

ARTIGO

Perspectivas entre educação e Estado: a formação do “novo homem” latino-americano (séculos XIX/XX)***Perspectives between education and the State: the formation of the Latin American “new man” (19th/20th centuries)***Luciana Eliza dos Santos^a

lucianaeliz@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta perspectivas acerca de interações entre Estado e educação escolar no momento histórico em que se efetua a modernização de sociedades latino-americanas, entre o decorrer do século XIX e primeira metade do XX. Focaliza a constituição do Estado Nacional argentino, enfatizando alguns reflexos na educação, como sua própria constituição enquanto campo social. Para tanto, percorre as referências de duas obras e autores: *Facundo, ou civilização e barbárie* (1845), de Domingos Faustino Sarmiento e *Como el Estado educa a tu hijo* (1928), de Julio Barcos. Ao refletir sobre o moderno e suas representações históricas, analisa algumas perspectivas de ambos os autores e obras perante as interlocuções entre Estado e escola e suas consequências para o coletivo e a memória social.

Palavras-chave: Educação. Nacionalismo. História. Anarquismo. Modernidade.

ABSTRACT

The text presents perspectives on interactions between the State and school education at the historical moment in which the modernization of Latin American societies took place, between the course of the 19th century and the first half of the 20th century. It focuses on the constitution of the Argentine National State, emphasizing some reflections on education, such as its own constitution as a social field. To this end, it examines the references of two works and authors: *Facundo, ou civilization e barbaría* (1845), by Domingos Faustino Sarmiento and *Como el Estado educa a tu hijo* (1928), by Julio Barcos. By reflecting on the modern and its historical representations, it analyzes some perspectives of both authors and works regarding the interaction between the State and school and its consequences for the collective and social memory.

Keywords: Education. Nationalism. History. Anarchism. Modernity.

^a Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Introdução

El Estado no se interesa por la infancia.

Julio Barcos (1928)

As práticas sociais relacionadas ao processo educativo podem nos chamar a atenção de muitas formas no curso da história, como, por exemplo, a partir das intenções de conservar ou transformar a sociedade. Ao recobrar significações atribuídas ao processo educativo na formação de identidades coletivas, este texto busca trazer à tona discursos e representações históricas referentes à educação na sociedade latino-americana, especificamente na Argentina, entre os séculos XIX e XX, a partir da referência de duas obras e autores: *Facundo, ou civilização e barbárie* (1845), de Domingos Faustino Sarmiento (2010) e *Como el Estado educa a tu hijo* (Barcos, 1928), de Julio Barcos. Os dois autores são educadores, escritores, e o primeiro um estadista; argentinos que elaboraram análises sólidas sobre o sentido da educação diante do Estado, cada qual constituídos e constituintes de sua realidade social, certamente. Sarmiento é um intelectual de Estado, evidenciado na história oficial argentina, ao passo que Julio Barcos é um intelectual pedagogo anarquista, escritor de obras críticas ao Estado, atuante na gestão de escolas do movimento libertário na Argentina. Sarmiento é um articulador político e intelectual pragmatista, já desde meados do século XIX envolvido com as ideologias iluministas, liberais e republicanas marcadas pela modernização da sociedade e pela consolidação dos Estados Nacionais; foi presidente da Argentina entre 1868 e 1874. A escola é a conexão entre um intelectual estadista e um intelectual anarquista, enquanto analisam a serventia do Estado no propósito de educar. A cena é uma Argentina que se transforma territorialmente, entre campo e cidade e ruma para o século XX, com seus sonhos e desilusões, posicionando condições diversas para a educação e sua acomodação na regularidade das reformas político-estatais. Ao se conceber as cidades latino-americanas no século XIX, é preciso considerar ambientes que tencionam campo e cidade, conflitos territoriais, projetos de civilidade e modernidade que sufocam as culturas originárias e conformam pátria e instituições de poder, disputa social e cultural de maneira transnacional. Nesse contexto, a instituição escolar tem o disputado papel de mover as massas para os grandes projetos e reformas. A escola apresenta categorias históricas e especificidades sociológicas que ultrapassam as fronteiras dos países periféricos, constituindo-se colonialmente como forma de imposição de cultura, línguas, abordagens científicas, nacionalismo e civilização. Supõe-se, dessa forma, que a escola se distingue com seus contrapesos: como instituição que ordena a população, mas que é redigerida por esta, elaborando outras expressões.

