez Irffi (UFC/INCT-PROPRIETAS), Thiago Alves Dias (UPE/INCT-PROPRIETAS), Marlúcia Santos de Souza (CRPH/DC). Mediação: Marina Monteiro Machado (UERJ/ANPUH-Rio/INCT-PROPRIETAS)	UNIGRANRIO
Ditadura, memória e cidadania	Marcus Dezemone (UFF/UERJ), Rodrigo de Sá Netto (Arquivo Nacional), Leandro Benmergui (Purchase College). Mediação: Beatriz Kushnir (PPGARQ/UNIRIO/ANPUH-Rio)	UNIGRANRIO

Fonte: 21º Encontro de História da Anpuh-Rio. Programação.
<https://encontro2024.rj.anpuh.org/programacao>

De acordo com a proposta do Encontro, que é pensar a democracia, igualdade e a diversidade, as mesas temáticas do primeiro dia abordaram tanto as demandas sobre reparação histórica, quanto questões sobre propriedade e a ditadura militar, no ano que marcou os 60 anos do golpe militar no Brasil. Já as mesas do segundo dia, conforme o quadro que segue, parecem apontar demandas do *local* e as interfaces com o ensino de história,

com indicativos para as questões da diversidade em diálogo com impactos das demandas de políticas públicas educacionais.

Quadro 3. Programação das mesas. Dia 2. ANPUH-RJ 2024

2 dia. Mesas redondas. 10 de julho de 2024

MESA	PARTICIPANTES	LOCAL
Baixada Fluminense: educação, historiografia e diversidade	Eliana Laurentino (A Cor da Baixada-UERJ), Adriana Batalha (Faetec-UFF), Amália Dias (FEBF-UERJ). Mediação: Tania Amaro (IHCMDC)	FEBF
Humanidades digitais	Tiago Gil (UnB), Eric Brasil (UNILAB), Christiano Britto Monteiro dos Santos (UFF). Mediação: Carlos Eduardo Coutinho da Costa (UFRRJ)	UNIGRANRIO
A história na escola: reformas curriculares e o novo ensino médio	María Paula González (Universidad Nacional de general Sarmiento), Mariana Esteves de Oliveira (UFMS), Iamara da Silva Viana (UERJ), Marcelo Magalhães (UNIRIO). Mediação: Juçara Mello (PUC-Rio/ANPUH-Rio) e Ricardo Castro (UFRJ/ANPUH-Rio)	UNIGRANRIO

Fonte: 21º Encontro de História da Anpuh-Rio. Programação.
<https://encontro2024.rj.anpuh.org/programacao>

Dessa forma, considero que o evento realizou um convite para participação ampla de debates com abordagem que, na perspectiva da pesquisa e do ensino, pudessem conversar com demandas “urgentes” na pauta da ANPUH, em 2024: democracia, igualdade e diversidade.

Nesse momento, me interessa observar como o EHED conversa e se conversa com o evento regional ANPUH ocorrido no mesmo ano, e, especificamente, se e como os trabalhos com foco na Baixada Fluminense estão preocupados em fomentar caminhos de investigação que potencializam o *local*. Assim, interessa olhar as aproximações temáticas das mesas apresentadas tanto na ANPUH-RJ, quanto no IV EHED-RJ. Conforme quadro abaixo, os dois eventos estavam em sintonia com as demandas do tempo, ou seja reflexões sobre as demandas democráticas em um ano de rememorar o golpe militar brasileiro.

Quadro 4. Programação das mesas e conferências. EHED 2024

Encontro de História da Educação do Estado do RJ. 5-7 novembro

ATIVIDADE	TÍTULOS	PARTICIPANTES
Conferência de abertura	Abertura. O Golpe Civil-Militar de 1964: educação, projetos e resistências	Mediação: Sônia Camara (UERJ)
MESA 1	Mesa 1. Ensinos, pesquisas, arquivo e fontes em história da educação no Estado do Rio de Janeiro	Professor doutor José Gondra (UERJ), professora doutora Cláudia Alves (UFF), professora doutora Libânia Xavier (UFRJ). Mediação: José Cláudio Sooma da Silva (UFRJ)

MESA 2	Mesa 2. História da educação: centros e periferias na escrita das histórias locais	Professor doutor Rodrigo Rosselini (IFF-Campos dos Goytacazes/RJ), professor doutor Rui Aniceto (FFP-UERJ), professora doutora Luara Santos (SME-I e SME-RJ). Mediação: Sílvia Martinez (UENF)
ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO	Atividade cultural de encerramento: Coral Altivoz da UERJ e mesa de homenagem às professoras doutoras Ana Waleska Mendonça e Arlette Gasparello	

Fonte: Programação final site.docx.pdf – Google Drive Acesso em out/2025.

Se as mesas de abertura e encerramento conversam sobre temáticas de tempo e abordagem sobre o *local*, as apresentações ou organizações dos direcionamentos de apresentações, tais como os simpósios temáticos para a ANPUH e os eixos temáticos para a EHED, estavam com direcionamentos distintos. Sobre as apresentações dos trabalhos da ANPUH, destaca-se que foram 35 propostas de Simpósio Temáticos na ANPUP-RJ, que, a partir de uma análise dos títulos, permite indicar que os temas são diversos, mas com forte interface com o ensino de história, visto que 9 propostas estão relacionadas ao ensino, seja no âmbito da memória, das políticas públicas e do currículo, com atravessamentos das demandas interseccionais. No entanto, a dimensão do *local* não parece ser uma questão central para os pesquisadores do campo da História, já que poucos foram os trabalhos que destacaram a ênfase no *local*, seja o próprio estado do RJ ou a Baixada Fluminense, *local* da sede do evento. Sendo eles: ST5. As singularidades como potência: o individual e o local na pesquisa e no ensino de história –coordenação: Andréa Camila de Faria Fernandes (Colégio João Lyra Filho), Claudia Patrícia de Oliveira Costa (Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro)–; ST 10. História e direito à cidade: favelas, subúrbios, periferias e assentamentos informais no Brasil –coordenação: Mauro Henrique de Barros Amoroso (UERJ/FEBF), Mario Sergio Ignácio Brum (UERJ), Rafael Soares Gonçalves (PUC-Rio)–; ST 11. História da Baixada Fluminense e as periferias: pesquisa e ensino –coordenação: Linderval Augusto Monteiro (Universidade Federal da Grande Dourados), Nielson Rosa Bezerra (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Eliana Santos da Silva Laurentino (Estado RJ)–; ST 23. Mapeamento, memórias e histórias do solo afro-indígena do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX –coordenação: Ana de Melo (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro), Lucimar Felisberto dos Santos (pesquisadora do Grupo de Estudos de História da Educação Local, FEBF-UERJ; professora das redes públicas municipais de educação de Duque de Caxias e Magé)–; ST 30. Paisagem, memória e diversidade nas cidades fluminenses: entre o patrimônio de pedra e cal, material e o intangível, imaterial de indígenas, quilombolas e imigrantes que conformam nossa paisagem cultural –coordenação: Andréa Casa Nova Maia (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Luciene Pereira Carris Cardoso (UERJ), Cesar de Miranda e Lemos (Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro)–.

Já no Encontro de História da Educação (EHED), os eixos da última edição de 2024 não apresentam especificidade sobre o *local* ou ênfase na Baixada Fluminense. No entanto, os trabalhos sobre a Baixada Fluminense estavam distribuídos em quase todos os 10 eixos. Apenas no eixo 05 –Imprensa, Impressos e Periódicos–, não foi identificado trabalho com foco na Baixada Fluminense, e no eixo 09 –Teorias da História e Historiografia da Educação– constava apenas a publicação de livro com essa proposta. Contudo, acredito que as produções

sobre o evento do EHED seja um caminho comparativo com o encontro da ANPUH-RJ, ou seja, uma preocupação de refletir o quanto o *local* ou suas identidades *locais* são potências de lentes da História.

Quadro 5. Eixos de trabalhos. EHED 2024

IV EHED 2024

EIXO	BAIXADA FLUMINENSE	TOTAL DE TRABALHOS
Eixo 01. Educação e movimentos sociais	4	8
Eixo 02. Educação e interseccionalidade	1 - apresentação	26
Eixo 03. Histórias da profissão docente	1 - livro	14
Eixo 04. Projetos educacionais e políticas públicas	4	20
Eixo 05. Imprensa, impressos e periódicos	2	19
Eixo 06. Arquivos, acervos, fontes e preservação documental	0	19
Eixo 07. Instituições, disciplinas escolares e práticas difusas de educação	3	39
Eixo 08. Sujeitos, intelectuais e ideias pedagógicas	7	26
Eixo 09. Teorias da história e historiografia da educação	2	8
Eixo 10. História das infâncias e das juventudes	1 - livro	10
TOTAL	25	170

Fonte: Programação final site.docx.pdf - Google Drive Acesso em out/2025.

No que tange a abordagem sobre o *local* nos encontros de história da educação é notório que a gênese do próprio evento mobilizou uma preocupação em refletir a importância sobre o *local* e o regional para as pesquisas. Além disso, cada edição contou com publicações específicas, apresentando significativos balanços e análises sobre o campo. Desse modo, destaco que a proposta aqui é realizar um olhar do evento de 2024⁵ considerando a possibilidades de diálogos e direcionamentos para a Baixada Fluminense. No entanto, cabe alguns apontamentos dos eventos anteriores e suas respectivas publicações. A primeira edição do evento ocorreu em 2007 na Universidade Federal Fluminense (UFF). A publicação do livro, sobre o evento, ocorreu em 2009. *História da educação: desafios teóricos e empíricos*, trabalho organizado por Ana Waleska Mendonça; Claudia Alves; José Gondra; Libânia Xavier e Nailda Bonato; O segundo EHed-Rj aconteceu em 2010, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a publicação em 2013 do e-book: *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*, com Nailda Marinho da Costa Bonato,

⁵ A publicação do IV EHed, até o momento deste ensaio, encontra-se em elaboração, de acordo com os organizadores.

Libania Xavier como organizadores; e o terceiro encontro ocorreu 2013, mesmo ano da publicação do segundo encontro, e foi sediada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A publicação sobre o evento foi realizada em 2019 na *Revista Contemporânea de Educação*, por Amália Dias e José Somma, sob o título: *Quintais da história da educação fluminense: balanços, gangorras e escorregos*. Além do registro sobre o III EHed-RJ, o artigo apresentou um balanço dos três eventos.

Seguindo essas pegadas, de um caminho bem pavimentado e com sólidas referências do campo, me arrisco ensaiar algumas reflexões, considerando o evento de 2024 em perspectiva de escala com o campo da História e em diálogo com a produção sobre a Baixada Fluminense, aproximando ainda mais a investigação que venho desenvolvendo sobre a potência de estudo do *local*, a partir da Baixada Fluminense (Laurentino, 2021, 2024).

Desse modo, destaco a apresentação realizada por Claudia Alves (2009), na publicação do I EHed-RJ, na qual sugere a importância de pensar as pesquisas da história da educação no Rio de Janeiro. Alves afirma:

Buscamos criar uma oportunidade de coesionar pessoas que possuem um grande interesse comum em torno de certas temáticas. Daí surgiu a proposta de organização do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (I EHed-RJ), cujos textos apresentados nas mesas redondas compõem o presente livro. (Alves, 2009, p. 7)

A autora nos lembra que na década de 1990⁶ foi crescente o volume de produções de pesquisas históricas sobre o Rio de Janeiro, não apenas nos programas de pós-graduação em educação, mas também em “programas de áreas inusitadas, como os de engenharia, serviço social, matemática, enfermagem, entre outros” (Alves, 2009, p. 8). Além disso, aponta os desafios da relação dos debates sobre o Rio de Janeiro na abordagem regional, considerando que “o caráter nacional se impõe como marca identitária de textos” (Alves, 2009, p. 8), diante do posicionamento político e administrativo do estado. Dessa forma, Alves destaca que os textos reunidos na primeira edição do evento são resultado do movimento de pesquisadores “pensado e concretizado em nível estadual” e que “abarca preocupações de caráter abrangente, que atravessam a pesquisa histórica” (Alves, 2009, p. 9). As publicações sobre o I e II EHeds são indicativos do quanto as organizações das mesas e conferências, pautaram a abordagem sobre o *local* e o regional e como cada publicação indica uma interferência na realidade do evento seguinte. Nesse sentido, estou considerando que cada organizador, mesmo com interlocuções diretas no campo e com os demais membros, também estão sofrendo influências do tempo da produção e das produções e balanços de cada publicação, como podemos observar no quadro abaixo:

⁶ Com a fusão do Estado da Guanabara ao do Rio de Janeiro, em 1975, demandas antigas da região, como as questões de infraestrutura, receberam uma certa centralidade diante das expectativas do cenário político e econômico sobre a região metropolitana do Rio de Janeiro. Isso fez aumentar o volume de estudos em diferentes programas de pós-graduação nas décadas seguintes (Laurentino, 2021, p. 115).

Quadro 6. Capítulos publicados. EHED 1 - EHED 11

Capítulos publicados	
1º EHed-RJ	2º EHed-RJ
Memória, história e política - Margarida de Souza Neves	Prefácio - José G. Gondra
Perspectiva da produção historiográfica: apresentação - Ana Waleska Mendonça	Das possibilidades abertas para a pesquisa em história da educação no Rio de Janeiro - Nailda Marinho da Costa Bonato e Libania Xavier
História, interdisciplinaridade e marxismo - Sonia Regina de Mendonça	História do tempo presente e história oral - Marieta de Moraes Ferreira
Caminhos da historiografia da educação: algumas reflexões - Clarice Nunes	Memória e patrimônio educacional do Rio de Janeiro - Nailda Bonato
História da educação e história local - Libânia Nacif Xavier	O núcleo de documentação e memória do Colégio Pedro II e sua importância para a preservação do patrimônio histórico
História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas - Luciano de Faria Filho	Identidades locais e história da educação Identidades locais e história da educação no Rio de Janeiro - Silvia Martinez
Pense Globalmente, pesquise Localmente? Em busca de uma mediação para a escrita da história da educação - Maria Helena Câmara Bastos	Por que estudar o local? A cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória escolar gonçalense - Maria Tereza Goudard Tavares
Historiadores da educação no Ceará: uma experiência de formação de pesquisadores - Maria Juraci Cavalcante	Centro de Pesquisa, memória e história da educação da cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense - CEPEMHed - Fátima Bitencourt David
Acervos, preservação documental e História - Nailda Bonato	Instituições escolares, culturais e científicas instituições educacionais do Rio de Janeiro - Ana Waleska Pollo de Campos Mendonça
O pesquisador e o desafio das fontes - Maria de Lourdes Fávero	Escola fluminense e marcos históricos: discursos oficiais - Lia Ciomar Macedo de Faria
O Historiador, o arquivo, o sigilo e a perda - Beatriz Kushnir	Instituições escolares, culturais e científicas: espaços de memória e de história - Alda Heizer
Para uma história do I encontro de história educação do Rio de Janeiro - José Gondra	Balço e perspectivas apontamentos sobre a história da educação configurada no II Encontro do Rio de Janeiro (2010) - Libânia Xavier e Fábio Garcez de Carvalho

Fonte: elaborado pela autora a partir dos livros de cada evento, respectivamente: (Mendonça et al., 2009; Bonato e Xavier, 2013).

Como resultado das mesas, conferências e demandas dos organizadores dos dois eventos, as publicações conversaram sobre as demandas teóricas e metodológicas sobre as perspectivas de estudos do *local* e regional, bem como o alargamento das escritas sobre a história da educação do estado. No entanto, observo que José Gondra participou do fechamento da primeira edição com o texto “Para uma história do I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro”, em um trabalho que aponta as lentes do campo. O mesmo autor aparece no prefácio da segunda edição do EHED, no qual destaco sua ênfase aos sentidos dos caminhos que o evento tem realizado, à saber:

O diálogo com outros campos disciplinares, as condições locais, os perfis institucionais, as perspectivas teóricas, os vínculos com sistema educativo, movimento social e políticas mais gerais parecem representar alguns dos aspectos que ajudam a compreender o processo de constituição do campo da história da educação, suas potências e fragilidades. (Gondra, 2009, p. 10)

Nesse sentido, a apresentação dos capítulos, que resultam das conferências e das mesas da segunda edição do evento, traz apontamentos que são apresentados por Nailda Bonato e Libania Xavier em “Das possibilidades abertas para a pesquisa em história da educação no Rio de Janeiro”. Para tanto, apresentam como os capítulos correspondem às mesas organizadas, sendo elas: “Memória e patrimônio educacional no Rio de Janeiro; Identidades locais e História da educação no Rio de Janeiro”; “Instituições escolares, culturais e científicas no Rio de Janeiro”, e “Identidades locais e história da educação no Rio de Janeiro”. No que tange à mesa “Identidades locais e história da educação no Rio de Janeiro”, destaco o capítulo de Fatima Bitencourt, Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed), que de acordo com a publicação tinha como objetivo “conhecer as ações práticas no âmbito da preservação do patrimônio educacional da Baixada Fluminense”. Além disso, o trabalho recebe o seguinte destaque na apresentação:

O texto de Fátima contém, por isso, uma pedagogia que nos alerta para perceber as dimensões culturais, simbólicas e materiais que compõem a herança educacional de uma região **ainda pouco privilegiada pelos estudos de história da educação**. Ambos os textos nos alertam para a profícua relação entre a pesquisa em história da educação e o **estudo das identidades locais, abordando a cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória escolar**, tal como propõe e desenvolve Maria Tereza Goudard Tavares, no contexto da educação no município de São Gonçalo (RJ). (Bonato e Xavier, 2009, p. 13; grifo meu)

Nesse sentido, considero que o II EHED-RJ sinalizava para uma abordagem da “cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória”, ou seja, a importância do *local* para a percepção dos “estudos das identidades locais”⁷. Algo que se confirmou no III evento por meio da proposta do próprio evento, que considerou receber trabalhos interessados não apenas no Rio de Janeiro, mas em trabalhos que operem na perspectiva do regional, como segue:

Nos preparativos do III EHED, ocupou espaço nos debates da Comissão Organizadora o questionamento sobre a aceitação, ou não, de trabalhos que não versassem sobre o Rio de Janeiro. A opção por não adotar esse crivo, permitiu a participação de instituições de fora do Estado e de estudos alheios à temática da história regional fluminense ou mesmo carioca, mas que também compartilhavam do estatuto de história regional. (Dias e Sooma, 2019, p. 241)

⁷ Sobre os caminhos historiográficos da história da educação na Baixada Fluminense, vide Dias, Borges e Pinheiro (2021a, 2021b).

Em diálogo com Bruno Bontempo Jr., o artigo de Dias e Sooma (2019, p. 228) lembra o sentido da defesa da regionalização nas pesquisas tanto na ANPED, a partir da década de 1980, quanto no próprio Congresso Brasileiro de História da Educação. Assim destacam que:

A produção de uma historiografia local da educação era valorizada em termos dos desafios teórico-metodológicos que acenavam para a necessidade de identificação, preservação de fontes e constituição de acervos documentais em âmbito local e regional. (Dias e Sooma, 2019, p. 230)

Isso reforça que diante das demandas de fomentar pesquisas fora do eixo sudeste, os eventos oportunizam leituras fora da chave de “histórias nacionais”. Assim, Dias e Sooma apresentam, a partir dos três eventos realizados, em 2007, 2010 e 2013, “balanço”, “gangorra” e “escorregos” diante das temáticas apresentadas nos eixos temáticos sobre os eventos.

O III EHED-RJ ampliou o diálogo com trabalhos interessados no “estatuto da história regional”, com isso recebeu propostas de estudos de outros estados. O balanço do evento realizado por Dias e Sooma (2019, p. 241) apresentam o quanto estão interessados em identificar:

Em que medida uma historiografia carioca e fluminense compareceu nos quintais do EHED. Observamos as localidades da cidade do Rio de Janeiro ou regiões do Estado que se inscreveram na historiografia local, como por exemplo: Madureira, São Cristóvão, Quintino, Guaratiba, Niterói, Campos dos Goytacazes, São Fidélis, Iguaçu, Nova Iguaçu, Mesquita, Duque de Caxias, Itaguaí, São Gonçalo, Bom Jesus do Itabapoana, Vassouras, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Região dos Lagos (cidades não identificadas). (Dias e Sooma, 2019, p. 241)

Tal investigação do último evento com questões provocativas sobre os investimentos teóricos e metodológicos dos trabalhos é significativo para a compreensão dos sentidos do *local* na historiografia. Se os autores recortaram o Rio de Janeiro para análise, destaco que meu interesse está para a especificidade da História e História da Educação na Baixada Fluminense, considerando que os investimentos para as pesquisas na Baixada Fluminense podem ser uma referência para investimento de estudos com foco no *local*, por meio da cultura histórica que se desenvolveu no território, confirmando que os projetos historiográficos são caminhos para os projetos políticos. Isso reforça o quanto é possível entender em escalas o quanto impactam e são impactados os investimentos no local.

Assim, por mais que os “brincantes” (Dias e Sooma, 2019) do campo da História na Baixada Fluminense tenham avançado em suas pesquisas com ênfase no *local*, essa não parece ser uma preocupação de reflexão teórica e metodológica no âmbito regional, e menos ainda no nacional. Em trabalho anterior (Laurentino, 2021) apresento como são mobilizadas as dimensões de poder da produção do conhecimento a partir da criação de um Instituto Histórico Municipal na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil), considerando os interesses políticos dos intelectuais nas obras e o impacto no desenvolvimento de pesquisas na região. Com isso, desdobro as análises das produções sobre e ações educativas no *local*, evidenciando os investimentos de ações diretas no *local*. Assim, a pesquisa está ancorada no

reconhecimento que a Baixada Fluminense, composta por municípios que integram a região metropolitana do Rio de Janeiro, tem fortes bases nas escritas históricas sobre o território como mecanismos de articulação para a construção de suas ações e projetos políticos.

Logo, estou sinalizando como os eventos regionais conversam com esses usos do passado, diante de temáticas tão importantes em pauta no campo, a saber: a própria profissão e o sentido do historiador em um contexto de debates sobre, igualdade, democracia e diversidade. No que tange o campo da História, é preciso um investimento da leitura sobre a dimensão do *local* que as propostas regionais abordam.

Assim, por mais que tenha ocorrido um certo crescimento sobre as abordagens sobre o ensino e suas implicações mais inclusivas em eventos da ANPUH-RJ, o poder dos usos do passado no *local* parece ser transversal. Neste ensaio, estou considerando uma abordagem mais recortada, que é olhar como a Baixada Fluminense se apresenta nas propostas. Acredito que ao olhar cada simpósio da ANPUH regional seja possível identificar como o *local* pode ser mobilizado nos estudos. Contudo, destaco que as produções apresentadas no evento regional da ANPUH que estiveram alocados no Simpósio Temático 11. História da Baixada Fluminense e as periferias: pesquisa e ensino, coordenado por Nielson Bezerra, Linderval Monteiro e Eliana Laurentino, pareciam estar em diálogo com um olhar sobre o *local* e suas potências de usos do passado, na relação pesquisa e ensino, uma vez que, os integrantes resolveram escolher o simpósio específico, o que pode indicar um interesse de marca identitária com o território, ou mesmo alinhamento com os orientadores que estariam organizando o simpósio. Como o evento foi realizado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEB-UERJ) e UNIGRANRIO, faculdades localizadas em Duque de Caxias-RJ, na Baixada Fluminense, consideramos essa mobilização de um simpósio específico como o possível alinhamento dos participantes. Isso carece de um levantamento mais detalhado.

Destaco que o evento bianual da ANPUH-RJ, nos últimos anos abordou temáticas amplas e em diálogo com as questões relacionadas ao futuro do campo, sendo eles:

- Evento 2018. XVIII Encontro de História. Sem tema. Conto com um simpósio de Baixada Fluminense;
- Evento 2021. O XIX Encontro de História. Tema: a História do futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica;
- Evento 2022. 20º Encontro de História da ANPUH-Rio. Tema: 1822/2022: 200 anos de História e Historiografia;
- Evento 2024. 21º Encontro de História da ANPUH-Rio: História, Democracia, Igualdade e Diversidade.

É possível dizer, que apenas no Encontro Regional de 2018 ocorreu um ST específico da Baixada Fluminense. Desse modo, estou considerando que muitas foram as apresentações com outras abordagens que estiveram nos 34 simpósios temáticos propostos, em 2024, mas diante de um ST específico, os estudos que desejaram focar na perspectiva do *local*, apresentaram-se neste simpósio, mas sem uma problematização mais específica sobre o potencial teórico metodológico sobre o *local* e o *regional*. Reforço que isso indica estudos de balanço teórico historiográfico dos eventos da ANPUH-RJ, já que não identifiquei produções de balanços sobre o evento, tal como identificado para o EHED regional.

Esse diálogo sobre os limites dos investimentos sobre os sentidos do *local* no campo da História é apontado por Nuno Bessa Moreira (2016). Moreira indica que os estudos sobre história *local*, com foco teórico-metodológico, são restritos, o que contraria o desenvolvimento das dimensões empíricas. Partindo também de um espaço de produção, a *Revista de História* afirma que a história *local* tem articulação na formação da historiografia portuguesa. Moreira (2016, p. 62) chama atenção que alguns autores na *Revista de História*, analisada por ele, “exibem uma visão paternalista do patrimônio, enveredando outros por uma historiografia crítica, de par com tentativas de investigação tributárias do escrúpulo documental do historicismo rankeano e menos devedoras da Escola Metódica Francesa”. Essa reflexão dialoga com Neto e Rodrigues (2012), que confirmam a importância dos estudos sobre história *local* e as referências identitárias. Ela reforça que a herança do campo possui alicerces nos “estudiosos locais, ou simples curiosos das ‘Antiguidades’ das terras, e por investigadores ligados a academias e instituições universitárias” (Neto e Rodrigues, 2012, p. 47). Nesse sentido, a história *local* deve ser estudada como um “ramo historiográfico plural”, que, para ela, não pode ser limitado em “classificações rígidas, redutoras da sua riqueza e complexidade” (Neto e Rodrigues, 2012, p. 47).

De acordo com Neto e Rodrigues, na atualidade, a história *local* “tem-se revelado, igualmente, um espaço de profícuo diálogo com a sociedade, em particular com as instituições de poder local” (Neto e Rodrigues, 2012, p. 70). A identificação e a preservação em projetos de patrimônio local, a organização de ecomuseus e turismo cultural, são instrumentalizadas pela história *local*, o que possibilita novas configurações territoriais, que geram conhecimentos sobre o passado pelas populações locais. Algo que tem comparecido nos eventos regionais do campo da História da Educação. No qual, destaca-se o investimento do Grupo de Estudos da História da Educação Local (EHELO), criado em 2013 por Amália Dias, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, que desenvolveu e potencializou pesquisas sobre os processos de escolarização na região. Dias, em 2023, organizou com Angélica Borges, vice-líder do grupo, o livro *História da educação do Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense*, obra que reúne trabalhos de 30 autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o investimento nos usos do passado, com relação entre a memória e a história foi percorrido pelo campo da História da Educação em diálogo com o campo da História na Baixada Fluminense. Para Dias, Borges e Pinheiro (2021a, p. 36), “as mudanças nas oficinas de história também fizeram veredas na História da Educação”. No entanto, destaco que a ênfase que o *local* é uma ferramenta teórica e metodológica importante para o campo da História da Educação, é destacado significativamente no evento regional do Rio de Janeiro. Isso parece ter impacto direto sobre as potências de estudos sobre os “locais, abordando a cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória escolar” (Bonato e Xavier, 2009, p. 13), expresso no crescimento dos trabalhos sobre Baixada Fluminense.

Os investimentos de estudo na Baixada Fluminense em diálogo com o patrimônio e os ecomuseus, que se expressam em muitas ações de práticas educativas avançam na perspectiva de valores e sentidos sobre o *local*, o que pode ser um caminho fértil para a identificação, o reconhecimento e a valorização dessas análises para estudos em perspectivas de escalas

sobre o território. Isso parece que tem sido realizado pelos pesquisadores do campo da história e do campo da história da educação, que alimentam um percurso de cultura histórica na Baixada Fluminense. No entanto, o reconhecimento que essas abordagens são significativas para entender o “singular” e ampliar a lente para as experiências éticas, políticas e filosóficas que operam no *local* não comparecem do mesmo sentido nos dois eventos.

De acordo com os investimentos de mesas, reflexões e publicações dos EHEDs, tenho forte indicativo de ser esse o interesse do campo da História da Educação. O campo tem atribuído mais atenção e investimentos teóricos e metodológicos nessa perspectiva, expressos por meio das publicações que indicam impacto no próprio campo, visíveis, por exemplo, no investimento do Grupo de Estudos da História da Educação Local (EHELO), que desenvolveu e potencializou pesquisas sobre os processos de escolarização na região. Tudo isso nos convida para maiores estudos sobre a temática e os caminhos das escritas na Baixada Fluminense, bem como os sentidos no *local*.

Financiamiento

El presente trabajo se realizó con recursos propios de la autora.

Conflicto de intereses

La autora no tiene conflictos de interés que declarar.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque Jr., D. Muniz (2021). *Para que serve a História?* Campina Grande.
- Alves, C. (2009). Das motivações na História da Educação no Rio de Janeiro. En A. W. C. P. Mendonça et al. (Orgs.), *História da educação: desafios teóricos e empíricos* (pp. 7-12). Universidade Federal Fluminense.
- Anais do IV Evento de História da Educação no Estado do Rio de Janeiro (2024). https://drive.google.com/file/d/1J_z7_l2rEeD4vPhmxAQp2UY11BF9jwMR/view
- Bonato, N. e Xavier, L. (Orgs.) (2013). *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. Letra Capital.
- Bontempi Jr., B. (2012). A história da educação na RBEP (1999-2011). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 93(234), 502-18. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.45>.
- Certeau, M. (1982). *A escrita da história*. Forense Universitária.
- Dias, A. e Borges, A. (Orgs.) (2023). *História da educação: do Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense* (1ª ed.). Appris.
- Dias, A., Borges, A. e Pinheiro, M. C. de Oliveira (2021a). Grande Sertão Baixada e as veredas da historiografia da educação local. *Linhas* 22, 29-58.

- Dias, A., Borges, A. e Pinheiro, M. C. de Oliveira (2021b). Armanda Álvaro Alberto e a Escola Regional de Meriti: pilares da escrita da história da educação Local. *Revista Pilares da História* XX, 7-14.
- Dias, A. e Sooma, J. (2019). Quintais da história da educação fluminense: balanços, gangorras e escorregos. *Revista Contemporânea de Educação* 14(30).
- Faria Filho, L. M. (2009). História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas. En A. W. C. P. Mendonça et al. (Orgs.), *História da educação: desafios teóricos e empíricos* (pp. 57-66). Universidade Federal Fluminense.
- Gondra, J. G. (2009). Para uma história do I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro. Em A. W. C. P. Mendonça et al. (Orgs.), *História da educação: desafios teóricos e empíricos* (pp. 57-66). Universidade Federal Fluminense.
- Haesbaert, R. (2007). Território e multiterritorialidade: um debate. *Revista GEOgraphia* IX(17), 19-45.
- Haesbaert, R. (2014). *Global-regional. Dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Bertrand.
- Hartog, F. (2015). *Regimes de historicidades: presentismo e experiências do tempo*. Editora Autêntica.
- Laurentino, E. S. S. (2021). *Tensões e conciliações: a escrita da história local e o Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1971-2008)* [Tese de doutorado em História Social]. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.
- Laurentino, E. S. S. (2023). Arquivo, escrita e poder: o papel dos historiadores no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias (RJ). *Acervo: Revista do Arquivo Nacional* 36, 1-30.
- Laurentino, E. S. S. (2024). *Memórias da Hidra de Iguassú: história local, patrimônio e cultura afro brasileira no Museu Vivo do São Bento*. Esteio Editora.
- Mendonça, A. W. C. P. et al. (Orgs.) (2009). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Universidade Federal Fluminense.
- Moreira, N. B. (2012). *A Revista de História (1912-1928). Uma proposta de análise histórico-historiográfica* [Dissertação de doutorado em História]. Universidade do Porto.
- Moreira, N. B. (2016). História local, espaço e paisagem em Portugal: panorâmica historiográfica e estudo de caso sobre a *Revista de História (1912-1928)*. *HISTOReLo. Revista de História Regional y Local* 8(15), 60-89.
- Neto, M. S. da S. e Rodrigues, M. R. S. (2012). *Informações paroquiais e história local. Percursos da história local portuguesa: Informações paroquiais setecentistas da Diocese de Coimbra: roteiro para os investigadores de história local e regional*. Centro de História da Sociedade e da Cultura, Palimage.
- Nicolazzi, F. (2017). A história e seus passados: regimes historiográficos e a escrita da história. En J. Bentivoglio e B. Nascimento (Orgs.), *Escrever história: historiadores e historiografia brasileira nos séculos XIX e XX* (pp. 7-36). Editora Milfontes.

- Revel, J. (1998). A microanálise e a construção do social. En J. Revel (Org.), *Jogos de escalas. A experiência da microanálise* (pp. 15-38). Editora FGV.
- Simões, M. R. (2006). *A cidade estilhaçada. Reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Entorno.
- Vidal, D. Gonçalves e Faria Filho, L. Mendes (2024). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Coleção Memória da Educação. Autores Associados.

***Il libro della seconda classe* (1930, 1933 e 1938): a utilização dos livros de leitura na formação da cultura escolar fascista na Itália**

Izabelle Seoldo Marques*

 Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

 seoldoizabelle@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-4576-5309>

Recibido: 30 de octubre de 2025 | Aceptado: 5 de diciembre de 2025

Resumo

O fascismo italiano utilizou a educação como ferramenta política para consolidar valores como disciplina e lealdade ao regime. Com isso, foi estruturada uma cultura escolar alinhada aos princípios do Estado fascista, por meio de uma série de transformações educacionais, como a política do Livro Único (1929). Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cujo objetivo é analisar os livros didáticos da Itália fascista e suas representações ao promoverem uma visão oficial do regime, refletindo as estratégias governamentais para consolidar uma narrativa que valorizava o fascismo. Sendo assim, foram analisados três livros de leitura da segunda série do ensino primário intitulados *Il libro della seconda classe* dos anos de 1930, 1933 e 1938. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos o conceito de representação de Chartier (1991, 1998) para compreender o papel dos livros didáticos na incorporação do fascismo às relações sociais e ao cotidiano escolar. Os estudos de Bittencourt (1993) e Choppin (2004) foram fundamentais para analisar os livros de leitura como instrumentos de construção política, cultural e social no fascismo italiano. Esses autores auxiliam na compreensão sobre a forma que a educação era utilizada como projeto de construção do “italiano novo”.

Palavras-chave

Livros didáticos, fascismo italiano, cultura escolar, identidade nacional.

***Il libro della seconda classe* (1930, 1933 y 1938): la utilización de los libros de lectura en la formación de la cultura escolar fascista en Italia**

Resumen

El fascismo italiano utilizó la educación como herramienta política para consolidar valores como la disciplina y la lealtad al régimen. Con ello, se estructuró una cultura escolar alineada con los principios del Estado fascista, a través de una serie de transformaciones educativas, como la política del Libro Único (1929). Este trabajo presenta parte de una investigación de maestría en desarrollo, cuyo objetivo es analizar los libros de texto de la Italia fascista y sus representaciones, en la medida en que promovían una visión oficial del régimen, lo que refleja las estrategias gubernamentales para consolidar una narrativa que valorizaba el fascismo. Así, se analizaron tres libros de lectura del segundo curso de la enseñanza primaria, titulados *Il libro della seconda classe*, de los años 1930, 1933 y 1938. Como referencia teórico-metodológica, utilizamos el concepto de representación de Chartier (1991, 1998) para comprender el papel de los libros de texto en la incorporación del fascismo a las relaciones sociales y al cotidiano escolar. Los estudios de Bittencourt (1993) y Choppin (2004) fueron fundamentales para analizar los libros de lectura como instrumentos de construcción política, cultural y social en el fascismo italiano. Estos autores contribuyen a comprender la manera en que la educación se utilizó como un proyecto de construcción del “nuevo italiano”.

Palabras clave

Libros de texto, fascismo italiano, cultura escolar, identidad nacional.

***Il libro della seconda classe* (1930, 1933, and 1938): The Use of Reading Textbooks in Shaping Fascist School Culture in Italy**

Abstract

Italian fascism used education as a political tool to consolidate values such as discipline and loyalty to the regime. In doing so, a school culture aligned with the principles of the fascist state was structured through a series of educational transformations, such as the Single Textbook policy (1929). This paper presents part of an ongoing master's research project whose aim is to analyze the textbooks of Fascist Italy and their representations as they promoted an official vision of the regime, reflecting governmental strategies to consolidate a narrative that valorized fascism. Accordingly, three reading books for the second year of primary school, titled *Il libro della seconda classe* and published in 1930, 1933, and 1938, were analyzed. As a theoretical-methodological framework, we use Chartier's (1991, 1998) concept of representation to understand the role of textbooks in incorporating fascism into social relations and everyday school life. The studies of Bittencourt (1993) and Choppin (2004) were fundamental for analyzing reading books as instruments of political, cultural,

and social construction in Italian fascism. These authors help us to understand the ways in which education was used as a project for shaping the “new Italian”.

Keywords

Textbooks, Italian fascism, school culture, national identity.

INTRODUÇÃO

O fascismo italiano utilizou a educação como ferramenta política para consolidar valores como disciplina, hierarquia e lealdade ao regime. Com o objetivo de formar cidadãos italianos subordinados e apoiadores do fascismo, foi estruturada uma cultura escolar alinhada aos princípios do Estado fascista, por meio de uma série de transformações educacionais. Segundo Bertonha (2017), “o fascismo pretendeu criar não só uma nova Itália, mas também um novo italiano, o qual seria forte moral e fisicamente, disciplinado, saudável e apto à vida militar e à conquista de outros povos” (p. 149). Nesse contexto, este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cujo objetivo é analisar a utilização de livros de leitura na década de 1930 na formação da cultura escolar fascista na Itália. O artigo busca contribuir na investigação das estratégias do regime em promover uma visão oficial do regime para consolidar uma narrativa histórica centrada no nacionalismo, na hierarquia e na naturalização da violência.

Neste trabalho, analisamos três livros de leitura da segunda série do ensino primário: *Il libro della seconda classe* (1930), compilado por Dina Belardinelli-Bucciarelli e ilustrado por Pio Pullini; *Il libro della seconda classe* (1933), de autoria de Ornella Quercia Tanzarella, com ilustrações de Mario Pompei; e *Il libro della seconda classe* (1938), em que o autor é Alfredo Petrucci e o ilustrador é Piero Bernardini. Iremos observar a relação das políticas educacionais com a produção e conteúdo dos livros, as representações do fascismo italiano na escola, e o modelo de sociedade proposto pelo regime a partir da formação escolar.

Para esta análise, utilizou-se a concepção de história cultural proposta por Chartier (1998), que permite “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16). Nesse sentido, o livro didático é compreendido como um objeto cultural inserido em um conjunto de representações que expressam e reforçam valores da sociedade fascista. A partir dessa perspectiva, o conceito de representação (Chartier, 1991) orienta a investigação sobre o papel dos livros didáticos na incorporação do fascismo às relações sociais e ao cotidiano escolar. Além disso, considera-se a materialidade desses livros, conforme aponta Chartier (1998), que envolve não apenas aspectos tipográficos, mas também seus usos, conteúdos e análise da iconografia.

Ademais, para aprofundar o estudo dos livros didáticos utilizados nesta pesquisa, tomou-se como referência os estudos de Bittencourt (1993) e Choppin (2004) para compreender os livros de leitura como instrumentos de construção política, cultural e social no contexto do fascismo italiano. As obras investigadas “constituem um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (Bittencourt, 1993, p. 3). Conforme destaca Choppin (2004), o livro didático possibilita múltiplas

análises, revelando suas especificidades e dimensões históricas, sendo uma de suas funções, a ideológica e cultural, atuando como veículo de transmissão de valores e representações sociais. Nesse sentido,

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável; as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. (Choppin, 2004, p. 557)

Outra questão importante nesta análise é destacar a relevância da iconografia presente nessas obras, pois as ilustrações não apenas complementavam a leitura, mas também se articulavam diretamente ao texto, permitindo que a criança se identificasse com o ambiente escolar representado. Por meio dessas imagens, o aluno podia reconhecer-se no espaço e no tempo retratados, especialmente na figura do estudante uniformizado, símbolo da conformação ao modelo de disciplina e pertencimento proposto pela cultura escolar fascista.