A modernidade em perspectiva

La tradición de la ruptura implica no sólo la negación de la tradición sino también de la ruptura.

Otávio Paz (1990)

Los Hijos del Limo.

A forma escolar europeia se instala nas cidades latino-americanas e acompanha todo o processo de transição de sociedades locais colonizadas para diferentes repúblicas independentes, subservientes ao poder europeu e estadunidense, como o século XX evidencia. A circulação de intelectualidades e classe política, econômica e agrária de territórios latino-americanos por contextos europeus e pela América do Norte reitera a abrangência de padrões, modelos e formas de conceber a sociedade moderna, em difusão, nesta época. Há muitas trocas de conhecimento, que vão desde a articulação entre intelectuais, provocadas pelos próprios homens de Estado, até o fluxo migratório de trabalhadores da Europa, já no final do século XIX, para as cidades em industrialização, a classe trabalhadora operária urbana e suas ideias. Os fatos históricos que elaboram o moderno na sociedade latino-americana exprimem, ao mesmo tempo, regularidades e singularidades, podemos dizer. A cidade grande comporta a ilusão das rupturas, a profusão de formas, a concepção do novo, o deslocamento do passado para o futuro, do campo para a cidade. Mas, “numa terra urbana e industrializada, é extraordinário como ainda persistem formas de antigas ideias e experiências” (Paz, 1990, p. 13); “persistem certas imagens e associações” (Paz, 1990, p. 12); Raymond Willians fala da Inglaterra, desde perspectivas e da sinalização de padrões de diferentes tempos históricos. Ao debulhar o campo e os povos que dele vivem, a cidade repercute formas de governo, leis, civilidade, instauradas pela mudança, pelo novo que se apresenta. Ao expor alguns recuos na história da Inglaterra, concebendo as “idades do ouro”, Raymond Willians sublinha que “parece não haver um ponto onde possamos situar com firmeza a transição entre épocas nitidamente diferentes” (Willians, 1990, p. 56). Onde acrescenta

Os relatos historiográficos mais detalhados indicam que em toda a parte muitas formas, práticas e sensibilidades antigas sobreviveram em períodos nos quais o sentido geral das novas tendências já é claro e decisivo. E então, o que parece ser uma velha ordem, uma sociedade ‘tradicional’, começa a aparecer, a ressurgir, numa profusão desconcertante de datas diversas: na prática, como uma ideia, até certo ponto baseada na experiência, que pode ser tomada como padrão para a avaliação de mudanças contemporâneas. A estrutura de sentimentos, portanto, não é basicamente uma questão de explicação e análise histórica. O que é realmente importante é este tipo específico de reação à mudança, e isto tem causas sociais mais concretas e interessantes.

A reação às mudanças persiste em interações com o passado e com as idealizações lógico-afetivas diante das estruturas históricas que misturam desejos, anseios e memória coletiva. A transição para o moderno na cidade latino-americana deglute muitos recuos e estratégias de sobrevivência “face à cultura ocidental e suas traduções do oriente” (Sarlo, 2010, p. 81). O ideograma das “orillas”, a zona indefinida entre campo de cidade, é uma perspectiva traduzida pela poesia argentina como um contexto de reação, o território original de Jorge Luis Borges: “las orillas son un espacio imaginario que se contrapone como espejo infiel a la ciudad moderna despojada de cualidades estéticas y metafísicas (Sarlo, 1995, p. 19). Como ainda sustenta Beatriz Sarlo