A fim de examinar essas imagens, adotou-se a perspectiva metodológica de Didi-Huberman (2023), que compreende a imagem como um sintoma, isto é, como um elemento que ultrapassa a mera representação e revela contradições, fissuras e tensões do contexto em que foi produzida. Nessa abordagem, não há um sentido único para a imagem, mas múltiplas interpretações possíveis, capazes de evidenciar o controle estatal fascista. Assim, a ideia de montagem, proposta pelo autor, torna-se fundamental: ao justapor imagem, texto, contexto histórico e legislação educacional, é possível compreender como as ilustrações dialogam entre si e constroem sentidos que reforçam e tensionam os valores e práticas da cultura escolar fascista.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO FASCISMO ITALIANO

Para compreender os usos do livro didático, é necessário situá-lo no contexto do universo escolar, analisando as relações que influenciam e redefinem sua função, sendo fundamental o exercício de identificar as políticas educacionais que integraram esse processo. Segundo Dognini (2023), a primeira reforma a ser realizada com a instauração do fascismo na Itália foi a Reforma Gentile anunciada por meio do Decreto Real N.º 1054¹, de 6 de maio de 1923, que consistiu na instauração de um sistema de ensino alinhado ao fascismo, sistematizando um padrão de educação para a Itália, na intenção de construir “um novo homem italiano”. Giovanni Gentile, um intelectual italiano, foi um dos principais responsáveis pela reforma e foi convocado por Mussolini para assumir o cargo de Ministro da Instrução Pública, cargo que ocupou entre 1922 e 1924 (Carmo e Silva, 2019). A reforma estabeleceu as disciplinas a serem ministradas, as normas para professores, carga horária e conteúdos das aulas, funcionando como uma base e direcionamento da educação fascistas.

¹ Localizado no acervo da *Gazzetta Ufficiale*, o jornal oficial em que eram publicadas e divulgadas as leis e decretos na Itália.

Além de aspectos técnicos, a reforma também implementou o ensino religioso católico no currículo das escolas primárias e a obrigatoriedade das aulas serem ministradas na língua italiana (considerada oficial pelo Estado). E, complementando a reforma, ocorre a criação do programa curricular de 1923 por meio do Decreto Real N.º 2185, de 1 de outubro de 1923, em que as normas acerca do ensino primário foram estabelecidas, com direcionamentos específicos sobre materiais, móveis, livros e os conteúdos das disciplinas escolares e a forma de ensiná-los aos estudantes. Esses aspectos constituíam o novo projeto educacional nacionalista do Estado. Segundo Bianchini (2019) a escola ocupava um dos eixos centrais na construção do “italiano novo”: “O resultado foi a criação de espaços escolares que não eram apenas lugares de instrução, mas também lugares de culto político, nos quais o fascismo exercia uma constante pressão ideológica sobre os alunos” (p. 137).

Um impacto também significativo no setor educacional foi a intensa produção de materiais voltados aos italianos no exterior. Desde a década de 1920, o governo já enviava livros didáticos e outros recursos escolares para instituições étnicas italianas em diversos países. No entanto, com a ascensão do fascismo, essa prática foi ampliada e sistematizada, uma vez que o regime passou a ver esses materiais como instrumentos essenciais para a formação do “italiano novo”. Assim, mesmo aqueles que viviam fora da Itália deveriam ser educados segundo os valores fascistas, mantendo lealdade ao Estado, a Mussolini e à ideia de pertencimento à nação italiana (Luchese, 2013). Nesse contexto, foram criados órgãos específicos para coordenar esse projeto, como a Direção-Geral dos Italianos no Exterior e Escolas, sob administração de Piero Parini, responsável por organizar o envio de professores italianos, supervisionar as instituições étnicas e distribuir livros e materiais didáticos alinhados à doutrina fascista (Luchese, 2013). Dessa forma, a política educacional ultrapassava as fronteiras territoriais italianas, estendendo a influência do regime e reforçando sua concepção de império italiano.

Outra mudança importante na educação da Itália fascista foi a política do Livro Único. Segundo Colin (2010), entre 1928 e 1929, Giuseppe Belluzzo assumiu o Ministério da Instrução Pública e implementou a política do Livro Único, que foi de fato executada durante a gestão de Balbino Giuliano (1929-1932). Essa política foi instituída pelo Decreto-Lei de 7 de janeiro de 1929, que determinou a obrigatoriedade do uso de livros didáticos de todas as escolas italianas fossem distribuídos pelo Estado e aprovados pela Comissão Ministerial para os Livros Didáticos. Além disso, o livro era impresso e vendido pelo Estado, garantindo que o Ministério da Instrução Pública fosse responsável “pela fabricação dos volumes, através da *Libreria dello Stato* e manter o preço fixado pelo Estado”² (Colin, 2010, p. 70). Cabe ressaltar a contradição dessa política dita de um livro único, visto que no decreto era colocado que os livros de “todas as escolas primárias públicas e privadas a partir do ano letivo de 1930-1931; após três anos, poderia ser substituído ou reeditado em uma versão revista e corrigida”³ (Colin, 2010, p. 7), assim, existiram várias edições, com autores, ilustradores e conteúdos diferentes, por exemplo o livro único da segunda série escolar que analisamos as obras de 1930, 1933 e 1938 ao longo deste artigo.

² “La charge de la fabrication des volumes, par l’entremise de la ‘Librairie de l’État’; le prix était fixé par l’État” (Colin, 2010, p. 70).

³ “Toutes les écoles primaires publiques et privées à partir de l’année 1930-1931; au bout de trois ans, il pouvait être remplacé, ou bien réédité dans une version revue et corrigée” (Colin, 2010, p. 70).

De acordo com Moon (2015), nos dois primeiros anos do ensino primário, o ensino era ministrado utilizando um único volume de livro didático, que consistia em um material de leitura, enquanto nos outros anos, da terceira à quinta série, os alunos usavam dois tipos de livros didáticos: o *Letture* (Leitura) para aulas de língua e literatura, e o *Sussidiari* (Auxiliar) para outras disciplinas, como História, sendo organizado em seções para cada assunto. Dessa forma, os alunos possuíam o livro único de leitura e o livro único das disciplinas escolares de cada série escolar, ou seja, havia vários “livros únicos”.

É possível observar também o significativo investimento financeiro realizado pelo Estado fascista no setor educacional, evidenciado pela alta qualidade dos materiais didáticos produzidos que eram impressos coloridos, com numerosas ilustrações e elementos destinados a atrair o público infantil. Segundo Moon (2015, p. 47), “as cores vivas nas páginas, as fontes estilizadas e as ilustrações chamativas são impressionantes e de uma qualidade melhor do que a de muitos livros escolares anteriores”. Essa atenção à materialidade do livro revela, conforme aponta Chartier, que

Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades (por exemplo, em relação ao livro impresso o formato: as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (Chartier, 1998, p. 35)

A CULTURA ESCOLAR FASCISTA REPRESENTADA NOS LIVROS DE LEITURA

As histórias que compõem os livros de leitura são narradas sob a perspectiva de crianças no cotidiano escolar e familiar da Itália na década de 1930. Esta estratégia de narrativa era utilizada de forma a aproximar a criança do conteúdo ao trazer histórias sobre elementos que faziam parte de sua realidade, família, amigos, natureza, escola; ao mesmo tempo que inseriu elementos do fascismo italiano com aspectos do nacionalismo, o incentivo a militarização, o culto a guerra, a Mussolini, ao rei Vittorio Emanuele III e ao papa.

Imagem 1. Capa dos livros didáticos 1930, 1933 e 1938



Fonte: *Il libro della seconda classe* de 1930, 1933 e 1938.

No livro *Il libro della seconda classe* (Belardinelli-Bucciarelli, 1930) a narrativa central ocorre em torno da história de dois irmãos, Piero um menino entre 7 a 8 anos, está na segunda série se preparando para ser membro da juventude fascista *Opera Nazionale Balilla* (ONB), e Lauretta que também está na escola e faz parte da *Piccole Italiane* (juventude fascista para meninas).

A história “Piero va a scuola” (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 8-9), apresenta o primeiro dia de aula de Piero, ele está começando a segunda série do ensino primário:

PIERO VAI À ESCOLA

Piero entra na sala da segunda série.

Ele cumprimenta a professora; a conhece porque esteve com ela também na primeira série. A professora recebe Piero com um sorriso; então lhe diz: –Você cresceu muito durante as férias; este ano você não poderá ficar na primeira carteira. Aqui está o seu lugar ali, na quarta fila.

E Piero se senta contente. Está com muita pressa de crescer!

Enquanto os colegas se acomodam nas carteiras, Piero olha para a nova sala de aula.

É bonita, é organizada; ele ficará muito bem ali.

Numa parede, acima da cátedra, vê o Crucifixo, o retrato do Rei e o retrato do Duce.

Detém os olhos no retrato do Duce e sorri.

Pensa em um belo uniforme com a camisa preta, que a mãe já preparou para ele. (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 8-9; tradução nossa)⁴

A partir dessa narrativa, percebe-se a intenção de representar a escola fascista como um espaço harmonioso, com uma professora atenciosa e estudantes obedientes e felizes por estarem estudando. Segundo Horta (2009), o fascismo elimina a separação entre vida civil e militar. Nesse contexto, o trecho em que Piero menciona pensar no uniforme explicita o desejo de se tornar *balilla*, isto é, de integrar a juventude fascista, uma atitude apresentada de forma a estimular a identificação e a projeção dos meninos em se tornarem indivíduos militarizados e alinhados ao regime. Outro aspecto relevante é a composição da sala de aula, que, além das carteiras, inclui elementos simbólicos da tríade que sustentava a base

⁴ PIERO VA A SCUOLA

Piero entra nell'aula della seconda classe.

Saluta la maestra; la conosce perché è stato con lei anche nella prima classe.

La maestra accoglie Piero con un sorriso; poi gli dice:

— Sei cresciuto molto durante le vacanze; quest'anno non potrai stare nel primo banco. Ecco il tuo posto là, nella quarta fila.

E Piero si siede contento. Ha tanta fretta di essere grande!

Mentre i compagni si dispongono nei banchi, Piero guarda la nuova classe.

È bella, è ordinata; ci starà tanto bene.

In una parete, al di sopra della cattedra, vede il Crocifisso, il ritratto del Re e il ritratto del Duce.

Ferma gli occhi sul ritratto del Duce e sorride.

Pensa a una bella divisa con la camicia nera, che la mamma ha già preparato per lui. (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 8-9)

ideológica do fascismo: o retrato do Duce, o retrato do rei e o crucifixo, representando a coexistência entre fascismo, monarquia e catolicismo.

Sob a perspectiva da função referencial de Choppin (2004), segundo a qual o livro didático “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (p. 553), o material busca evidenciar que as mudanças promovidas pela reforma e pelo novo programa curricular de 1923 estavam sendo efetivamente aplicadas. Isso se manifesta na presença dos retratos e do crucifixo, elementos listados entre os materiais escolares considerados essenciais para a sala de aula. Assim, tais objetos são incorporados à cultura escolar fascista e ressignificados: ainda que alguns, como o crucifixo, já estivessem presentes no ambiente educacional anterior ao regime, passam a expressar novas relações, como a consolidação do catolicismo enquanto religião oficial do Estado fascista, reforçando, desse modo, os valores do “italiano novo” e a construção de um ideal de nação (Horta, 2023). Cabe destacar, ainda, que a presença da religião é marcante nos três livros analisados. Cada volume apresenta uma seção dedicada ao ensino da religião católica, composta por orações e passagens bíblicas que sucedem as narrativas do livro de leitura, o que evidencia a centralidade do catolicismo na formação moral das crianças.

Na continuidade dessa narrativa, observam-se rituais característicos da cultura escolar fascista que compõem e ambientam as cenas das aulas, nas quais são realizadas uma oração e a saudação fascista. Esses elementos visam apresentar a ordem, o respeito e a naturalização do fascismo no ambiente escolar, em que a saudação fascista, inclusive, era de realização obrigatória (Horta, 2009). Podemos observar isso na sequência da história “Piero va a scuola”:

A professora faz sinal para que se levantem e os organiza para a oração. Com o corpo bem ereto, as mãos juntas e os olhos voltados para o Crucifixo, recitam devotamente o “Pai Nosso”. Depois da oração, a professora ordena a saudação. As crianças estendem o braço em direção aos retratos do Rei e do Duce e saúdam ao estilo romano. Depois se sentam. (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 9; tradução nossa)⁵

Segundo Julia (2001),

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, 2001, p. 10)

⁵ La maestra fa cenno che si alzino e li fa disporre per la preghiera. Con la persona ben diritta, con le mani giunte e gli occhi rivolti al Crocifisso, recitano devotamente il “Padre nostro”. Dopo la preghiera, la maestra ordina il saluto. I fanciulli tendono il braccio verso i ritratti del Re e del Duce e salutano romanamente. Poi si siedono. (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 9)

Nesse sentido, a cultura escolar não se encontra isolada da sociedade, mas está em constante interação com ela, manifestando resistências, tensões e também apoios em relação às dinâmicas sociais e políticas de cada período histórico.

E, no contexto do regime fascista, essa relação torna-se particularmente evidente, uma vez que a escola é utilizada como instrumento de formação ideológica e moral. O objetivo era “forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional, da disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (Julia, 2001, p. 23), o que revela a tentativa de moldar o comportamento e o pensamento das novas gerações de acordo com os ideais do Estado totalitário. Assim, ao estudar a cultura escolar fascista, é fundamental considerá-la em articulação com a cultura política, religiosa e social da época, pois é nessa relação que se compreendem os mecanismos de controle, as práticas pedagógicas e as estratégias do regime fascista.

A JUVENTUDE FASCISTA

No livro de 1933, a história “Verso la scuola” possui o mesmo estilo de narrativa do livro anterior, mas agora com a história dos dois irmãos, Mariolina e Bruno, que frequentam a escola italiana e almejam ocupar seu lugar na juventude fascista,

RUMO À ESCOLA

Mas você se lembra do que o papai sempre repete para você? Não basta ter oito anos e uma camisa preta para ser um bom Balilla. É preciso algo mais...

—Sim, eu sei: é preciso o coração e...

Basta isso. Quem tem coração e sentimentos de Italiano já é Balilla.

—E eu? —perguntou Mariolina.

—O mesmo vale para você: quem tem coração e sentimentos de Italiana já é Piccola Italiana.

Mas, entendamo-nos: tudo o que vocês dizem e fazem deve ser digno de louvor, porque as ações devem corresponder às palavras e as palavras aos sentimentos. (Tanzarella, 1933, p. 9-10; tradução nossa)⁶

Neste diálogo da história percebe-se o incentivo familiar para que as crianças façam parte da juventude fascista, descrevendo que fazer parte dessa organização como algo valoroso, que deve ser merecido, exaltando valores de obediência e de nacionalismo.

⁶ VERSO LA SCUOLA

Ma ti ricordi quello che ti ripete sempre il babbo? Non basta avere otto anni e una camicia nera per essere un buon Balilla. Ci vuole qualche altra cosa...

—Sì, lo so: ci vuole il cuore e...

Basta quello. Chi ha cuore e sentimenti d’Italiano è già Balilla.

—E io? —domandò Mariolina.

—Lo stesso anche per te: chi ha cuore e sentimenti di Italiana è già Piccola Italiana.

Però, intendiamoci: anche tutto quello che dite e che fate dev’essere degno di lode, perché le opere debbono corrispondere alle parole e le parole al sentimento. (*Il libro della seconda classe*, 1933, p. 9-10).

No livro de 1938, a narrativa é construída em torno dos irmãos Meuccio e Lunella, sendo este livro com um foco maior em mostrar as vivências familiares e como se articulam ao ideário fascista de diferentes maneiras, especialmente por meio da associação com a juventude fascista. As histórias tem como foco a própria Itália, destacando o nacionalismo, o valor do trabalho e a importância da família, elementos que simbolizam a formação do “italiano novo”.

Na história intitulada “Alza-Bandiera” é apresentado o seguinte trecho,

Mas, em breve, todos estão prontos e se alinham, em perfeito quadrado, no pátio.
 –Hastear a bandeira! –ordena o Comandante.
 Os Balilla se posicionam em atenção, enquanto outros três toques de trombeta se espalham pelo vale. A bandeira desliza ao longo do mastro e para no topo, com suas três cores desdobradas ao vento. Cem e cem bocas cantam:
 Primavera dos povos
 Roma retorna aos seus destinos...
 Mussolini quis assim
 Seu sonho já está em marcha.
 O sol, que estava escondido atrás de uma nuvenzinha, volta a brilhar no azul.
 (Petrucci, 1938, p. 6-7; tradução nossa)⁷

Esta juventude fascista mencionada nas histórias, fazia parte de um dos projetos de composição da escola fascista para a formação das futuras gerações italianas. A ONB foi a organização juvenil que se manteve entre 1926 e 1937 na Itália instituída pela lei federal Lei N.º 2247, de 3 de abril de 1926, sendo esta responsável por ofertar a educação física e educação moral dos jovens (Stellavato, 2008). A ONB era controlada pelo Ministério da Instrução Pública⁸ e sob supervisão de Benito Mussolini, que nomeava o presidente e os conselheiros responsáveis pela organização (Giansanti, 2017).

A ONB era estruturada de acordo com uma divisão por idade e sexo, em que meninos de 6 a 13 anos constituíam os *balilla* e as meninas da mesma idade eram da *piccole italiane*; os meninos de 14 a 18 anos integravam os “avanguardisti”, e as meninas faziam parte da *giovani italiane* (Rosa, 2009). Já a divisão dos *figli della lupa*, que agrupava crianças de seis a oito anos, foi criada em 1933, a fim de abranger o máximo possível de estudantes e iniciá-los militarmente mais cedo.

⁷ Ma ben presto son tutti pronti e si schierano, in perfetto quadrato, sul piazzale.
 –Alza-bandiera! –ordina il Comandante.
 I Balilla si piantano sull’attenti, mentre altri tre squilli di tromba si diffondono per la valle.
 La bandiera scorre lungo il pennone e si ferma in vetta, coi suoi tre colori spiegati al vento.
 Cento e cento bocche cantano:
 Primavera delle genti
 torna Roma ai suoi destini...
 l’ha voluto Mussolini
 il suo sogno è in marcia già.
 Il sole, che si era nascosto dietro una nuvoletta, torna a splendere nell’azzurro. (Petrucci, 1938, p. 6-7)

⁸ O Ministério da Instrução Pública foi renomeado posteriormente por Ministério da Educação Nacional.

Outro aspecto frequentemente reforçado nos livros, e que fazia parte da cultura escolar da época, é o uso do uniforme. Mais do que uma simples exigência normativa, o uniforme assumia um papel simbólico fundamental: transmitia um senso de coletividade, reforçava a identidade de pertencer à juventude fascista e promovia a homogeneização dos estudantes. Nos livros de leitura, o uniforme da juventude fascista é apresentado como um elemento desejado pelas crianças, algo pelo qual elas ansiavam, pois simbolizava pertencimento à nação e adesão aos valores propagados pelo regime. A imagem de estudantes uniformizados, formando um grupo coeso, remetia diretamente à lógica fascista: um único corpo, um *fascio*, no qual o indivíduo se dilui em favor da coletividade e da fidelidade ao Estado. Assim, o uniforme consiste em um “micro universo infanto-juvenil, a estrutura de poder do Fascismo, baseada no autoritarismo, no militarismo e na hierarquia” (Rosa, 2009, p. 635).

Dessa forma, os rituais escolares, frequentemente descritos nos textos e presentes nas ilustrações, evidenciam uma cultura escolar própria do regime fascista, na qual práticas como orações e saudações fascistas eram realizadas diariamente e integravam a rotina escolar.

A RELAÇÃO IGREJA, ESTADO FASCISTA E MONARQUIA

A relação entre a Igreja Católica e o Estado fascista foi marcada por uma série de concessões e acordos que redefiniram os espaços de atuação de ambas as instituições dentro da sociedade italiana (Horta, 2009). Com o controle total da educação pelo Estado e a criação da Juventude Fascista, o regime de Mussolini passou a ocupar áreas antes dominadas pela Igreja, o que levou à necessidade de conciliações políticas e simbólicas. Essa aproximação consolidou-se especialmente após o Tratado de Latrão de 1929, que reconheceu a soberania do Vaticano e estabeleceu o ensino da religião católica nas escolas públicas, reforçando a aliança entre fé e nação (Horta, 2023). Nos livros didáticos, essa articulação é perceptível: a seção de religião, escrita por monsenhores e aprovada por membros do clero, continha ilustrações, orações e ensinamentos morais voltados à formação cristã, integrando-se à narrativa patriótica e disciplinadora da escola fascista. Na história “Il Capo della Chiesa” (Belardinelli-Bucciarelli, 1930, p. 59), o Papa é descrito como “o bom Pastor, que chama ao seu redor as suas ovelhas”, “o Vigário de Cristo na terra” e “o Chefe da Igreja e de todos os sacerdotes”, reforçando a ideia de autoridade e obediência, valores igualmente centrais ao regime. Já em “Il Pontefice” (Tanzarella, 1933, p. 81), o Papa é apresentado como “o sucessor de São Pedro, que foi estabelecido por Jesus Cristo como fundamento da Igreja Católica”, e como “soberano na Cidade do Vaticano”, evidenciando como a cultura escolar fascista incorpora a religião católica para promover a formação do projeto de “italiano novo” almejado pelo regime.

Imagem 2. Papa (1930)



Fonte: Belardinelli-Bucciarelli (1930, p. 59).

Nos livros didáticos produzidos durante o regime fascista, a interação entre Estado, Igreja e Monarquia é representada de forma simbiótica, expressando a relação entre os poderes político, religioso e nacional na formação moral das crianças. A exaltação ao rei Vittorio Emanuele III é recorrente, por exemplo, no texto “Il 11 de noviembre” (Tanzarella, 1933, p. 43), o aniversário do monarca é celebrado como uma data de festa nacional, o rei é chamado de “Vittorio, o Vitorioso”, pois “a última grande guerra foi combatida e vencida sob seu alto comando”. Essa narrativa reforça a imagem do rei como líder heróico e protetor da nação. De forma complementar, o trecho de 1938 (Petrucchi, 1938, p. 114) reforça a sacralização da figura real, ao afirmar que “sob o reinado de Vittorio Emanuele III, realizou-se a conciliação entre o Estado e a Igreja, e a Itália finalmente teve seu Império colonial”. Assim, a narrativa escolar não apenas glorifica o monarca, mas também legitima a relação entre monarquia e fascismo.

Imagem 3. O Rei Vittorio Emanuele III (1930)



Fonte: Belardinelli-Bucciarelli (1930, p. 23).

Nos livros de leitura destinados às escolas primárias durante o regime fascista, a figura de Benito Mussolini é apresentada como símbolo máximo de heroísmo, coragem e liderança, sendo exaltada como o pilar da nova Itália. Em “L’Italia nuova” (Petrucci, 1938, p. 116), o texto descreve Mussolini como um herói, que, ao perceber a ameaça à vitória italiana após a guerra, conduziu os jovens à decisão de “marchar sobre Roma”. Essa narrativa constrói a imagem do Duce como o salvador da pátria e o restaurador da ordem nacional. De modo semelhante, no trecho de 1933 (Tanzarella, 1933, p. 23), a Marcha sobre Roma é representada como um momento glorioso em que “os fascistas, com suas camisas negras, entram em Roma e impõem respeito a todos”, enquanto o próprio Mussolini proclama: “Fora com todos os maus italianos que não sabem fazer as coisas direito. Agora eu cuido de tudo e coloco tudo em ordem! Viva a Itália!”. Essas representações revelam a construção de um culto à personalidade do Duce, associando-o à força, à disciplina e ao patriotismo, valores centrais da cultura escolar fascista.

Imagem 4. A representação de Mussolini (1933)



IL DUCE.

22

Fonte: Tanzarella (1933, p. 22).

A partir disso, a análise dos livros didáticos busca compreender que a cultura fascista requer considerar que esses materiais não apenas refletem essa cultura, mas também a compõem e a perpetuam. Como observa Magalhães (2015, p. 139), “existe uma cultura escolar, composta por rituais, gestualidades, processos de socialização e formas de formação,

que nem sempre está explicitamente registrada nos manuais, mas que tende a ser, direta ou indiretamente, homologada, contextualizada e metaprojetada por eles”. Sendo assim, os livros didáticos fazem parte do processo de construção e representação do fascismo, inscrevendo e legitimando práticas escolares que orientam o comportamento e a percepção dos estudantes.

A cultura escolar fascista pode ser compreendida como um campo de disputas simbólicas. Segundo Luchese (2013, p. 6), as escolas e os livros promoviam a identificação entre o ser italiano e a simbologia fascista, difundindo o sentimento de italianidade e promovendo a fascistização de seus leitores. Essa instrumentalização da escola demonstra a estratégia central de Mussolini para perpetuar o fascismo na Itália: trabalhar com as novas gerações, consolidando valores de obediência, disciplina e nacionalismo (Bertonha, 2017). Dessa forma, a cultura escolar fascista não se limita ao conteúdo textual dos livros didáticos, mas envolve práticas, imagens e rituais que, juntos, constituem um sistema de tentativa de formação desse “italiano novo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros de leitura analisados neste estudo permitem identificar uma lógica específica de produção do livro didático na década de 1930, durante o período fascista na Itália. A comparação entre as três obras evidencia uma estrutura semelhante tanto no aspecto editorial quanto na organização e temática das narrativas. Tal padronização revela a efetiva aplicabilidade da Lei do Livro Único de 1929, que contribuiu para a manutenção de um modelo uniforme de livro didático a partir da inspeção e do controle exercidos pela Comissão Ministerial para os Livros Didáticos. Dessa forma, ainda que cada obra apresentasse autores, ilustradores e personagens distintos, a proximidade entre os conteúdos confirma o esforço do regime em estabelecer uma formação escolar homogênea e ideologicamente alinhada.

A análise desenvolvida neste estudo não esgota as possibilidades de pesquisa sobre o tema; ao contrário, abre caminhos para novas investigações que possuam a cultura escolar como eixo central para compreender a história do fascismo italiano. Os livros de leitura permitem entender o que seria a rotina escolar ideal pelo regime, revelando valores considerados fundamentais, como a obediência, o culto a Mussolini, ao rei e à nação. Soma-se a isso a forte presença da juventude fascista *Opera Nazionale Balilla* (ONB) e à Igreja Católica no cotidiano escolar, expressa pelo incentivo à militarização, o uso do uniforme da organização, às orações, pela valorização do Papa e pela inclusão, ao final de cada volume, de uma seção dedicada à religião católica. Esses elementos reafirmam não apenas os acordos firmados entre a Igreja e o regime fascista, mas também a instituição do catolicismo como religião oficial da Itália.

A partir dos livros, é possível ainda refletir sobre a representação da Itália elaborada pela própria produção fascista, que a apresentava como uma nação forte, disciplinada e vitoriosa. Tais imagens integravam o projeto de formação do “novo italiano”, especialmente por meio da juventude fascista, que deveria incorporar, desde cedo, os valores e comportamentos idealizados pelo Estado.

Portanto, compreender os processos e as relações presentes nesses livros de leitura permite aprofundar o entendimento sobre a história da educação no período fascista,

revelando como a produção didática e os rituais escolares contribuían para a construção e difusão da cultura escolar fascista.

Financiamiento

PPGH-UFGM. La participación de la autora en el XVI Congreso Iberoamericano de Historia de La Educación fue financiada por el Departamento do Programa de Pós-Graduação em História de la Universidade Federal de Minas Gerais.

Conflicto de intereses

La autora no tienen conflictos de interés que declarar.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

Belardinelli-Bucciarelli, D. (1930). *Il libro della seconda classe*. La Libreria dello Stato, Officine della Ditta R. Carabba, Istituto Poligrafico dello Stato Lanciano. <http://lettereclameranesi.blogspot.com/2017/05/il-libro-della-seconda-classe-1a.html>

Itália (2 giugno 1923). Regio Decreto 6 Maggio 1923, N.º 1054: Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali. *Gazzetta Ufficiale* 129. <https://www.certifico.com/component/attachments/download/18048>

Itália (1 ottobre 1923). Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare. R. D. 1º ottobre 1923, n. 2185. <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2016/02/06-I-programmi-del-1923.pdf>

Itália (12 gennaio 1929). Legge 7 gennaio 1929, N.º 5: Norme per la compilazione e adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari. *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* (10). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1929/01/12/10/sg/pdf>.

Petrucchi, A. (1938). *Il libro della seconda classe*. La Libreria dello Stato, Officine grafiche Mondadori-Verona. http://www.bibliolab.it/2classe_39/00001.html

Tanzarella, O. Q. (1933). *Il libro della seconda classe*. La Libreria dello Stato, Officine della Ditta R. Carabba, Istituto Poligrafico dello Stato Lanciano. <https://www.scuoladelfascismo.it/testi-unicidel-ventennio/seconda-elementare/>

Fontes secundárias

- Bertonha, J. F. (2017). Coerção, consenso e resistência num Estado autoritário: o caso da Itália fascista. *Diálogos* 12(1), 141-163. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38209>
- Bianchini, P. (2019). La funzione pedagogica dell'estetica totalitaria. La scuola fascista e la celebrazione della Prima Guerra Mondiale in Italia. Il caso di Torino. *Educar em Revista* 35(73), 135-160. <https://www.scielo.br/j/er/a/BTVr4jL6cq6DBb5vTVzsrkt/?lang=it>
- Bittencourt, C. M. Fernandes (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* [Tese de doutorado em História Social]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>
- Carmo, J. Carriello do e Silva, I. Bezerra da (2019). O atualismo Gentiliano e a política de Estado: fundamentos da reforma educacional de Giovanni Gentile. *Revista HISTEDBR* 19, e019013. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653162>
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados* 5(11), 173-191. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>
- Chartier, R. (1998). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (M. del Priore, Trad.; 2a ed.). Editora Universidade de Brasília.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa* 30(3), 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Colin, M. (2010). Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943). *Histoire de l'éducation* 127. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2243>
- Didi-Huberman, G. (2023). Jogo duplo ou da montagem (dialética). En *Passados citados por Jean-Luc Godard. O olho da história* (M. Arbex e V. Casa Nova, Trad.; Vol. 5, pp. 35-60). Editora UFMG.
- Dognini, J. C. Eigen Facchini (2023). *Giovanni Gentile e a democracia fascista: a representação política totalitária* [Dissertação de mestrado em Ciência Política]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política.
- Giansanti, G. (2017). La politica pedagogica fascista: l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio. *Il Pensiero Storico. Rivista Internazionale di Storia delle Idee*, 143-192. <https://doi.org/10.4399/97888255400248>
- Horta, J. S. Baia (2009). A educação na Itália fascista (1922-1945). *Revista Brasileira de História da Educação* 9(1), 47-89, http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942009000100003&lng=n&nrm=iso
- Horta, J. S. Baia (2023). O ensino religioso escolar na Itália fascista e no Brasil (1930-1945). *Educação em Revista* 9(17). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44970>

- Itália (3 aprile 1926). *Legge 3 aprile 1926, N.º 2247: Istituzione dell'Opera nazionale "Balilla" per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1926-04-03;2247>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico (G. de Souza, Trad.). *Revista Brasileira de História da Educação* (1), 9-43.
- Luchese Brasil, T. Â. (2013). Difundindo ideias fascistas através de manuais didáticos: "os italianos no exterior" e suas escolas (1922-1938). En Simpósio Nacional de História - ANPUH 27. Natal. *Anais ANPUH*, 1-18. http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364222612_AR-QUIVO_TextocompletoANPUH2013.pdf
- Magalhães, J. (2015). O livro escolar como memória da educação. En M. J. Mogarro (Coord.), *Educação e património cultural: escolas, objetos e práticas* (pp. 135-140). Colibri.
- Moon, J. Y. (2015). *History Education and the School textbook in Fascist Italy: Fascist National Identity and Historiography in the Libro unico di Stato* [Thesis, Doctor of Philosophy]. Royal Holloway College, University of London. https://pure.royalholloway.ac.uk/ws/portalfiles/portal/27156240/Thesis_final_resubmission_30_Sep_2016.pdf
- Rosa, C. S. da (2009). Pequenos soldados do fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses* 2(4), 621-648. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2009v2n4p621>
- Stellavato, O. (2008). *Gioventù fascista: l'Opera Nazionale Balilla* [Tesi di dottorato]. Dipartimento di Studi Internazionali, Università degli studi Roma. <http://hdl.handle.net/2307/180>

Em defesa da educação: discursos de Erico Veríssimo na União Pan-Americana (1955)

Michele Ribeiro de Carvalho Cassano*

 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

 mmichelerj@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4880-8773>

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco**

 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

 gabimondego09@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2615-2390>

Recibido: 2 de noviembre de 2025 | Aceptado: 1 de diciembre de 2025

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar discursos de Erico Veríssimo acerca da educação e da alfabetização, proferidos enquanto esteve à frente do Departamento de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos (OEA). Em 1953, Erico Veríssimo assumiu os setores de Educação, Filosofia e Letras, Música e Artes Visuais, Ciências Sociais e a Biblioteca Colombo, além de divulgar a literatura brasileira e realizar conferências sobre o papel da OEA. O escritor aproveitou o espaço diplomático para debater sobre direitos humanos, ditaduras, cultura, literatura, educação e alfabetização. De caráter histórico-documental, este estudo parte dos preceitos da História Cultural, além de estabelecer diálogos com Peter Burke (2011), com ênfase no cruzamento de fontes, tendo em vista o acionamento de cartas enviadas por Veríssimo para amigos enquanto esteve à frente do Departamento de Assuntos Culturais; Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016), com pesquisas sobre intelectuais mediadores; e Mikhail Bakhtin (2006), cujo estudo sobre discurso foi aporte teórico privilegiado para esta pesquisa. Os resultados alcançados permitem sublinhar a importância de Erico Veríssimo como intelectual produtor de bens

* Michele Ribeiro de Carvalho Cassano é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Orientação Educacional pela Faculdades São Judas Tadeu (FSJT), mestre em Educação e doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Estágio Pós-doutoral (Unifesp).

** Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco é graduada em Letras-Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Educação e doutora em Educação (ProPEd/UERJ).

simbólicos e mediador cultural (Gomes e Hansen, 2016), além de defensor do acesso à educação e melhores condições de vida e educação para os latino-americanos.

Palavras-chave

Erico Veríssimo, diplomacia, América Latina, conferências, educação.

En defensa de la educación: discursos de Erico Veríssimo en la Unión Panamericana (1955)

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar los discursos de Erico Veríssimo sobre la educación y la alfabetización, pronunciados mientras estuvo al frente del Departamento de Asuntos Culturales de la Organización de los Estados Americanos (OEA). En 1953, Erico Veríssimo asumió la dirección de los sectores de Educación, Filosofía y Letras, Música y Artes Visuales, Ciencias Sociales y la Biblioteca Colombo, además de difundir la literatura brasileña y ofrecer conferencias sobre el papel de la OEA. El escritor aprovechó el espacio diplomático para debatir sobre derechos humanos, dictaduras, cultura, literatura, educación y alfabetización. De carácter histórico-documental, este estudio parte de los preceptos de la Historia Cultural, además de establecer diálogos con Peter Burke (2011), haciendo hincapié en el cruce de fuentes, teniendo en cuenta el análisis de cartas enviadas por Veríssimo a amigos mientras estuvo al frente del Departamento de Asuntos Culturales; Ângela de Castro Gomes y Patrícia Hansen (2016), con investigaciones sobre intelectuales mediadores; y Mikhail Bajtín (2006), cuyo estudio sobre el discurso constituyó una aportación teórica privilegiada para esta investigación. Los resultados obtenidos permiten subrayar la importancia de Erico Veríssimo como intelectual productor de bienes simbólicos y mediador cultural (Gomes y Hansen, 2016), además de defensor del acceso a la educación y de mejores condiciones de vida y educación para los latinoamericanos.

Palabras clave

Erico Veríssimo, diplomacia, América Latina, conferencias, educación.

In Defense of Education: Speeches by Erico Veríssimo at the Pan American Union (1955)

Abstract

This study aims to analyze Erico Veríssimo's speeches on education and literacy, delivered while he was head of the Department of Cultural Affairs of the Organization of American States (OAS). In 1953, Erico Veríssimo assumed the sectors of Education, Philosophy and Literature, Music and Visual Arts, Social Sciences, and the Colombo Library, in addition to promoting Brazilian literature and holding conferences on the role of the OAS. The

writer benefited from the diplomatic scope to discuss human rights, dictatorships, culture, literature, education, and literacy. This historical-documentary study is based on the precepts of Cultural History, establishing dialogues with Peter Burke (2011), emphasizing the intersection of sources, considering the letters sent by Veríssimo to friends while he was head of the Department of Cultural Affairs; Ângela de Castro Gomes and Patrícia Hansen (2016), in reference to the concept of intellectual mediators; and Mikhail Bakhtin (2006), whose study on discourse was a privileged theoretical contribution to this research. The results achieved highlight the importance of Erico Veríssimo as an intellectual producer of symbolic goods and cultural mediator (Gomes and Hansen, 2016), as well as an advocate for access to education and better living conditions and education for Latin Americans.

Keywords

Erico Veríssimo, diplomacy, Latin America, conferences, education.

INTRODUÇÃO

O escritor gaúcho Erico Veríssimo¹, para além de sua carreira literária, em que atuou como secretário de redação, editor, escritor, conselheiro editorial, entre outras funções, desempenhou o papel de adido cultural no Departamento de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos (OEA), função assumida depois do convite de João Neves da Fontoura², em 1952, para substituir Alceu Amoroso Lima³. Neves da Fontoura era o então Ministro das Relações Exteriores do Brasil, e buscava implementar uma política de total alinhamento externo com os Estados Unidos da América (EUA).

Em seu livro autobiográfico⁴, Erico Veríssimo narra que Neves da Fontoura insistia: “Você não pode deixar de nos ajudar. Quero que o Brasil tenha nos Estados Unidos alguém que possa dar em suas universidades cursos sobre nossa literatura. Conto com sua colaboração” (Veríssimo, 2005a, p. 279). O escritor confessa em suas memórias que possuía mais interesse em conhecer a Europa, pois suas estadas recentes nos Estados Unidos já haviam satisfeito sua curiosidade acerca do país. Contudo, após um plebiscito familiar,

¹ Erico Lopes Veríssimo nasceu na pequena cidade de Cruz Alta, em 17 de dezembro de 1905. Foi romancista, contista, novelista, tradutor e editor. Vindo de família de prestígio, foi inserido no mundo literário desde cedo. Desempenhou inúmeras funções na Livraria e Editora do Globo, casa-editora que publicou todos os seus livros, inclusive como escritor e editor de vários periódicos (Silva *et al.*, 2025).

² Nascido em Cachoeira do Sul, foi um político conservador, teve parte importante na Aliança Liberal Libertadora e se opôs à candidatura de Vargas, vindo só bem mais tarde a apoiá-lo. No governo Dutra, tornou-se Ministro das Relações Exteriores.

³ Também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Athayde, foi membro da Academia Brasileira de Letras, crítico literário, escritor, professor, intelectual e líder católico brasileiro. Em 1913 viajou à França e, depois de regressar ao Brasil, foi convidado a integrar o Ministério das Relações Exteriores. Ao ingressar na vida literária, adotou o pseudônimo Tristão de Athayde quando assinou a sua primeira crítica literária em *O Jornal*, em 19 de junho de 1919. Foi voz ativa contra a ditadura militar instaurada em 1964, que perdurou até 1985. Contra o golpe militar, alinhou-se a Dom Hélder Câmara. Em 1950, aceitou o convite para ocupar o cargo de Diretor Cultural da União Pan-Americana (UPA), trabalhando em Washington, D.C. (Rodrigues, 2012, 2013).

⁴ Veríssimo (2005a, 2005b).

resolveu aceitar o convite, e a família partiu em março de 1953. Na escala do Rio de Janeiro, Erico Veríssimo almoçou com o antigo Diretor Amoroso Lima, que lhe entregou uma lista dos funcionários do Departamento, com notas sobre personalidades e competências, que muito iriam auxiliá-lo em sua futura gestão na UPA.

Imagem 1. Mesa de trabalho de Erico Veríssimo na UPA



Fonte: Acervo Erico Veríssimo, Instituto Moreira Salles RJ.

Desde a década de 1930, diversos escritores brasileiros foram convidados a visitar os Estados Unidos, em uma espécie de troca, por “boa vontade”⁵, entre os dois países. O próprio Erico Veríssimo esteve nos Estados Unidos outras duas vezes, em 1940 e 1943.

No final do ano de 1940, foi convidado pelo Departamento de Estado norte-americano para viajar por várias cidades e proferir diversas palestras sobre o Brasil, sobre a literatura e sobre as relações interamericanas tanto nas universidades, quanto em centros de ensino e educação. Nesta ocasião, encontrou-se com escritores, professores e figuras políticas, tanto brasileiras quanto norte-americanas, além de outras nacionalidades. Em 1943, recebeu o segundo convite, dessa vez para dar um curso sobre literatura brasileira na Universidade da Califórnia, em Berkeley.

Na UPA, a partir de 1953, assumiu os seguintes setores do Departamento: Educação, Filosofia e Letras, Música e Artes Visuais, Ciências Sociais e a Biblioteca Colombo. Seus deveres não eram somente burocráticos: um deles era divulgar a literatura brasileira e o outro era realizar conferências sobre o papel da Organização dos Estados Americanos (OEA). O escritor aproveitou o espaço diplomático para se manifestar sobre direitos humanos, ditaduras, cultura, literatura, educação e alfabetização. Também redigiu o documento *Campanha contra*

⁵ A *Good Neighbor policy* foi implantada pelos Estados Unidos no governo do presidente Franklin Roosevelt no ano de 1933 e durou até o início da Guerra Fria, no ano de 1945. Tal política contemplou diversas ações em diferentes áreas —como a indústria, a agricultura, a cultura— implementadas pelo governo norte-americano, a fim de que se alinhassem os interesses da América Latina aos interesses dos Estados Unidos (Tota, 2000).

o *analfabetismo*, aprovado sem emendas na X Conferência Interamericana de Ministros do Exterior, realizada em Caracas, Venezuela, em 1954.