Quando mudanças rápidas na sociedade suscitam sentimentos de incerteza, muitas vezes não totalmente verbalizados ou que resistem a integrar discursos explícitos; quando, por outro lado, essas mudanças coincidem com a infância ou a adolescência e não afetam apenas os atores e as práticas já constituídas, mas também os resíduos conservados pela memória; diante de transformações que alteram relações sociais e econômicas, mas também perfis

urbanos, os planos e as perspectivas da paisagem, as topografias naturais, a cultura elabora estratégias simbólicas e de representação que convertidas em tópico, merecem o nome de “era de ouro”. (...) O tópico da “era de ouro” é a configuração literária da estrutura ideológico-afetiva que emerge das inquietações causadas pelo novo... (Sarlo, 2010, p. 60).

Muitas transformações sociais e produtivas germinaram em decorrência do amplo processo de independência do domínio espanhol nas regiões latino-americanas, a partir da década de 1810. O processo revolucionário e a construção dos Estados Nacionais tiveram o projeto civilizatório presente no gestar e nascer do novo homem latino-americano. Dentre as tensões e contradições do moderno, sua movimentação nas sociedades pós-coloniais deu continuidade ao repercussivo aspecto da negação e da ocupação, infiltrado pela ação imperialista, sufocando os povos locais pela imposição de uma irretorquível identidade nacional. Assim, as primeiras décadas do século XIX apresentam sucessivos processos de independência na América Latina e Central, como Haiti, México, Peru, Brasil, Argentina, Chile. O debate ideológico transita para a construção de Estados Nacionais marcados por “sujeitos política e ideologicamente opostos, sobre temáticas fundamentais, como o federalismo, a laicização do Estado e a democracia” (Prado, 2004, p. 76). A organização política, em reação à necessidade de controle e contorno de demandas populares foi conduzida por anseios liberais e pelo teor da liberdade e da América livre num novo mundo, como um deus ex-machina, conforme comenta Maria Lígia Coelho Prado, ao referir-se, inclusive, a Simon Bolívar. A historiadora observa também que, embora as colônias espanholas promovessem, nesta época, intensa atividade intelectual, o que contribuiu para a difusão do anseio coletivo independentista não se restringe à vida intelectual promovida pelas Universidades, onde se pode destacar Peru e México. As universidades consistiram num espaço restrito e de acesso limitado a grupos e classes sociais, assim como representavam a manutenção do poder da coroa espanhola, por meio de sua administração e da escolástica na formação da intelectualidade. As ideias iluministas se difundiram pelo solo latino-americano erguidas por um fator complexo que envolveu, nesse sentido, tanto o interesse liberal, republicano, observante da independência dos Estados Unidos, em 1776, quanto o desejo de se desvencilhar da Espanha e de Portugal. Mas também pela reação local, pelas *orillas*, ou as margens que recuperam os temas e sujeitos ocultos, mal ditos ou escamoteados pela história. O conhecimento circulava por meio de livros, panfletos, periódicos, muitos deles escusos e anônimos; pela circulação de pessoas e pela difusão da subversão de princípios coloniais, inevitável ao processo tecnológico e histórico em curso. Diante disso, Angel Rama lembra que “a cidade latino-americana veio sendo basicamente um parto da inteligência, pois ficou inscrita em um ciclo da cultura universal em que a cidade passava a ser um sonho de uma ordem e encontrou nas terras do novo continente o único lugar propício para encarnar” (Rama, 1985, p. 23). A transposição da referência urbana europeia, edificada num passado histórico auto conservador para o novo mundo, outra aventura moderna, se fez papável pela contundência da dominação cultural e pela “cegueira antropológica”. A cidade ordenada foi se difundindo em choque com a vastidão e significações da realidade receptora. Maria Lígia Coelho Prado, traçando uma análise desde os movimentos de independência e a reação ao que vem depois, comenta que

a crença no futuro, própria dos liberais, parecia ter evaporado. Todos, como que de repente, davam-se conta de que as sociedades latino-americanas eram mais complexas do que as

aparências sugeriram. Bolívar, durante os anos de luta pela independência, deixara escritos cantos de louvor à liberdade e prognosticara um porvir que faria da América um exemplo para o mundo. Quinze anos depois, morria doente, pobre, desiludido e só (Prado, 2004, p. 70).