Imagem 2. Erico Veríssimo em seu gabinete na União Pan-Americana, em 1953.



Fonte: Acervo Erico Veríssimo, Instituto Moreira Salles RJ.

Reconhecido por muitos como um intelectual que não se posicionava frente a pautas políticas, considerado por uns como um “conservador” ou até mesmo como reacionário, e por outros, ainda, como um possível comunista, Erico Veríssimo se arriscou politicamente ao defender que a “presença do negro” tornou a cultura das duas regiões “mais humana, interessante e colorida” (Bordini, 2016), durante uma conferência intitulada “A América do Sul e o Sul Americano”, realizada em uma universidade americana em 1955, época em que na região sul do EUA vigorava a segregação racial⁶. Em outra ocasião, durante uma solenidade da OEA realizada em Caracas, em 1954, recusou-se a cumprimentar o ditador Marcos Pérez Jiménez (1914-2001), apoiado pelos norte-americanos. Em 1956, na II Reunião do Conselho Cultural Interamericano da OEA, Erico Veríssimo defendeu que a reunião articulasse um programa de erradicação do analfabetismo, uma vez que na América Latina havia, na época, 45 milhões de pessoas que não sabiam ler ou escrever e mais de 15 milhões de crianças fora da escola (Bordini, 2016).

⁶ Na década de 1950, a segregação racial nos Estados Unidos era sistêmica e imposta por lei, especialmente nos estados do sul, por meio das chamadas “Leis de *Jim Crow*”. Essas leis mantinham a população negra separada da branca em quase todos os espaços públicos, apesar da 14ª Emenda da Constituição garantir a igualdade de direitos. Esta mesma década foi crucial para o Movimento pelos Direitos Civis, com eventos que desafiaram a segregação e impulsionaram a luta por igualdade (Silva, 2021).

Dez anos mais tarde, em 1966, em resposta às críticas recorrentes sobre sua aparente abstinência política, Erico Veríssimo expõe seu posicionamento, publicado na *Revista Realidade*:

Já se tem dito e escrito que eu jamais me comprometo politicamente. Ridículo! Creio que durante estes 35 últimos anos tenho me manifestado claramente sobre problemas e acontecimentos políticos e sociais de maneira que me parece coerente e inequívoca, sempre a favor da liberdade e dos direitos do homem e contra todas as formas de opressão – coisa que nem sempre poderia fazer se fosse obrigado a seguir obedientemente a linha sinuosa e muitas vezes autocontraditória dum partido político. (Veríssimo, 1966)⁷

Embora Erico Veríssimo tenha sido colocado nesse lugar de omissão com relação à política vigente, importa, neste estudo, analisar os discursos acerca da educação e da alfabetização proferidos pelo escritor enquanto esteve à frente do Departamento de Assuntos Culturais da OEA. De caráter histórico-documental, este estudo parte dos preceitos da História Cultural, além de estabelecer diálogos com Peter Burke (2011), com ênfase no cruzamento de fontes, tendo em vista o acionamento de cartas enviadas por Veríssimo para amigos enquanto foi adido cultural; Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016), com pesquisas sobre intelectuais mediadores; e Mikhail Bakhtin (2006), cujo estudo sobre discurso foi aporte teórico privilegiado para esta pesquisa.

ERICO VERÍSSIMO, UM INTELECTUAL MEDIADOR

A atuação de Erico Veríssimo como adido cultural remete ao conceito de mediador cultural proposto por Sirinelli (2003). Destaca-se que “as práticas de mediação cultural podem ser exercidas por um conjunto diversificado de atores” com grande importância nas sociedades, conforme defendem Gomes e Hansen (2016, p. 9). Ao decidir quais livros seriam publicados por seu departamento na União Pan-Americana, indicando e vetando publicações, artistas e obras de arte que buscavam notoriedade e incentivos, e ainda, divulgando a cultura brasileira em outros países, Erico Veríssimo assumiu sua posição como mediador cultural reconhecido.

Além disso, assumiu o cargo de diplomata, um posto político assim como outras figuras do campo intelectual o fizeram no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ainda durante a guerra, intelectuais de vários campos tornaram-se peças-chave da diplomacia cultural interamericana, por meio da Política de Boa Vizinhança⁸, idealizada pela gestão do

⁷ Veríssimo (1966) apud Veríssimo (2003).

⁸ Estratégia de política externa dos Estados Unidos implementada pelo presidente Franklin D. Roosevelt, entre 1933 e 1945, a fim de melhorar as relações com a América Latina. Substituindo intervenções militares, a política visava a aproximação diplomática, cultural e econômica, buscando aliados contra a possível ascensão do nazifascismo e evitando a disseminação do socialismo no continente. Tal estratégia teve impacto significativo na produção cultural e no desenvolvimento econômico da América Latina, embora também tenha levado a uma maior influência cultural dos Estados Unidos (Monteiro, 2014).

presidente Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), tais como Heitor Villa-Lobos⁹ e Carmen Miranda¹⁰. Neste momento, foram criados diversos programas de circulação de escritores, músicos, cientistas, latino-americanos ou estadunidenses.

Partindo do conceito de Iber (2015), observa-se, no final da década de 1940, a posição de Erico Veríssimo como um *intelectual engajado*, que, grosso modo, seria o intelectual latino-americano que emerge, principalmente com a Guerra Fria, e passa a atuar de maneira engajada no cenário político.

De seu período como adido cultural também resultaram rugas com outros escritores, entre eles, o chileno Pablo Neruda¹¹. A primeira situação que colocou os dois escritores em campos contrários envolve o Congresso Continental de Cultura, organizado por Neruda e realizado no Chile em março de 1953. Um ano antes da realização do congresso, iniciou-se um conflito envolvendo a participação de alguns brasileiros, entre eles Erico Veríssimo. Jorge Amado¹², que à época já se posicionava como militante comunista, insistiu para que o escritor gaúcho participasse do evento. Entretanto notícias veiculadas por jornais de que Erico Veríssimo era anunciado como “comunista militante”, incomodaram o escritor gaúcho:

Fui realmente convidado para o Congresso e assinei o manifesto a que se refere El Mercurio. Apenas, não percebi desde logo que se tratava de manobra comunista para atrair maior número de intelectuais ao Congresso. Não sou e nunca fui comunista. Detesto qualquer tipo de ditadura. (Veríssimo, 10 de agosto 1952)

⁹ Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi um importante compositor do século XX e o principal expoente do nacionalismo musical no Brasil. Foi reconhecido como um dos principais nomes da Semana de Arte Moderna de 1922, quando apresentou novas ideias para a música nacional. A partir de 1923, morou em Paris, onde sua música ganhou notoriedade internacional. Durante o governo de Getúlio Vargas, implementou um programa de educação musical nas escolas do Distrito Federal (hoje Rio de Janeiro) e fundou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Sua vasta obra, com cerca de mil composições, mescla a música erudita com elementos folclóricos e populares brasileiros (Salles, 2017).

¹⁰ Carmen Miranda (1909-1955) foi cantora, dançarina e atriz luso-brasileira que se tornou uma das artistas mais bem-sucedidas e um dos símbolos mais reconhecidos do Brasil no exterior. Atuou em filmes musicais como *Alô, Alô, Carnaval* (1936) e *Banana da Terra* (1939). Em 1939, a convite de um empresário americano, ela estreou na Broadway e, em 1940, fez seu primeiro filme nos Estados Unidos, *Serenata Tropical* (Down Argentine Way). Conhecida como “A Pequena Notável”, ela alcançou fama internacional em Hollywood com seus figurinos extravagantes, marcados pelo icônico turbante de frutas, e por popularizar o samba e a música brasileira no mundo (Macedo, 2019).

¹¹ Pseudônimo de Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto (1904-1973), foi poeta, diplomata e político chileno, um dos mais influentes e aclamados escritores latino-americanos do século XX. Reconhecido por sua poesia em uma variedade de estilos, desde poemas de amor a épicos históricos e manifestos políticos, Neruda foi laureado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1971. Ocupou vários cargos diplomáticos, que o levaram a países como Espanha, França, Índia e México. Durante a Guerra Civil espanhola, sua poesia se tornou mais politicamente engajada, influenciada por suas convicções comunistas. Em 1945, foi eleito senador pelo Partido Comunista do Chile. Perseguido e exilado, ao retornar ao seu país, apoiou o governo socialista de Salvador Allende (Nobel Prize, 2025).

¹² Jorge Amado (1912-2001) foi um dos mais célebres e traduzidos escritores brasileiros, membro da Academia Brasileira de Letras. Sua obra é marcada por temas sociopolíticos e pelo neorregionalismo, com o estado da Bahia como cenário central. Filiado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1932, foi eleito deputado federal por São Paulo em 1945, sendo o mais votado do estado. Perseguido durante a ditadura militar, viveu exilado na França e na Tchecoslováquia. Em 1987, foi criada a Fundação Casa de Jorge Amado, em Salvador, para preservar e divulgar seu legado literário. O escritor é lembrado como um cronista da alma brasileira e da cultura baiana, com uma obra que capturou a identidade do país (ABL, 2025).

Tudo indica que alguns escritores liberais caíram em mais uma armadilha sectária, sendo levados a fazer papel de “inocentes úteis”. Não permitirei que usem o meu nome em benefício de qualquer manobra política, seja ela burguesa ou comunista. Reafirmo que detesto qualquer espécie de ditadura. Nenhuma arte digna e grande pode florescer num clima de opressão. (Veríssimo, 6 agosto 1952)

Para complicar a situação, pouco tempo depois, Neruda recusou-se a autorizar que seus poemas constassem em uma antologia de literatura ibero-americana publicada com incentivo da União Pan-Americana. Em carta presente no espólio de Erico Veríssimo, sob guarda do Instituto Moreira Salles, localizado no Rio de Janeiro, Pablo Neruda escreve:

Sr. Erico Veríssimo
Diretor do Departamento de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos
Washington

Estimado senhor:

Recebi sua carta convidando-me a participar de uma antologia da Poesia Iberoamericana, dirigida pelo Sr. Federico de Onís e que será publicada pela Organização dos Estados Americanos.

Peço-lhe que não inclua nenhuma de minhas obras em tal publicação. Para os povos latino-americanos e, em especial para o povo chileno, a instituição em que o senhor trabalha representa um instrumento da política do Departamento de Estado de Washington. Eu não poderia explicar a meu povo minha colaboração com os que friamente extorquem nossa economia, planejam a repressão, destroem a liberdade no continente, escravizam a Porto Rico, perseguem a Paul Robeson, desterram Chaplin, criador do cinema norte-americano, e assassinam ao casal Rosenberg. (Neruda, 1953)

Esse episódio com Pablo Neruda se desenrolou por mais algumas cartas e notas em jornais da época, ampliando a animosidade entre os escritores. Entretanto, importa aqui indicar que esses espaços de sociabilidade por onde circulou Erico Veríssimo não incluem somente relações amigáveis e de aproximação entre os intelectuais. De outra maneira, distanciamentos e conflitos também estão presentes nessas redes que se formam.

Como agente político, Erico Veríssimo realizou inúmeros pronunciamentos, dentre eles um acerca da infância latino-americana, no X Congresso Pan-Americano da Criança no Panamá. Nele, afirmava ter “um carinho muito especial pelas crianças” e mencionava as histórias que escreveu para elas¹³. Defendia, ainda, que seu interesse por “bem-estar e destino” nada teria de acadêmico, mas, profundamente, humano. Suas inquietações seriam sobre a forma de sobrevivência de muitas sociedades latino-americanas, em que milhões de pessoas viviam na extrema miséria. Para Veríssimo, não haveria “cruzada mais nobre e grandiosa para homens de pensamento e governo do que arrebataram das enfermidades,

¹³ Estas obras foram devidamente estudadas na tese de doutorado intitulada *Erico Veríssimo e a Biblioteca de Nanquimote: um projeto para a “petizada” brasileira (1936-1949)* (Carvalho, 2021).

analfabetismo e miséria essas imensas massas que vivem à margem da vida”. Então, o meio para isso seria garantir que cada um tivesse ciência de “seu corpo, sua alma, seu direito à felicidade e de participar plenamente dos benefícios da comunidade humana”.

Em acréscimo, observa que esse seria o grande desafio de “nossos estadistas, professores, escritores e cientistas”. O escritor também afirmava não acreditar em um mundo perfeito, sublinhava que, se “usássemos todos os recursos da tecnologia e da ciência com um espírito de justiça, poderíamos eliminar completamente calamidades sociais como a fome, as doenças infecciosas e a miséria crônica”. Prossegue, indicando que, para ele, a “melhor maneira de iniciar esta grande cruzada em prol da recuperação de populações marginais seria prestar uma atenção crescente aos problemas da criança”, visto que não fazia sentido todo o empenho em salvar suas vidas nos seus primeiros anos para deixá-las morrer nos campos de batalha e em cidades bombardeadas na guerra.

OS PRONUNCIAMENTOS DE VERÍSSIMO

O potencial da linguagem tem na carreira de Erico Veríssimo um lugar central. O escritor acreditava que “se palavras podem mesmo ajudar alguém, creio que ajudei um pouquinho aqueles rapazes e raparigas de Beja” (Veríssimo, 2005b, p. 229), referindo-se à cidade de Beja, em Portugal¹⁴. Além das palestras e das conferências que realizou nos Estados Unidos durante o trabalho desempenhado na União Pan-americana, Erico Verissimo foi, muitas vezes, chamado a prestar contas de sua administração, principalmente nas Conferências Interamericanas da OEA. Era sua responsabilidade comandar uma equipe altamente especializada, com atribuições regulamentares em diversas áreas do conhecimento, que exigiam pesquisa, produção de conhecimento e resultados correspondentes aos desígnios da Organização (Bordini e Fauri, 2020).

Em defesa da educação

Em uma das tardes da X Conferência Interamericana de Ministros do Exterior, realizada em Caracas (1954), Erico Veríssimo redigiu, junto com o diretor da Divisão de Educação e seu assessor, o documento intitulado *Campanha contra o analfabetismo*, aprovado sem emendas. Em discurso proferido na mesma conferência, Erico Veríssimo expôs:

Para promover a campanha contra o analfabetismo, cooperamos com a UNESCO em um centro de treinamento para líderes do movimento em Pátzcuaro, México. Também estamos publicando aqui uma série de cartilhas –ilustradas e com vocabulários simples– que transmitem não apenas os rudimentos da leitura e da escrita, mas também elementos de higiene,

¹⁴ Esta visita ocorreu em fevereiro de 1959, a convite do editor António de Sousa Pinto. Durante quase um mês de viagem, Erico Veríssimo visitou as cidades de Lisboa, Estoril, Sintra, Mafra, Óbidos, Alcobaça, Nazaré, Batalha, Leiria, Conímbriga, Coimbra, Porto, Braga, Barcelos, Guimarães, Amarante, Vila Real, Peso da Régua, Lamego, Castro Daire, Viseu, Abrantes, Santarém, novamente Lisboa, Azeitão, Setúbal, Estremoz, Monsaraz, Évora, Vila Viçosa, Beja, Faro, Silves, Portimão, Lagos, Vila do Bispo e Sagres (Veríssimo, 2005b).

educação cívica, conservação e assim por diante. Produzidas em massa para uso em todos os países de língua espanhola, podem ser usadas amplamente, a um custo de poucos centavos cada. Existe até um plano pelo qual indivíduos interessados podem fazer doações de conjuntos para uma ou outra das comunidades nas quais são tão dolorosamente necessárias. (Veríssimo, 1954, em Bordini e Fauri, 2020, p. 116)

O excerto indica a preocupação com uma educação para além do saber ler e escrever, mas uma educação em sentido ampliado, enfocando a higiene, os direitos e deveres do cidadão e conservação do espaço público e privado. Contudo, tais “cartilhas” foram produzidas em larga escala para uso em todos os países da América Latina, sem considerar as características próprias de cada país.

Sob a gerência de Erico Veríssimo, o Departamento de Assuntos Culturais (DAC) também propôs o incentivo ao intercâmbio de pessoas como importante atividade educacional, por meio do qual ações seriam realizadas com alunos e docentes americanos que se interessassem por cursos em países da América Latina.

Em 12 de maio de 1956, Veríssimo participou da II Reunião do Conselho Cultural Interamericano da OEA, que reuniu Ministros de Educação de 21 países-membros, a fim de avaliar o trabalho do DAC e elaborar seu novo programa de atividades, o qual deveria contemplar o fomento da educação fundamental, e que ser desenvolvido em conjunto com a Comissão de Ação Cultural mexicana. A UNESCO, presente através de seus observadores, realizara sua conferência regional com o tema “Ensino Gratuito e Obrigatório na América Latina”, cujos resultados seriam repassados à Conferência dos Ministros.

Erico Veríssimo destacou a necessidade de que a reunião articulasse um programa de erradicação do analfabetismo, uma vez que na América Latina havia 45 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, e mais de 15 milhões de crianças sem acesso à escola. Como forma de ressaltar o que seu Departamento vinha realizando, destacou que já tinha instalado 500 bibliotecas na Nicarágua e outras 500 na Costa Rica, que haviam sido despachados materiais instrucionais para outras instituições no Equador e na Bolívia, além do Peru. Solicitou, ainda, suporte para o programa de produção de livros para adultos recém alfabetizados, além da criação de bibliotecas populares, o que estimularia a leitura.

Em defesa do programa de atividades DAC/CAC, pediu suporte financeiro para diversas ações: para os projetos da Seção de Artes e Filosofia –com o término do Dicionário de Literatura Latino-Americana e a continuidade da tradução de obras significativas dessa literatura–; para a promoção de seminários e reuniões sobre problemas sociológicos e antropológicos, proposta pela sua Seção de Ciências Sociais; para iniciativas para o uso pacífico da energia nuclear, em que a Seção de Ciência e Tecnologia poderia cooperar; para apoio à Biblioteca Colombo, especializada em assuntos americanos; para o fomento de filmotecas circulantes, de apresentações interamericanas de artes musicais e visuais; e por fim, para a elaboração da Carta Cultural da América, que abrangeria todas as normas aprovadas pelas Conferências realizadas.

Em *A América do Sul e o Sul-Americano*, Erico Veríssimo faz uma reflexão sobre os motivos de os povos latino-americanos se sentirem mais “próximos” de portugueses, espanhóis e italianos do que dos norte-americanos. Observa que, apesar da língua inglesa fazer parte dos currículos escolares no Brasil, poucos brasileiros efetivamente tinham o inglês como

segunda língua. Considerava, assim, as diferenças linguísticas como uma barreira à unidade hemisférica.

De acordo com Erico Veríssimo:

A União Pan-Americana, secretariado permanente da Organização dos Estados Americanos, está profundamente interessada em todos os aspectos da civilização do Novo Mundo e nos meios de promover um maior intercâmbio cultural, em particular no campo da educação. Temos, de fato, uma Divisão de Educação especializada, em grande parte preocupada em elevar o nível de instrução na América Latina e em estender seus benefícios a uma maior parte da população local. Além de produzir cartilhas de produção em massa para uso nas campanhas contra o analfabetismo, patrocinou, nos últimos sete anos, uma série de cinco seminários interamericanos sobre vários aspectos da educação - fundamental, adulta, elementar, vocacional e secundário. (Veríssimo, 1955, em Bordini e Fauri, 2020, p. 211)

Para o escritor, a solução para os problemas sociais atrelava a educação aos fatores econômicos.

No entanto, desejo igualmente esclarecer que é necessário muito mais do que assistência técnica e financeira para resgatar as massas latino-americanas que vivem –se é que se pode usar esse verbo– na mais sórdida pobreza. O problema, então, não é meramente econômico ou tecnológico. É também um problema de educação e psicologia social. É por esse motivo que a solução não está apenas nas mãos de banqueiros, industriais, políticos e empreendedores, mas também nas de professores, escritores e filósofos. (Veríssimo, 1955, em Bordini e Fauri, 2020, pp. 231-232)

Erico Veríssimo, de acordo com o excerto acima, defendia que professores, escritores e filósofos deveriam ser ouvidos quando questões relativas à melhoria das condições de vida dos povos latino-americanos estivessem em análise ou debate. A ideia de que reduzissem esses debates a meras questões econômicas ou tecnológicas, com respostas simplistas, era impensável para o autor. Deste modo, entendia e defendia que as possíveis soluções passavam também pela educação e pela psicologia social.

Posicionamento político

Acusado por muitos críticos de não assumir uma posição política, ao longo dos anos na União Pan-americana, Erico Veríssimo participou de conferências em que defendeu a liberdade e a democracia, como a realizada em 21 de fevereiro de 1955 no tradicional Hollins College¹⁵, e intitulada “A liberdade na América Latina”.

¹⁵ Escola superior para moças, transformou-se em uma prestigiada universidade da Virginia, dedicada às artes liberais.