O nascimento de tipos de cidades, nesse contexto, é fruto do pensamento moderno, de formas de nacionalizar, governar, reordenar o poder de instituições e encaminhar as massas pelo projeto político-econômico em disputa. E assim, em seu curso de vida, essas cidades irreais foram, pouco a pouco, construindo um arsenal de conceitos e emblemas modernos, em inspiração nas mesmas fontes da cidade ideal, como explica Octávio Paz

Desde la segunda mitad del siglo XVIII las nuevas ideas penetraron, lentamente y con timidez, en España y en sus posesiones ultramarinas. Y en la lengua española tenemos una palabra que expresa muy bien la índole de este movimiento, su inspiración original y su limitación: europeizar. La renovación del mundo hispánico, su modernización, no podría brotar de la implantación de principios propios y elaborados por nosotros sino de la adopción de ideas ajenas, las de la Ilustración europea. De ahí que “europeizar” haya sido empleado como sinónimo de modernizar; años después apareció otra palabra con el mismo significado: americanizar. Durante todo el siglo XIX, lo mismo en la península Ibérica que en la América Latina, las minorías ilustradas intentaron por distintos medios, muchos de ellos violentos, cambiar a nuestros países, dar el salto hacia la modernidad. Por eso la palabra revolución fue también sinónimo de modernización. Nuestras guerras de independencia pueden y deben verse desde esta perspectiva: su objeto no era sólo la separación de la España sino, mediante un salto revolucionario, transformar a los nuevos países en naciones realmente modernas (Paz, 1983, p. 150).

Essas condições históricas, certamente, não são homogêneas; a importância dos estudos acerca das realidades de independência desses Estados consiste justamente na percepção dos paralelos e dos impactos de movimentos sociais em cenários distintos, que reagem de acordo com suas especificidades. Acerca deste ponto, Serge Gruzinski lembra que

Escalas planetarias, comprensión de los espacios intercontinentales, movilización sin límite de seres y cosas: la modernidad de los ibéricos no se realiza en el suelo de la Península y apenas si admite la idea que nosotros nos formamos habitualmente de la modernidad. No adopta el recorrido obligado que va directamente de la Italia a Francia para encontrarse con Inglaterra y otros países del norte, evitando una Europa meridional que invariablemente se percibe como arcaica y oscurantista. Esta modernidad ya no pasa por la construcción del Estado-nación ni por la marcha hacia el absolutismo, ni tampoco se explica por el triunfo de la ciencia y del racionalismo cartesiano. Pone en juego otros espacios, otras configuraciones políticas – la monarquía católica – otros imaginarios y, sobre todo, otros actores que ya no solamente son los europeos, sino también indios como Chimalpahin, filipinos, japoneses, mulatos de África. Henos aquí lejos de las fronteras de la Europa occidental (Gruzinski, 2010, p.93).

Diante do contexto latino-americano, a Argentina é situada – assim como Uruguai e Venezuela – como país de modernização temporã, perante a realidade colonial e o capitalismo periférico. Nesses países, a consolidação do Estado se deu por processos de formação de burguesia e classe média, que ergueram embates com a coroa espanhola movidos por interesses políticos e econômicos de livre mercado internacional (León Núñez, 2022, p. 83). Os processos de independência, assim como