Nessa ocasião, Erico Veríssimo desenvolveu a ideia de que liberdade e democracia andam juntas e que deveriam ser defendidas para que as nações latino-americanas tivessem mais justiça social, de modo que os mais abastados deixassem seus excessos de fortuna para que a maioria do povo contasse com o essencial (Bordini e Fauri, 2020). Destaca-se que, nesta época, países como Paraguai, de Alfredo Stroessner (1954-1989), na Colômbia, de Rojas Pinilla (1953-1957), na Nicarágua, de Anastasio Somoza (1936-1956) e no Brasil, de Getúlio Vargas (1930-1945), haviam prosperado regimes ditatoriais, vários apoiados pelos Estados Unidos, por interesses comerciais e de pretenso combate à infiltração comunista. Em maio de 1955, Erico Veríssimo compareceu a uma mesa redonda na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, sobre Estudos Latino-Americanos. Convidado na qualidade de diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana, denunciou fortemente o anti-intelectualismo que se propagava pelas democracias, em especial sobre os Estados Unidos, ameaçando professores, escritores, artistas, cientistas e outros intelectuais com censura, expurgos, queima de livros e assassinatos de caráter, no auge do Macarthismo (Bordini e Fauri, 2020). O intelectual defendia que para que as relações com a América Latina chegassem a um entendimento verdadeiro, fundamentado no conhecimento e não em preconceitos ideológicos, deveria haver, antes de tudo, liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível compreender a importância de Erico Veríssimo como intelectual produtor de bens simbólicos e mediador cultural (Gomes e Hansen, 2016) e intelectual engajado (Iber, 2015), além de defensor do acesso à educação e melhores condições de vida e educação para os latino-americanos, através de suas ações enquanto adido cultural no Departamento de Assuntos Culturais, cargo oriundo da Organização dos Estados Americanos (OEA).

A partir da análise das Conferências Interamericanas, proferidas por Erico Veríssimo até 1954, concluiu-se que o discurso por ele veiculado atribuía maior valor às tratativas culturais sobre erradicação do analfabetismo, da miséria e das doenças nas Américas, do que à publicização de temas como o combate ao comunismo, o que incomodou tanto a intelectualidade brasileira que, naquele momento, já se mobilizava publicamente sobre seus posicionamentos políticos, quanto intelectuais de outras nacionalidades, que cultivaram certas animosidades com o escritor gaúcho.

Todavia, considerando os discursos de Erico Veríssimo, é possível perceber seu interesse em diminuir a distância e os conflitos entre América do Norte e do Sul, por meio do conhecimento mútuo. Com isso, para plateias acadêmicas, procurou demonstrar que embora as diferenças não pudessem ser apagadas, informações sérias, baseadas nas artes e nas ciências, especialmente as humanas, poderiam fortalecer laços de compreensão e respeito, sem implicar em dominação cultural.

Conforme Bordini e Fauri (2020), Erico Veríssimo, mesmo sem familiaridade com as exigências da diplomacia, tentou, de acordo com seus princípios, pacificar as interações entre Estados Unidos e os países da América do Sul e da América Central, através da defesa da cultura. Seus discursos revelam uma posição política progressista de um escritor proveniente

do sul do Brasil, que, ao circular pelas Américas, pôde melhor perceber os efeitos, tanto internos quanto externos, das relações de poder na época.

Financiamiento

Este estudio no cuenta con financiación de ninguna agencia.

Conflicto de intereses

Las autoras no tienen conflictos de interés que declarar.

Declaración de autoría

Michele Ribeiro de Carvalho Cassano: investigação, metodologia, visualização, redação-rascunho original, redação-revisão e edição.

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco: metodologia, visualização, redação-revisão e edição.

REFERÊNCIAS

- ABL (31 de outubro de 2025). *Jorge Amado. Biografia*. Academia Brasileira de Letras. <https://www.academia.org.br/academicos/jorge-amado/biografia>
- Bakhtin, M. (1993). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Hucitec.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a. ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12a ed.). Hucitec.
- Bordini, M. (2016). Erico Verissimo e a vida diplomática na União Pan-Americana. *Nonada: Letras em Revista* 2(27), 155-164.
- Bordini, M. (org.) (2021). *Érico Veríssimo: cartas da União Pan-Americana 1953-1956*. Makunaíma.
- Bordini, M. e Fauri, A. (org.) (2020). *Érico Veríssimo na União Pan-Americana: discursos 1953-1956*. Makunaíma.
- Burke, P. (Org.) (2011). *A escrita da história: novas perspectivas*. UNESP.
- Carvalho, M. Ribeiro de (2021). *Erico Veríssimo e a Biblioteca de Nanquino: um projeto para a “petizada” brasileira (1936-1949)* [Tese de doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Fauri, A. (2006). *O pensamento político de Erico Veríssimo: questões de identidade e ideologia* [Tese de doutorado em Letras]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Foucault, M. (1998). *A ordem do discurso*. Loyola.

- Gomes, Â. de Castro e Hansen, P. Santos (org.) (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Civilização Brasileira.
- Iber, P. (2015). *Neither Peace nor Freedom: The Cultural Cold War in Latin America*. Harvard University Press.
- Macedo, K. Bernardo de e Sant' Anna, M. (2019). O primitivo flerta com o moderno: os filmes de Carmen Miranda como encenação das relações entre Estados Unidos e América Latina na Política da Boa Vizinhança. *Visualidades* 17(24). <https://doi.org/10.5216/vis.v17.57401>
- Monteiro, É. (2014). *Quando a guerra é um negócio: F. D. Roosevelt, iniciativa privada e relações interamericanas durante a II Guerra Mundial*. Editora Prismas.
- Neruda, P. (19 de novembro de 1953.). Carta para Erico Veríssimo. Acervo IMS-RJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- Nobel Prize (31 de outubro de 2025). Pablo Neruda. Biografia. NobelPrize.org. <https://www.nobel-prize.org/prizes/literature/1971/neruda/biographical/> .
- Orlandi, E. (2012). *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Pontes.
- Rodrigues, L. Garcia (2012). *Alceu Amoroso Lima: cultura, religião e vida literária*. EDUSP.
- Rodrigues, L. Garcia (2013). *Alceu Amoroso Lima. Série essencial*. Rio de Janeiro.
- Salles, P. e Dudeque, N. (org.) (2017). *Villa-Lobos um compêndio: Novos desafios interpretativos*. Ed. UFPR.
- Silva, M. Cabral da, Carvalho, L. Bolsanello de e Souza, M. Pinheiro dos Santos de (orgs.) (2025). *Impressos, intelectuais e história da educação: abordagens e sujeitos*. Pedro & João Editores.
- Silva, W. Cardoso da (2021). A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação* 7(9), 414-423. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2224>
- Sirinelli, J. (2003). Os intelectuais. En R. Rémond (org.), *Por uma história política* (2a. ed.). Editora FGV.
- Tota, A. (2000). *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. Companhia das Letras.
- Veríssimo, E. (6 de agosto de 1952). [Artigo sem título]. *Diário Carioca*. Acervo Jorge de Lima (doc. JL j 25-24a), Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Rio de Janeiro, Brasil.
- Veríssimo, E. (10 de agosto de 1952). [Artigo sem título]. *Jornal A Manhã*. Acervo Jorge de Lima (doc. JL j 25-5b), Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Rio de Janeiro, Brasil.
- Verissimo, E. (novembro de 1966). Um escritor diante do espelho. *Revista Realidade*.
- Verissimo, E. (2003). *Cadernos de Literatura Brasileira* 16, 35. Instituto Moreira Salles.
- Verissimo, E. (2005a). *Solo de clarineta* (vol. 1). Companhia das Letras.
- Verissimo, E. (2005b). *Solo de clarineta* (vol. 2). Companhia das Letras.

El intelectual brasileño Antonio Carneiro Leão y la interculturalidad relacional en la reforma de las lenguas extranjeras (1930-1934)

Jonathas de Paula Chaguri*

 Universidad de Pernambuco, Campus Mata Norte, Brasil.

 jonathas.chaguri@upe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7525-9653>

Recibido: 10 de octubre de 2025 | Aceptado: 28 de enero de 2026

Resumen

El objetivo de este texto es mostrar la presencia de la interculturalidad relacional en la reforma de las lenguas extranjeras implementada por Carneiro Leão en el Colegio Pedro II (1930-1934). La interculturalidad relacional propicia el contacto entre diversas culturas, promoviendo la integración entre diferentes grupos culturales y étnicos. Carneiro Leão desarrolló acciones interculturales relacionales en la reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras, como clubes de conversación para la práctica de la oralidad, intercambio epistolar entre estudiantes brasileños y de otros países, y el uso del laboratorio de lenguas. En cuanto a la metodología, se recurrió al estudio bibliográfico y documental de carácter exploratorio y enfoque cualitativo, fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico (Marx, [1867] 2011; Sanfelice, 2008). Los resultados evidencian que Carneiro Leão proponía una convivencia entre los estudiantes de Brasil y los de Francia, Alemania y Estados Unidos mediante las acciones interculturales relacionales en la reforma de las lenguas extranjeras. El diálogo entre culturas es fundamental para la promoción de la paz, ya que posibilita el respeto entre las distintas culturas, considerando que las sociedades son heterogéneas y presentan múltiples orígenes.

Palabras clave

Reforma educativa, historia de la educación, intelectuales de la educación.

* Jonathas de Paula Chaguri es doctor en Educación y realizó una estancia de posdoctorado en Educación en la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Es sublíder del Grupo de Investigación en Relaciones Étnico-Raciales, Lenguajes e Historia de la Educación (GERA) de la Universidad de Pernambuco (UPE), registrado en el Directorio de Grupos de Investigación del CNPq.

O intelectual brasileiro Antonio Carneiro Leão e a interculturalidade relacional na reforma das línguas estrangeiras (1930-1934)

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar a presença da interculturalidade relacional na reforma das línguas estrangeiras de Carneiro Leão no Colégio Pedro II (1930-1934). A interculturalidade relacional ocupa-se por proporcionar contato entre diversas culturas, promovendo a integração entre as diferentes culturas e etnias. Carneiro Leão desenvolveu ações interculturais relacionais na reforma das línguas estrangeiras, tais como: clube de conversação para prática da oralidade; troca de correspondência entre alunos brasileiros e outros países; uso do laboratório de línguas. Quanto à metodologia, recorremos ao estudo bibliográfico e documental de natureza exploratória de forma qualitativa, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético (Marx, [1867] 2011; Sanfelice, 2008). Os resultados mostram que Carneiro Leão propunha uma convivência entre os estudantes do Brasil com demais estudantes da França, Alemanha e EUA por meio das ações interculturais relacionais na reforma das línguas estrangeiras. O diálogo entre culturas é importante na promoção da paz. Representa, portanto, a possibilidade de respeito entre as diferentes culturas, devido ao fato de as sociedades serem heterogêneas, apresentando inúmeras origens.

Palavras-chave

Reforma educacional, história da educação, intelectuais da educação.

The Brazilian Intellectual Antonio Carneiro Leão and Relational Interculturality in the Reform of Foreign Languages (1930-1934)

Abstract

The purpose of this paper is to present the presence of relational interculturality in Carneiro Leão's reform of foreign language teaching at Colégio Pedro II (1930-1934). Relational interculturality is concerned with fostering contact among diverse cultures and promoting integration across different cultural and ethnic groups. Carneiro Leão implemented relational intercultural actions within the foreign language reform, such as establishing conversation clubs for oral practice, organizing letter exchanges between Brazilian students and those from other countries, and employing language laboratories. Regarding methodology, this study adopts a qualitative, exploratory bibliographic and documentary approach, grounded in historical-dialectical materialism (Marx, [1867] 2011; Sanfelice, 2008). The results indicate that Carneiro Leão sought to encourage interaction between Brazilian students and their peers from France, Germany, and the United States through these relational intercultural practices within the language reform. The dialogue among cultures is essential for fostering a culture of peace and represents, therefore, the possibility of mutual respect among diverse cultures, considering the heterogeneous nature of societies and their multiple origins.

Keywords

Educational reform, history of education, educational intellectuals.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca describir un estudio que fue presentado durante el XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. El congreso se llevó a cabo del 20 al 23 de octubre de 2025 en la Universidad Alberto Hurtado (UAH), en Santiago de Chile. En este contexto, el objetivo del artículo es mostrar la presencia de la interculturalidad relacional en la reforma de lenguas extranjeras de Carneiro Leão en el Colegio Pedro II (1930-1934). A su vez, la interculturalidad relacional, según Candau (2012), se centra en fomentar el contacto entre diversas culturas. Por lo tanto, el término ‘interculturalidad’ proviene de un concepto que promueve la integración entre diferentes culturas y etnias.

Carneiro Leão desarrolló iniciativas relacionales interculturales en la reforma de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, a partir de estas iniciativas, podemos comprender que sus ideales y preocupaciones en aquel momento se dirigían a promover el respeto entre culturas, demostrando que es imposible valorar las diferencias y unir las en un todo sin perder su singularidad (Fleuri, 2003). Esto ocurre porque la interculturalidad negocia los significados de las diferencias culturales, ya que la sociedad está en constante mezcla cultural.

Este estudio parte del gobierno dictatorial provisional (1930-1934) y del gobierno constitucional (1934-1937) de Vargas en el contexto brasileño, buscando un análisis basado en los fenómenos políticos, económicos y educativos de este gobierno que marcaron las acciones interculturales de Carneiro Leão en la reforma de las lenguas extranjeras entre 1930 y 1934. En cuanto a los aspectos metodológicos, el trabajo se basa en el materialismo histórico-dialéctico (Marx, [1867] 2011; Sanfelice, 2008), porque es el método que permite dialogar, discutir y cuestionar los cambios en la sociedad, posibilitando nuevos descubrimientos sobre la interculturalidad en la reforma de las lenguas extranjeras en Brasil. Por lo tanto, el trabajo asume las características de una investigación exploratoria de carácter bibliográfico y documental.

Para facilitar la lectura de este texto, hemos organizado los registros enunciativos en seis partes. En la primera parte, presentamos los aspectos introductorios de la obra. En la segunda, presentamos notas biográficas de Carneiro Leão. En la tercera, destacamos los mecanismos metodológicos. En la cuarta, discutimos los mecanismos teóricos de la reforma de las lenguas extranjeras a partir del gobierno dictatorial de Vargas. En dicha sección, también introducimos el concepto de “interculturalidad relacional” que encontramos en las acciones emprendidas por Carneiro Leão durante la reforma. En la quinta, presentamos los resultados y la discusión de las acciones de Carneiro Leão que resultaron en la presencia de la interculturalidad relacional. En la sexta y última parte, presentamos las conclusiones.

NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE ANTONIO ARRUDA CARNEIRO LEÃO

Antonio Arruda Carneiro Leão, más conocido como A. Carneiro Leão entre los historiadores de la investigación histórica en educación, es uno de los intelectuales más memorables y respetados de la escena brasileña del siglo XX.

Antonio Arruda Carneiro Leão nació en Recife, estado de Pernambuco, Brasil, el 2 de julio de 1887 y murió en Río de Janeiro el 3 de octubre de 1966. Creció en una familia tradicional pernambucana –una familia culta de la élite brasileña– y era hijo de Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão y Antônio Carlos Carneiro Leão.

Figura 1. Antonio Arruda Carneiro Leão



Fuente: Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A._Carneiro_Le%C3%A3o_\(1944\).tif?page=1](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A._Carneiro_Le%C3%A3o_(1944).tif?page=1)

Su padre fue intelectual y poeta en una época en la que la poesía era muy valorada por los aficionados a la literatura. La formación de Carneiro Leão se nutrió de la literatura francesa, en especial el célebre Víctor Hugo, y de la literatura inglesa de Shakespeare, Pope, Swinburne, Macaulay y otros. Debido a su profunda admiración por Víctor Hugo y de una extensa investigación a lo largo de su trayectoria académica, Carneiro Leão publicó el libro *Victor Hugo no Brasil* (Carneiro Leão, 1960).

Por la educación recibida de sus padres y aunque nunca publicó sus poemas de juventud, Carneiro Leão consideraba la poesía una fuente de renovación y vigor para el progreso de las clases oprimidas. Fue a través de la poesía que comenzó a cultivar su talento para la crítica y el periodismo, actividades que lo acompañarían toda su vida.

Una figura mencionada por Carneiro Leão en una de sus obras (Carneiro Leão, 1955) es Laurindo Leão, su tío, profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de Recife. Su tío ejerció una influencia significativa en su carrera como docente y educador.

Carneiro Leão se casó con Madeleine Sathie Augustine Manuelle, profesora de Lengua y Literatura Francesas en la Facultad Nacional de Filosofía, por quien sentía una gran admiración cultural e intelectual, gracias a su notable erudición.

Se educó en Recife, donde completó sus estudios primarios, secundarios¹ y superiores. Se graduó en Ciencias Jurídicas y Sociales² en la Facultad de Derecho de la ciudad el 15 de diciembre de 1911, con buenas calificaciones en todas las asignaturas tras cursar el quinto año. Y, más tarde, se doctoró en Filosofía.

Su vida profesional fue ecléctica y llena de acontecimientos y actividades, y la amplitud de sus conocimientos se hizo patente en todas sus tareas. En 1909, mientras estudiaba Ciencias Jurídicas y Sociales, encabezó la delegación académica de la Facultad de Derecho de Recife al I Congreso Estudiantil Brasileño. Durante el congreso celebrado en São Paulo a mediados de julio, y siendo vicepresidente, impartió su primera conferencia, la que dio lugar a su primer libro: *Educación* (Carneiro Leão, 1909). Su enfoque en la mejora de la sociedad brasileña y su preocupación por los temas relacionados con la eugenesia destacan en toda la obra, así como en la reforma del sistema educativo de Pernambuco, que ideó en 1928.

Tras graduarse como licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales en 1911, Carneiro Leão trabajó como profesor y periodista en Recife. Entre 1911 y 1914, fue profesor de Filosofía en su ciudad natal. En 1916, tras mudarse a Río de Janeiro por invitación del conde Pereira Carneiro (1877-1954), director general del *Jornal do Brasil*, trabajó en dicho periódico y ejerció la abogacía.

En su juventud, entre 1912 y 1919, viajó por varios estados brasileños –desde Amazonas hasta Paraná– impartiendo conferencias y publicando artículos sobre educación en diversos periódicos y revistas. Entre sus actividades mediáticas, destacamos:

Tabla 1. Actividades realizadas en medios de comunicación

Medio	Posición/función	Ciudad	Año
<i>The Economist</i> (revista de economía y finanzas)	Fundador, director	Río de Janeiro	1921 a 1927
Revista <i>O Pernambuco</i>	Editor	Recife	192?
Revista <i>O País</i>	Editor	Río de Janeiro	1926
Revista <i>Autores y Libros</i>	Editor	Río de Janeiro	192?

Fuente: elaboración propia.

¹ Tras la publicación de la Ley N.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996, la educación primaria y secundaria brasileña corresponden a la actual educación fundamental (años inicial y final) y secundaria.

² Hoy se la conoce como Licenciatura en Derecho.

Es posible observar la gama de papeles que Carneiro Leão desempeñó en los medios de comunicación durante la década de 1920: de fundador a editor de revistas relacionadas con educación, política y economía.

A través de sus cartas abiertas, buscó incansablemente llamar la atención de funcionarios gubernamentales y políticos, profesionales, padres y estudiantes, es decir, de la sociedad civil en general, “sobre la urgente necesidad de difundir la educación” (Araújo, 2002, p. 114). Además de los mencionados en la tabla 1, Carneiro Leão colaboró con otros medios, utilizándolos con vehemencia para promover el debate educativo.

Tabla 2. Colaboración en medios de prensa nacionales e internacionales

Medios	Institución	Ciudad	País
<i>Anuario Educativo del Instituto Internacional de Profesores</i>	Universidad de Columbia	Nueva York	EUA
<i>Revista de la Asociación Brasileña de Educación</i>	Universidad del Distrito Federal	Río de Janeiro	Brasil
<i>Reseña de la Sociedad Sociológica Rural</i>	Universidad de Kentucky	Francfort	EUA
<i>Revista de Sociología</i>	Universidad de São Paulo	São Paulo	Brasil
<i>Revista Mexicana de Sociología</i>	Universidad de México	Ciudad de México	México
<i>Revista de la Educación Nacional</i>	Universidad de Washington	Washington	EUA
<i>Revista New Era</i>	Universidad de Quito	Quito	Ecuador

Fuente: elaboración propia.

Carneiro Leão colaboró extensamente con periódicos y revistas de los estados de Río de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Pará y Paraíba, y con aquellas instituciones de educación superior que visitó como profesor.