a colonização, novamente oprimem populações originárias, populações escravizadas, absorvendo algumas formas de representatividade e modernismos na cultura, na literatura, na arte e na escola. Também se repartem as artes, entre popular e culto, entre do povo e escolar, entre rural e urbano, e seus aquilatamentos tão distantes da fruição do que está para todos, e não somente para classes economicamente dispostas nas instituições dominantes. O universo de modernização de realidades, destacando o caso da Argentina, perpassa o plano de atuação de personagens fundadoras de uma intelligentsia nacional, irradiada pela cena portenha, como Cornelio Saavedra, Manuel Belgrano, Mariano Moreno, entre outros. Esse momento político incorpora a figuração da modernidade e os grupos, como a conhecida geração de 1837, representam formações de intelectuais que pensaram a nação argentina moderna e se opuseram às inconsistências do governo de Juan Manuel Rosas. A geração de 1837 teve importantes articuladores como Esteban Echeverria e Domingos Faustino Sarmiento, este autor de interpretações clássicas do país, como “Facundo” ou “Civilización y Barbarie”, obra em que trata da trajetória de Juan Facundo Quiroga (1788-1835), entremeando costumes bárbaros e traços históricos da Argentina e representando o homem rural argentino. Beatriz Sarlo discute a composição da modernidade periférica portenha, articulando centro e a periferia como palcos de transformações e contradições, em relação ao signo da civilização e da modernidade

A densidade semântica do período urde elementos contraditórios que não se unificam numa linha hegemônica. Na verdade, uma hipótese que tentarei demonstrar apresenta a cultura argentina como uma *cultura de mescla*, em que coexistem elementos defensivos e residuais junto com outros programas renovadores; traços culturais da formação *criolla* ao lado de um processo descomunal de importação de bens, discursos e práticas simbólicas (...). O sistema de respostas culturais produzido nesses anos foi influente pelo menos até a década de 50. Foi um período de incertezas, mas também de certezas muito sólidas, de releituras do passado e utopias, de choques entre suas representações do futuro e da história nos textos e polêmicas. A cultura de Buenos Aires era tensionada pelo novo, embora também lamentasse o curso irreparável das mudanças. (...) A modernidade é um cenário de perdas, mas também de fantasias reparadoras. O futuro era hoje (Sarlo, 2010, p. 57, grifos nossos).

A política educativa e a institucionalização da educação compartilham de efeitos semelhantes, tal como ocorre com a cultura geral; contraditoriamente, aquilo que encarna a renovação e a educação nova promove os avanços de grupos políticos conservadores e tradicionais. Nesse ponto, a percepção de Otávio Paz acerca do moderno na arte e da modernidade, como processo histórico, é cabal. O novo é uma forma de ruptura e de almejar o distinto, que por sua vez é uma forma de negação do presente; “el viejo de milênios también puede acceder a la modernidad: basta que se presente como una negación de la tradición y que nos proponga otra. Ungido por los mismos poderes polémicos que lo nuevo, lo antiquísimo no es un pasado: es un comienzo” (Paz, 1990, p. 21). Ao se tratar do sistema educativo, a forte vinculação com os poderes políticos e econômicos assumidos pelo Estado competem à escola uma vestimenta oficial evasiva, ainda que o conhecimento, o racionalismo e o acesso à verdade desmitificada sejam almejados na formação do “homem novo”, um sujeito que representa um tipo de progresso e suas perspectivas.

A escola argentina: aproximações entre Domingos Faustino Sarmiento e Julio Barcos