En 1924, participó en la organización de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), siendo uno de sus miembros fundadores y presidente en 1924 y 1925. A partir de los archivos del Programa de Estudios y Documentación de Educación y Sociedad (PROERDES), registramos la participación de Carneiro Leão en varios comités que elegimos organizar de la siguiente manera:

Tabla 3. Actividades realizadas en ABE

Función	Año
Miembro del Comité Editorial de la <i>Revista de Educación</i> .	1939, 1940 y 1941
Miembro del Consejo de Administración de ABE.	1939 a 1955

Miembro de la Comisión de Asuntos de Educación General, junto a Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Prado Kelly, Lourenço Filho, Pedro Calmon y Raul Bittencourt.	1956 y 1957
Miembro vitalicio del Consejo de Administración de ABE, junto con Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Antonio Carneiro Leão, Darci Ribeiro.	1959

Fuente: elaboración propia.

Carneiro Leão fue, entre 1939 y 1959, miembro de comités, juntas e incluso director de asociaciones, como es el caso de ABE en 1959. Además de los cargos mencionados, fue director del Instituto de Investigaciones Educativas de Río de Janeiro (1934), director del Departamento de Educación de Río de Janeiro (1935), decano de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil (1945), miembro del Consejo Universitario y del Consejo Superior de la Universidad de Brasil.

Carneiro Leão desarrolló una activa carrera docente y lideró equipos en el ámbito educativo. Entre 1932 y 1938, impartió clases en el Instituto de Educación y en la Universidad del Distrito Federal. A partir de 1938, fue profesor titular en la Universidad de Brasil, actual Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). De marzo de 1932 a diciembre de 1937, fue director de Francés en el Colegio Pedro II. Esta experiencia dio lugar a dos libros (Carneiro Leão, 1934, 1935), los que retomaremos en la sección de metodología.

En 1948, Carneiro Leão fue profesor en varias universidades de Estados Unidos: Harvard, Columbia, Stanford, Tulane, Vanderbilt, Virginia, Luisiana y Pensilvania. También, se distinguió como profesor en otras cuatro universidades extranjeras: de Buenos Aires, de La Plata y de Cuyo, en Argentina en 1949, y de Montevideo, durante la década del cuarenta.

Entre 1934 y 1949, Carneiro Leão desarrolló otras actividades, fomentando una fuerte afinidad cultural en su desarrollo intelectual. Representó a Brasil en congresos internacionales de educación y fue delegado en la conferencia de la UNESCO en Londres, en 1945, entre otras. La siguiente tabla destaca dichas actividades a lo largo de la vida.

Tabla 4. Otras actividades desarrolladas

Actividades	País	Año
Representante de Brasil en la II Conferencia Interamericana de Educación.	Chile	1934
Encargado por el Ayuntamiento del Distrito Federal para observar los servicios de orientación educativa.	EUA	1934
Miembro de la Misión Cultural Brasileña.	Uruguay	1941
Invitado por la Universidad de Chile para impartir curso de Sociología.	Chile	1944
Representante de Brasil en el 1er Congreso de la UNESCO.	Londres	1945
Delegado brasileño en el Congreso de la UNESCO.	México	1947

Invitado del Departamento de Estado y ocho universidades.	EUA	1948
Invitado especial al Congreso Científico de Washington.	EUA	1949
Invitado al Congreso de Filosofía de la Universidad de Cuyo.	Argentina	1949

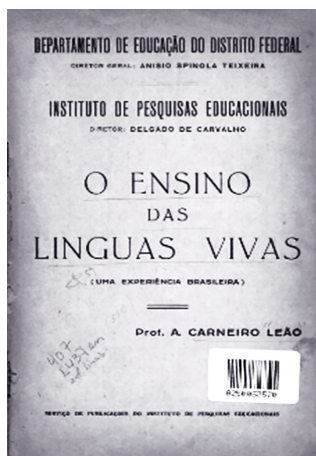
Fuente: elaboración propia.

Carneiro Leão recibió también numerosas distinciones nacionales e internacionales: Gran Oficial de la Orden del Mérito de la República del Perú; Gran Oficial de la Orden del Libertador de Venezuela; Oficial de la Legión de Honor de Francia; Oficial de la Orden del León Blanco de Checoslovaquia; Oficial de la Orden del Mérito de Chile, y la Cruz de Distinción de la Cruz Roja de Brasil. Su producción bibliográfica inició en 1909 y continuó hasta 1964. En el área de la educación comprende libros y artículos publicados en portugués, francés, inglés y español, con 150 referencias a textos y obras, y catalogada en un estudio de Chaguri y Machado (2025)³.

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

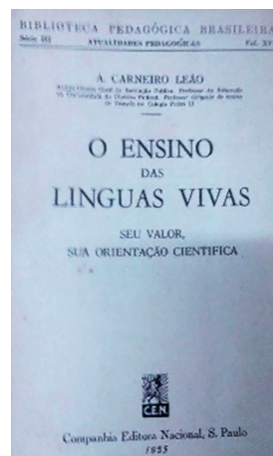
En cuanto a los aspectos metodológicos, este artículo se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico (Marx, [1867] 2011; Sanfelice, 2008), porque es el método que posibilita dialogar, discutir y cuestionar los cambios en la sociedad, accediendo a nuevos descubrimientos sobre la reforma de las lenguas extranjeras en Brasil.

Figura 2. La enseñanza de lenguas vivas: una experiencia brasileña



Fuente: Colección de la biblioteca de la UFRJ.

Figura 3. La enseñanza de las lenguas vivas: su valor, su orientación científica



Fuente: Colección personal del autor.

³ Disponible para descarga en formato e-book en <https://www.editoranavegando.com/guia-de-fontes-da-bibliografia>.

El trabajo asumió el carácter de una investigación exploratoria, de tipo bibliográfico y documental. Las fuentes utilizadas para el estudio fueron dos obras de Carneiro Leão: *La enseñanza de lenguas vivas: una experiencia brasileña* (1934) y *La enseñanza de las lenguas vivas: su valor, su orientación científica* (1935).

En cuanto a la fundamentación teórica, este artículo se basa en una revisión del gobierno dictatorial provisional (1930-1934) y del gobierno constitucional (1934-1937) de Vargas, buscando un análisis basado en los fenómenos políticos, económicos y educativos de este gobierno que macaron las acciones de Carneiro Leão en la reforma de las lenguas extranjeras entre 1930 y 1934. En la siguiente sección, pasaremos a la discusión de la reforma de las lenguas extranjeras a partir del contexto del gobierno dictatorial de Vargas.

DISPOSITIVOS TEÓRICOS

El 3 de noviembre de 1930, en el Palacio de Catete, Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) ascendió al poder como líder político de la Revolución de 1930. Fue un gobierno dictatorial que marcó la historia de Brasil. Por lo tanto, enfatizamos que no pretendemos ensalzar el contexto político del país, sino simplemente describir el panorama historiográfico general en el que se basa este trabajo.

En 1930, los caficultores enfrentaron la caída del valor de las ventas de café al exterior en un 35 %, según Fausto (2012, p. 47). La causa de este declive tiene su origen en la crisis global del capitalismo de 1929: la sobreproducción en la industria norteamericana superó la capacidad de consumo de su mercado interno, lo que provocó un colapso económico generalizado. Como resultado, los mercados internacionales perdieron su poder adquisitivo, imposibilitando la absorción de esta producción a gran escala. Para Fausto (2012, p. 301), “el capitalismo, que prometía igualdad de oportunidades y abundancia, cayó en un agujero negro del que parecía incapaz de escapar. En lugar de una vida mejor, trajo consigo empobrecimiento, desempleo y desesperanza”.

En octubre de 1929, debido a la fuerte caída de los precios de las acciones en la Bolsa de Nueva York, muchos bancos quebraron y las empresas con poco poder adquisitivo se declararon en quiebra. En consecuencia, muchos trabajadores estadounidenses quedaron desempleados. Al no poder vender sus productos a nivel nacional, Estados Unidos se vio obligado a reducir la compra de productos del exterior, lo que provocó el deterioro de las economías de los países que necesitaban exportar a Estados Unidos. Este fue el caso de Brasil, que suspendió la venta de miles de sacos de café al mercado norteamericano, lo que devino en la quiebra de muchos caficultores y una recesión.

La crisis del café afectó a numerosos sectores de la economía brasileña, debido a que gran parte del capital económico de la elite nacional se invertía en el café. El cultivo del café en Brasil impulsaba la economía gracias a las importantes ganancias derivadas de su comercialización. Darcy Ribeiro (1986) ratifica las afirmaciones sobre la crisis del café en Brasil:

La crisis del café afecta a toda la economía brasileña. El café concentra la mayor parte del capital invertido, y su declive lleva a la quiebra a casi todos los bancos. Es también la actividad económica más dinámica, tanto a nivel

nacional como internacional, debido al valor de sus exportaciones y las importaciones que sustenta. Producido en monocultivos, las fincas cafetaleras son los principales centros de consumo de alimentos. El café también impulsa el sistema de transporte, construyendo carreteras, ferrocarriles y puertos, esencialmente para abastecerlo. El café también monopoliza la mayor parte de las tierras agrícolas, activando no solo las tierras que ocupa, sino también las tierras donde se expanden las plantaciones de café, así como las tierras más distantes, cuyo valor aumenta a medida que el acceso al café se vuelve más viable. El capital proveniente del café también se utiliza para construir industrias, urbanizar ciudades y modernizar la vida social. Por lo tanto, la crisis en la economía agroexportadora del café afecta a todos y a todo, desde el agricultor con la azada hasta el obrero de la fábrica, desde el financista portuario hasta el banquero y el empresario industrial. (Ribeiro, 1986, nota 624)

La crisis de la caficultura brasileña estaba directamente relacionada con la situación financiera del país (Fausto, 2012, p. 286). El debilitamiento económico de los cafetaleros significó una pérdida de poder, lo que contribuyó a la desestructuración de las bases políticas que organizaban el poder de la Antigua República o Primera República (1889-1930). Esto cobró fuerza en las elecciones de 1930, cuando se nominó al presidente que sucedería a Washington Luís.

La elite política de São Paulo y del estado de Minas Gerais no llegó a un consenso sobre quién sucedería a Washington Luís. Para las elecciones presidenciales de 1930, los productores de café de São Paulo se aliaron con el candidato Júlio Prestes, del Partido Republicano de São Paulo (PRP), pero el estado de Minas Gerais no compartía la misma postura y dio su apoyo a Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, entonces gobernador del estado y afiliado al Partido Republicano de Minas Gerais (PRM) (Camargo, 1983).

Junto con su apoyo a la candidatura de Getúlio Vargas, del estado de Río Grande del Sul, y João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, del estado de Paraíba, para las elecciones presidenciales de 1930, la Alianza Liberal (AL) –un grupo político compuesto por líderes de los estados de Río Grande do Sul, Minas Gerais y Paraíba– presentó un marco de propuestas que atrajo a la elite política y a los militares. Se trataba de un programa de reforma que incluía la institución del voto secreto (una medida adoptada para acabar con el fraude electoral y la presión de los coroneles), el desarrollo de leyes laborales y la promoción del mercado industrial.

El 1º de marzo de 1930, tras el conteo de votos para presidente del Brasil, salió victorioso Júlio Prestes de Albuquerque, del PRP, quien derrotó a Getúlio Vargas, candidato de la AL. Sin embargo, la AL, que representaba a la elite política de los estados de Río Grande do Sul, Minas Gerais y Paraíba, alegó que el PRP había manipulado las elecciones.

La revuelta tomó las calles y afectó a diversos sectores de la sociedad civil, incluidos militares, trabajadores y profesionales, poniendo de manifiesto un clima de agitación generalizado. En ese contexto, la célebre frase “hagamos la revolución, antes de que la haga el pueblo” (Oliveira, 1983, p. 521), pronunciada por el gobernador del estado de Minas Gerais, Antônio Carlos, revela la preocupación del grupo de políticos que conformó la AL ante el creciente descontento de los “grandes movimientos populares” (Oliveira, 1983, p. 521). Estos

hechos evidenciaban la necesidad de actuar con rapidez para asumir el control del escenario político del país.

Según Fausto (2007), el asesinato de João Pessoa, vicepresidente de Getúlio Vargas, el 26 de julio de 1930, encendió la revuelta y llevó a la AL a oponerse fuertemente a los opositores del gobierno.

El 3 de noviembre de 1930, en el Palacio de Catete, Getúlio Dornelles Vargas ascendió al poder como líder político de la Revolución de 1930. Con el establecimiento del Gobierno Provisional (Lourenço Filho, 1944, p. 13), Vargas presentó en su discurso inaugural a la Revolución de 1930 como el hito fundacional de una nueva nación. Según su interpretación, las circunstancias históricas que le habían otorgado la victoria sobre sus oponentes abrían camino a la construcción de un nuevo orden político.

El Gobierno Provisional, que se extendió de 1930 a 1934, marcó el inicio de la era Vargas. Con la llegada de Getúlio Vargas al poder, su administración impulsó una serie de proyectos destinados a crear un sistema educativo de acuerdo a las necesidades educativas del país. Estas iniciativas priorizarían el estudio de lenguas extranjeras, lo que llevó al gobierno federal a implementar nuevos planes y estrategias orientados a la reforma de la educación nacional.

El gobierno constitucional de Getúlio Vargas, entre 1934 y 1937, se caracterizó por el intento de conciliar la modernización del Estado brasileño con el mantenimiento del control centralizado del poder. Tras la promulgación de la Constitución de 1934, Vargas buscó implementar reformas sociales y laborales, en particular, la creación del Tribunal del Trabajo y la regulación de las relaciones entre empleadores y empleados. Este periodo también se caracterizó por los esfuerzos de integración nacional, con políticas centradas en la industrialización, la modernización administrativa y los incentivos educativos, aunque mantuvo prácticas autoritarias, limitando la plena actividad de los partidos políticos y restringiendo la autonomía estatal.

Si bien la Constitución de 1934 otorgó al país un carácter democrático formal, el gobierno de Vargas mostró tendencias centralizadoras y autoritarias, influenciadas por contextos internos y externos de inestabilidad política. El fortalecimiento del Poder Ejecutivo, sumado a la represión de movimientos de oposición, como la Intentona Comunista de 1935, reflejó la preocupación del Gobierno por preservar el orden y consolidar el poder federal. Estas medidas allanaron el camino para el golpe de Estado de 1937, que instauró el Estado Novo, transformando la presidencia de Vargas en un régimen más explícitamente dictatorial, a la vez que mantenía muchos de los cimientos construidos durante el periodo constitucional.

Durante el gobierno de Vargas, el país experimentó una reconfiguración política y económica. Como resultado, la reforma Francisco Campos y la reconfiguración de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Colegio Pedro II y otras instituciones educativas vinculadas al modelo educativo del colegio se orientaron hacia un enfoque pedagógico centrado en nuevos principios prácticos para el estudio de idiomas (inglés, alemán y francés).

La reforma Francisco Campos en la educación brasileña, durante el gobierno provisional de Getúlio Vargas, centralizó el control de la educación en manos del gobierno federal, restringió la autonomía de los estados y municipios en la definición de currículos y programas escolares, y reforzó una educación centrada en el desarrollo moral, cívico y profesional, alineada con los intereses del Estado.

Por lo tanto, la educación se consideraba una de las vías para conducir a Brasil hacia la modernidad. En otras palabras, el objetivo principal de la educación era “formar una élite más amplia e intelectualmente mejor preparada” (Fausto, 2012, p. 287) para encarnar el ideal europeo y norteamericano de desarrollo en el país. Sin embargo, para que esto fuera efectivo dentro de las relaciones sociales imperantes en la época, la educación exigía un cambio que la orientara hacia la formación de la persona humana, preparándola para satisfacer las necesidades productivas de Brasil, resultado de una reorganización nacional.

Para Carneiro Leão (1934, p. 7), parecía oportuno una “reforma radical” en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria y, al mismo tiempo, introducir a los estudiantes de secundaria en los contextos culturales de otros países. Por lo tanto, un ejemplo de interculturalidad presente en la reforma de Carneiro Leão es el “intercambio entre culturas y sujetos socioculturales” (Candau, 2012, p. 243). En otras palabras, se trata de una interculturalidad relacional en la que los intercambios estudiantiles se producen con el fin de promover el aprendizaje de otra lengua y, con ello, el conocimiento de otras culturas.

Candau (2012) argumenta que la interculturalidad no debe entenderse como una simple coexistencia de culturas, sino como un proceso dinámico de intercambio y transformación mutuos. El investigador nos lleva a comprender que “es la lógica que configura la cultura escolar la que debemos deconstruir y reconstruir si queremos profundizar en este tema” (Candau, 2012, p. 247). Esta perspectiva implica una revisión crítica de los currículos, las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder presentes en el entorno escolar con el objetivo de promover una educación que reconozca y valore las diferencias culturales.

En el contexto educativo, la interculturalidad relacional exige que los educadores adopten una actitud de escucha activa y sensibilidad cultural, reconociendo que cada estudiante trae consigo un bagaje cultural único que influye en sus formas de aprender y relacionarse. Candau (2012, p. 247) enfatiza la importancia de “promover la educación en derechos humanos desde una perspectiva intercultural crítica que afecte a todos los actores y dimensiones del proceso educativo”. Esto implica crear entornos de aprendizaje que fomenten el diálogo intercultural, la reflexión crítica sobre las propias prácticas y el fomento de una cultura escolar inclusiva y democrática.

Además, la interculturalidad relacional implica un compromiso continuo con la deconstrucción de estereotipos, prejuicios y discriminación que calan las relaciones sociales. Candau (2012, p. 246) enfatiza que promover “procesos de deconstrucción y desnaturalización de los prejuicios y la discriminación que permean, a menudo de forma difusa, fluida y sutil, [...] configura los contextos en los que vivimos”. Este proceso requiere la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar –alumnado, profesorado, personal administrativo y familiares– en la construcción de una cultura de respeto, solidaridad y justicia social.

En resumen, la interculturalidad relacional propuesta por Candau (2012) ofrece un enfoque crítico y transformador de la educación, al reconocer la diversidad cultural como un valor que debe celebrarse e integrarse en las prácticas pedagógicas. Al adoptar esta perspectiva, las escuelas se convierten en espacios de encuentro y diálogo entre diferentes culturas, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos conscientes y críticos, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y con valores de equidad.

En este sentido, basándose en la interculturalidad relacional, Carneiro Leão vio la posibilidad de reformar la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Para ello, desarrolló una serie de iniciativas enfocadas en la educación secundaria. Aquellas iniciativas afines a la promoción de la interculturalidad relacional en la reforma lingüística son los clubes de conversación para practicar el habla, el intercambio de correspondencia entre estudiantes de otros países y el uso del laboratorio de idiomas (Carneiro Leão, 1934, 1935).

En el siguiente apartado, presentamos los resultados que estas tres acciones posibilitaron para la promoción de la interculturalidad mediante el estudio de otras lenguas extranjeras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS POR CARNEIRO LEÃO

Las tres iniciativas antes nombradas muestran las acciones emprendidas por Carneiro Leão para introducir a los estudiantes al contexto cultural de otros países. En este sentido, Carneiro Leão (1934, p. 58) sostuvo que “donde quiera que se busque un conocimiento completo de lenguas y civilizaciones extranjeras”, resulta necesario crear clubes de conversación para mejorar la expresión oral. Sin embargo, los clubes de conversación no son más que clases de conversación que los institutos privados de idiomas les ofrecen a sus estudiantes como parte del currículo. Siempre atento a los últimos acontecimientos en el extranjero, afirmó que en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia, estos clubes de conversación estaban en pleno auge (Carneiro Leão 1934, p. 58).

Como ejemplo de esta tendencia, entre 1929 y 1930, señaló que en Francia “se organizaron clubes de conversación en alemán para estudiantes de escuelas secundarias femeninas de París, Versalles, St. Germain-en-Laye y École Quinet” (Carneiro Leão, 1935, p. 315) y que, dados los intereses de las estudiantes, se organizaron “intercambios de revistas y periódicos con instituciones similares en Alemania” (Carneiro Leão, 1935, p. 316).

Animado por los resultados obtenidos en el extranjero, Carneiro Leão procuró desarrollar esta práctica en el Colegio Pedro II. Así, en 1933, se organizó en dicha institución un club de conversación en francés (externado) con la colaboración de profesores auxiliares. Según Carneiro Leão (1934, p. 59), este tipo de actividad era “una novedad en la educación oficial brasileña”, ya que el trabajo extracurricular de los profesores no era remunerado y la asistencia, tanto de profesores como de alumnos, era opcional.

El entusiasmo del profesor Carneiro Leão por esta nueva incorporación a las clases de lenguas extranjeras en el Colegio Pedro II era evidente:

Las sesiones de los “Clubes” se volvieron gradualmente sintomáticas por su dinamismo. Era interesante ver cómo los estudiantes, completamente libres del currículo y la disciplina escolar, buscaban describir una salida, narrar un evento, ofrecer críticas y transmitir una impresión personal y vívida. (Carneiro Leão, 1935, p. 316)

Por supuesto, esta primera experiencia se limitó a las clases de francés, pero en años posteriores se incorporarían clubes de conversión como actividad extracurricular para el estudio de idiomas como el inglés y el alemán.

Otra experiencia que encontramos en las iniciativas de reforma de lenguas extranjeras coordinadas por Carneiro Leão y que se vincula con la práctica de la interculturalidad relacional es la correspondencia interescolar (Carneiro Leão, 1934). Esta práctica consistía en intercambiar correspondencia con otros estudiantes de secundaria utilizando el idioma del destinatario. Para posibilitar esta actividad en el Colegio Pedro II, a través de la Cruz Roja Juvenil se inició “la correspondencia epistolar con escuelas de Francia y otros países donde se habla y escribe francés” (Carneiro Leão, 1934, p. 60). Esta práctica se llevó a cabo con alumnos de segundo grado. Recibieron álbumes de fotos de Bélgica con escenas de la vida cotidiana, acompañados de notas escritas en francés por alumnos de una escuela secundaria de la región francófona de Bélgica.

Además de la práctica de la correspondencia interescolar, se recurrió al laboratorio de idiomas. Esta práctica se relaciona con el aprendizaje de lenguas extranjeras y se utilizó con estudiantes de primer año (Carneiro Leão, 1935, p. 57) de francés e inglés. Este laboratorio estaba asociado con la práctica de *realia*.

El laboratorio de idiomas es el ambiente artificial que crea la atmósfera del país cuya lengua se estudia; es el espacio ambiental que coordina y sistematiza todos los medios auxiliares, mecánicos o no, de la enseñanza de la lengua, llamados *realia* y donde la enseñanza se realiza precisamente mediante este material vitalizado. (Junqueira Schmidt, 1935, p. 165; cursiva del autor)

El término *realia*, o *realien*, al que se refiere Junqueira Schmidt (1935) y que Kelly (1969) menciona en su texto, proviene del latín *res*, que significa “cosas”. Este término es, por lo tanto, el nombre que alemanes y estadounidenses atribuían al trabajo realizado a través de “cosas”, en contraposición a una práctica docente puramente verbal. Es decir, se utilizaba para distinguir “objetos de relevancia general y las peculiaridades de la cultura extranjera”⁴ (Kelly, 1969, p. 13). En el caso de las lenguas extranjeras, *realia* se relaciona con “cosas diferentes”, como dibujos, figuras, historia, contacto con personas de otra lengua y costumbres.

El uso de “objetos reales” en las clases de lenguas extranjeras se remonta al movimiento reformista europeo. La idea de los “objetos reales” se introdujo por primera vez en Alemania en 1876 con el *Katalog der Englischen Realien*⁵. Este libro constituye el punto de partida para el uso de “objetos reales” en las clases de lenguas extranjeras. En 1927, según Junqueira Schmidt (1935), la profesora estadounidense Pauline Pierson describió el plan que había creado para trabajar con ellos en su clase.

Pauline Pierson reservaba una hora de las cuatro clases semanales para el trabajo de laboratorio de idiomas, y luego se añadían prácticas con *objetos reales* (diversas cosas), como canciones, juegos, dibujo de mapas, dramatizaciones, historia, geografía y otros. (Junqueira Schmidt, 1935, p. 169)

⁴ “Objects of general relevance and those peculiar to foreign culture” (Kelly, 1969, p. 13).

⁵ *Catálogo de realidades inglesas* (nuestra traducción).

Es importante destacar que el laboratorio de idiomas diseñado por Carneiro Leão para complementar las clases de lenguas extranjeras en el Colegio Pedro II consistía simplemente en actividades extracurriculares sin un enfoque sistemático en el aula. En el laboratorio de idiomas, las actividades desarrolladas debían ser recreativas, por lo que cualquier actividad con un carácter lúdico podía utilizarse en el laboratorio.

Fue el Congreso de Lenguas Vivas, celebrado en París en 1931 (Howatt, 1985), el que inspiró a Carneiro Leão a implementar laboratorios de idiomas durante la reforma. Observó que esta práctica ya estaba dando resultados positivos en la implementación de la reforma educativa en el estado de Pernambuco, gracias a la guía del profesor de inglés Armando Ayres Gama, en la Escuela Normal Oficial, hoy Instituto de Educación.

En la época de la reforma en Pernambuco, Carneiro Leão (1935, p. 57) relata que “comenzó a instalar un verdadero laboratorio en el aula del profesor Armando. Había una serie de dibujos, fotografías, objetos, mapas geográficos e históricos que hacían el estudio de la lengua extranjera mínimamente objetivo”. Respecto al Congreso de la Lengua, dice:

El Congreso pide que, en todos los países, quienes tengan a su cargo la provisión de los recursos necesarios para la enseñanza prevean, para cada establecimiento, un laboratorio, como los de física, química o historia natural, que contenga el material apropiado para el aprendizaje de las lenguas vivas y en el que se admitan a los alumnos en horarios fijos para realizar ejercicios prácticos, cuyo lugar se determine en los horarios. (Carneiro Leão, 1935, p. 57-58)

En este sentido, la noción de “realidad” se adquiere mediante medios auxiliares de la enseñanza de lenguas.

Grabaciones que registran canciones populares, narraciones, canciones de todo tipo, música característica, fragmentos literarios, discursos, poemas, juegos de vocabulario, juegos de historia, juegos de geografía, revistas, periódicos, libros; películas que revelan la civilización extranjera. (Junqueira Schmidt, 1935, p. 166-167)

Estos eran los materiales utilizados en el laboratorio de idiomas para facilitar la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de la década de 1960, la naturaleza del laboratorio de idiomas en Brasil adquirió una forma diferente. Según Chagas (1967), el laboratorio se configura de la siguiente manera:

Atiende las diferencias individuales, [...] gracias a la posibilidad de grabación y reproducción por parte de cada estudiante y a su aislamiento en cabinas que, sin embargo, permanecen bajo control externo. Este aislamiento [...] impide la escucha de voces y acentos diversos, lo que permite una conversación realista sin necesidad de errores ni fallas. (Chagas, 1967, p. 433)

Hasta hoy, el laboratorio de idiomas sirve como medio complementario para el estudio de lenguas extranjeras en institutos privados y en cursos universitarios de idiomas.

Debido a la falta de espacio, el laboratorio de idiomas del Colegio Pedro II se vinculaba al club de conversación. Al respecto, Carneiro Leão (1934, p. 60) afirmó: “Lo que se necesita ahora es encontrar un lugar apropiado [...] para captar la asistencia a los clubes”. Por lo tanto, la alternativa fue utilizar el mismo espacio para ambas actividades, y lo que diferenciaba las prácticas docentes del club de conversación de las del laboratorio de idiomas era la naturaleza de las actividades.

El club de lengua, por ejemplo, puede, con fines recreativos, encargarse de la puesta en escena de una obra de teatro; el laboratorio solo debería hacerlo excepcionalmente, ya que carece de tiempo para tal tarea. El club debe estar dirigido por los estudiantes, con un solo profesor a cargo, que actúe como asesor. En el laboratorio, si bien los estudiantes tienen libertad de elección en su trabajo, el papel del profesor es mucho más positivo, aunque encubierto. El profesor a cargo del club debe poseer cualidades especiales –imaginación, entusiasmo, sociabilidad, disposición para asistir a fiestas, meriendas, recitales y dramatizaciones, para fomentar y estimular la iniciativa– en mayor medida que los profesores del curso regular. El material de laboratorio puede ser compartido por el club; este último, sin embargo, requiere un auditorio con escenario y, además, una buena selección de obras ligeras, cortas y de fácil interpretación. (Junqueira Schmidt, 1935, p. 171)

El uso de nuevas técnicas en las clases fue una propuesta que la Escuela Nueva buscó introducir en la renovación de las prácticas pedagógicas a lo largo de la década de 1930. Esto se hizo como una forma de reemplazar “las pruebas tradicionales por exámenes, adaptando la enseñanza a las etapas de desarrollo individual” (Menezes y Santos, 2001), buscando así satisfacer sus necesidades de forma funcional. Además, la Escuela Nueva buscó situar al estudiante en el centro del proceso pedagógico. Ese movimiento ganó impulso en la década de 1930, con la publicación del *Manifiesto de los pioneros de la nueva educación* en 1932 (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 2010), abogando por la universalización de la educación gratuita, laica y pública para todos.

Por esta razón, las actividades desarrolladas en el club de conversación y en el laboratorio de idiomas se orientaban a la complementación de la enseñanza de lenguas extranjeras y a renovar las prácticas pedagógicas provenientes del movimiento Escuela Nueva.

CONSIDERACIONES FINALES

Los debates de Carneiro Leão se vuelven concretos y relevantes gracias a nuestra comprensión del pasado en relación con el presente. Sus experiencias, en una época de constante cambio político, económico y cultural, se ven ahora redefinidas por la contradicción de las relaciones de poder que la política, lamentablemente, impone como resultado de acciones desarrolladas en el contexto de las experiencias culturales humanas.

Carneiro Leão fue un gran intelectual brasileño que cultivó una afinidad cultural a lo largo de su formación. Es una figura histórica que merece mayor estudio, comprensión

y debate por parte de la comunidad académica, no solo por su legado político y educativo, sino, sobre todo, por ser uno de los intelectuales más respetados de la nación brasileña.

Encontramos que Carneiro Leão, además de preocuparse por el hombre de la ciudad y por su inserción en las actividades productivas, con miras a que el país alcanzara la plena industrialización y urbanización de sus grandes centros, promovió una interculturalidad relacional preocupada por proporcionar el contacto entre diferentes culturas.

En otras palabras, Carneiro Leão propuso la coexistencia entre estudiantes brasileños y de Francia, Alemania y Estados Unidos mediante interacciones interculturales en la reforma educativa de lenguas extranjeras. El diálogo intercultural es importante para promover una cultura de paz, ya que posibilita el respeto entre las diferentes culturas, considerando que las sociedades son heterogéneas y presentan múltiples orígenes.

Financiamiento

El presente trabajo se realizó con recursos propios del autor.

Conflicto de intereses

El autor no tiene conflictos de interés que declarar.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Carneiro Leão, A. (1909). *Educación*. Prensa industrial.

Carneiro Leão, A. (1934). *La enseñanza de lenguas vivas: una experiencia brasileña*. Servicio de Publicaciones del Instituto de Investigación.

Carneiro Leão, A. (1935). *La enseñanza de lenguas vivas: su valor, su orientación científica*. Compañía Nacional.

Carneiro Leão, A. (1955). *Poemas* [Microfilm].

Carneiro Leão, A. (1960). *Victor Hugo no Brasil*. José Olympio.

Junqueira Schmidt, M. (1935). *La enseñanza científica de las lenguas modernas*. Briguiet & Cía.

Fuentes secundarias

Araújo, C. (2002). Antonio de Arruda Carneiro Leão. En M. L. Fávero y J. M. Britto (Orgs.), *Diccionario de educadores en Brasil: desde la colonia hasta nuestros días* (2ª ed., pp. 114-123). UFRJ/MEC-INEP.

- Camargo, A. (1983). La revolución de las élites: conflictos regionales y centralización política. En C. M. Franco, A. Camargo y M. C. Mariani (Orgs.), *La revolución del 30: seminario internacional* (pp. 7-46). UnB Press.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferencias culturales, interculturalidad y educación en derechos humanos. *Educación y Sociedad* (118), 235-250.
- Chagas, R. V. C. (1967). *Didáctica especial de las lenguas modernas* (2ª ed.). Editorial Nacional.
- Chaguri, J. P. y Machado, M. C. G. (2025). *Guia de fontes da bibliografia de e sobre Carneiro Leão* (2ª ed.). Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-6070-083-3>
- Fausto, B. (2007). *Historia general de la civilización brasileña. Brasil republicano: sociedad y política (1930-1964)* (9ª ed.). Registro Editorial.
- Fausto, B. (2012). *Historia de Brasil* (14ª ed.). Editorial Universidad de São Paulo.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura y educación. *Revista Brasileira de Educação* (23), 16-35.
- Howatt, A. (1985). *Historia de la enseñanza del inglés*. Oxford University Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 siglos de enseñanza de idiomas*. Newbury House Publishers.
- Lourenço Filho, M. B. (1944). La educación, un problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1), 7-28.
- Marx, K. ([1867] 2011). *El Capital: crítica de la economía política* (R. Sant'Anna, Trad., 29ª ed.). Civilización Brasileña.
- Menezes, E. T. y Santos, T. H. (2001). *Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. Midiamix Editora. <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>
- Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (2010). *Manifiestos de los pioneros de la nueva educación (1932) y de los educadores (1959)*. Fundación Joaquim Nabuco, Editora Massangana (colección Educadores).
- Oliveira, L. L. (1983). Las raíces del orden: intelectuales, cultura y Estado. En C. M. Franco, A. Camargo y M. C. Mariani (Orgs.), *La revolución del 30: seminario internacional* (pp. 505-526). UnB Press.
- Ribeiro, D. (1986). *A trompicones: cómo Brasil terminó como terminó*. Guanabara.
- Sanfelice, J. L. (2008). Dialéctica e investigación en educación. En J. C. Lombardi y D. Saviani (Orgs.), *Marxismo y educación: debates contemporáneos* (2ª ed., pp. 69-94). Autores Asociados.

RESEÑA

- Miguel Martín-Sánchez (2022). *El gatopardo educativo. ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Barcelona: Ediciones Octaedro, 160 pp.

Andrés Gutiérrez Jaime

Miguel Martín-Sánchez (2022). *El gatopardo educativo. ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Barcelona: Ediciones Octaedro, 160 pp.

Andrés Gutiérrez Jaime*

 Universidad Adolfo Ibáñez

 andresgutierrez@alumnos.uai.cl

 <https://orcid.org/0009-0003-0396-9167>

Recibido: 18 de agosto de 2025 | Aceptado: 1 de julio de 2026

Con una trayectoria previa en historia de la educación y en la corriente de pedagogías críticas que miran con escepticismo las tendencias educativas emergentes cuando ignoran la realidad histórica, social y material de los educandos, el educador español Miguel Martín-Sánchez desarrolla en este libro un cuestionamiento radical a la mercantilización de la innovación educativa como un valor en sí mismo, adoptando así un enfoque histórico-crítico. El título es provocador al retomar la metáfora de la novela *El gatopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa –cambiar todo para que nada cambie–, y su correspondiente aplicación al panorama educativo actual. Coherente con su perspectiva crítica, se plantea la pregunta sobre si las pedagogías alternativas son efectivamente innovadoras o si en realidad encubren y perpetúan la existencia de estructuras de poder tradicionales.

Publicado en pleno escenario postpandémico, habiéndose evidenciado las desigualdades sistémicas del alumnado y acelerándose la digitalización educativa, se siente la falta de este tópico que habría enriquecido fuertemente la discusión. El libro no se aleja de los cuestionamientos a la escuela tradicional, pero sí se muestra escéptico ante la presunta innovación de ciertos modelos, como la educación Waldorf o Montessori. Para entender estos cuestionamientos es menester comprender el estado actual de la escuela y por qué precisa innovarse. El principal problema que dirige los argumentos a desarrollar parecería ser la resistencia al cambio de las prácticas educativas tradicionales basadas en la instrucción más que en la construcción de aprendizaje, junto a sus correspondientes acciones evaluativas homogeneizadoras y las dinámicas autoritarias de convivencia, en contraste con la necesidad de desarrollar modelos democráticos de educación que fomenten la participación

* Andrés Gutiérrez Jaime es profesor de Inglés y licenciado en Educación por la Universidad Central, magíster en Lingüística por la Universidad de Chile, y doctorando en Estudios Americanos por la Universidad Adolfo Ibáñez. Es profesor asistente del Departamento de Inglés de la UMCE y educador popular de la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin.

y autonomía del alumnado y lo prepare no para la mera aprobación, sino para tomar decisiones por sí mismo, y que la educación sea una herramienta que contribuya a superar sus problemas.

El registro de la escritura es accesible, sin recurrir a conceptos hipertecnificados para explicar la problemática a abordar. Declara ser un libro de divulgación, dirigido tanto a educadores, profesionales y público general interesado en las tensiones actuales del sistema escolar. Se presenta, además, como un libro no concluyente. Por el contrario, nos invita a analizar e involucrarnos en la problemática a modo de diálogo crítico.

El libro se estructura en cinco partes. El primer capítulo plantea preguntas fundacionales sobre el sentido y naturaleza de la educación, siendo este el punto de partida en que se aborda el existente desencanto en España respecto a la escuela tradicional por su inadecuación a los tiempos que vivimos.

El segundo capítulo describe qué es y cómo se desarrolla esta escuela tradicional, retratada como una institución que encarna los valores de la Ilustración, además de ser un lugar en que se almacena información, transmite conocimiento y civiliza al sujeto en formación. Se presenta como una institución propia de la modernidad y los principios del liberalismo. Así, el autor no solo describe el estado de la institución, sino que expone sus cimientos ideológicos.

El tercer capítulo profundiza en las directrices curriculares e ideológicas que han adoptado diversos proyectos educativos alternativos a partir de la corriente que, desde fines del siglo XIX, se conoció en España como Escuela Nueva. Así mismo, da cuenta de algunas de las pedagogías alternativas más populares en la España actual, conectándolas con su contexto de origen y cuestionando su presunta novedad al ser tradiciones de más de cien años. Se reconocen las virtudes de estos modelos al igual que los cuestionamientos que enfrentan debido a algunos de sus postulados, en ocasiones llegando a ser acusados de dogmáticos.

Por su parte, el cuarto capítulo ahonda en la crítica a la presunta novedad en las propuestas alternativas de educación, refiriendo que “son más bien experiencias *retro* que *neo*” (p. 113). En el mejor de los casos, se rescataría la memoria y tradición educativa de distintas corrientes y movimientos históricos para superar las limitaciones de la escuela tradicional. No obstante, se presume que el trato sinonímico de los conceptos “alternativo” e “innovador” sería la mercantilización de este último como un activo para estas escuelas.

A modo de cierre del libro, el quinto capítulo retoma la hipótesis de cambiar todo para que nada cambie. Las pedagogías alternativas serían distintas a la educación tradicional, pero responderían a situaciones que no son actuales. En este sentido, el autor evidencia las problemáticas existentes y lineamientos iniciales para superarlas.

La metáfora del *gatopardo* desmonta la ilusión de novedad en las pedagogías alternativas, presentándolas como la reafirmación de que los cambios propuestos no logran transformar las estructuras del sistema educativo. Más allá del caso de España, abordado en el libro, esta dinámica se replica a nivel global en sistemas educativos atravesados por lógicas neoliberales que valoran y promueven la inmediatez y el individualismo, para los que la innovación es una mercancía en la que invertir, en donde además se fortalecen emprendimientos individuales de escuela en vez de innovar el sistema. En este contexto, se muestra a la escuela tradicional como una institución no solo deficiente, sino que innecesaria. Vale la pena preguntarse qué sentido tiene la instrucción mediante transmisión de información, evaluaciones estandarizadas y convivencia autoritaria en una era en que todo se encuentra a un clic de distancia.

La situación experimentada durante la pandemia de covid-19 y su consiguiente retorno a las aulas en 2022, mismo año en que se publica el libro, pareciera confirmar este *gatopardo*

educativo. La educación a distancia incorporó nuevas tecnologías de comunicación, las que, sin embargo, mantuvieron la estructura curricular y didáctica lo más parecida posible. Del mismo modo, tras el desconfinamiento, periodo en que se apreciaron conductas disruptivas en parte del alumnado, no es descabellado atribuir estas a la falta de cambios necesarios para una generación que pasó parte importante de su desarrollo en un esquema educativo (y en todo ámbito de vida) diferente al predominante.

Hoy, a tres años de su publicación, la premisa gatopardista vuelve a tomar vigencia. La vida pareciera avanzar más rápido que las políticas educativas. Los esfuerzos por innovaciones metodológicas dentro del aula no se condicen con la inercia de su estructura sistémica. La masificación de las herramientas de inteligencia artificial generativa obliga a retomar las preguntas planteadas, en el primer capítulo, sobre la naturaleza de la educación. Sin embargo, es posible que la respuesta no esté en la innovación. El repaso histórico de Martín-Sánchez da cuenta de una serie de tradiciones ignoradas, las que merecen ser reconocidas como tradiciones y no divulgadas ciegamente como innovación. Muchas de estas apuntan a volver a humanizar las prácticas educativas que parecen dar luces sobre qué es la educación, y si se omite desarrollar esta noción con mayor claridad, la innovación no es más que un fin en sí mismo.

El libro no es solo una crítica, sino un llamado a la conciencia colectiva de los agentes involucrados. Aunque su discurso se dirige con mayor agudeza hacia algunos en específico, su mensaje resuena de forma general. Nos invita a abandonar los fetiches, como la innovación, a favor de transformaciones significativas que superen el gatopardismo y produzcan verdaderos cambios.



CUADERNOS CHILENOS DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 24
JULIO 2026