Muitas conjunturas das grandes cidades periféricas, como Buenos Aires e outras cidades latino-americanas, incitam reflexões importantes sobre o papel da escola e das instituições promotoras do saber na formação cultural e civilizatória das massas. Tratamos de um contexto histórico em que civilizar e nacionalizar são condições do moderno; ou o moderno oportuniza formas de civilizar e nacionalizar para governar o campo e a cidade. No caso da Argentina, a noção de educação das massas ou do povo foi apropriada e difundida por diferentes tipos de intelectuais tradicionais, como Domingos Faustino Sarmiento, cuja atuação política foi central ao projeto de nação. Há muitos interstícios históricos e discursivos nos percursos civilizatórios. A tendência para o apagamento daquilo que não representa o distinto perseguido pelo momento de ruptura em questão é grande. A composição do moderno é esta: “una suerte de autodestrucción creadora” (Paz, 1990, p. 20); a negação da negação; mas também o olho crítico para os invólucros das novidades. Nesta posição está Julio Barcos, educador argentino anarquista, que escreveu sobre educação, anarquismo e outros temas que verbalizam a posição anarquista perante a sociedade que se quer outra. Para aproximar ambos os pensadores, Elsie Rockwell (2007) contribui ao destacar a complexidade das possíveis visões históricas acerca do campo educacional, sobretudo nessas sociedades onde o capitalismo periférico viveu transformações. Dentre os apontamentos feitos pela autora, a escola como espaço privilegiado na socialização de ideologias é analisada a partir da consolidação do Estado pós-revolucionário, considerando o caso mexicano. Rockwell problematiza a discussão acerca da relação entre educação e construção da nação, com base na análise da interposição entre discurso e ação, tomando a complexidade da cultura escolar como fator determinante. Afirma, no início de seu texto

Todo proceso revolucionario identifica a la educación, tarde o temprano, como un instrumento clave para la transformación social. Proyectos políticos de distinto signo han apostado al cambio de estructuras por la vía de la formación del ‘hombre nuevo’. En muchas sociedades la escuela ha sido un espacio privilegiado en los intentos de generar las condiciones culturales para socializar las ideologías de los nuevos regímenes (...) (Rockwell, 2007, p. 11).

A autora, ao conceber a escola como instituição que pode promover tanto a mudança quanto a conservação social, sinaliza uma visão escolar como espaço que atravessa as esferas de reforma ou conservação social: “estas dos visiones - la que deposita en la educación una esperanza de ‘transformación total’ y la que asigna la función de una ‘conservación autónoma’ - ocultan una compleja historia social de construcción de las escuelas en el contexto de la formación de los estados pos-revolucionarios” (Rockwell, 2007, p.11). Assim, para instituição escolar e seus vínculos com a sociedade, observa Rockwell, entretanto, o Estado representa apenas um dos agentes da centralidade da escola na mudança ou conservação social. A relação entre política e sociedade presente na ação escolar não se reduz à imposição direta de ideologias, ela se manifesta mediante uma rede complexa de significações e relações no campo social, que, ao atuarem como coletividades, criam interesses, apoiam ou rechaçam reformas e disputam os recursos destinados à educação (Rockwell, 2007, p.12). Nesse complexo de forças que influenciam e são influenciadas pela escola, muitas das transformações associadas a ela possivelmente estão distantes dos propósitos e desejos

de articuladores unilaterais como o Estado. Há dois importantes eixos defendidos pela autora que podem dar conta desta complexidade: a relação entre centro e periferia, ou seja, o questionamento das políticas oficiais pelas forças regionais, ou as variáveis reações destas diante da ação daquelas; e a dissociação entre discurso oficial e realidade social. A sobreposição dos discursos legais e oficiais ao campo de tensões sociais gera desequilíbrios e contradições que não estão previstos e não colocam na conta as consequências terrenas desses conflitos. Assim, a autora define

Las reformas educativas no son procesos inmunes ante esta dinámica de cambio y continuidad. En toda revolución, la cuestión educativa se ha planteado como punto central para negociar la identidad y legitimidad de los regímenes que toman el poder. En estos periodos, las instituciones educativas se encuentran en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, aunque aparenten mantenerse al margen. Para avanzar, es necesario reconstruir con cuidado el ‘campo de fuerzas’ y conocer a los actores sociales precisos que arman las redes de relación entre un estado posrevolucionario y la educación pública (Rockwell, 2007, p. 16).

A estrutura escolar não é suficientemente neutra ao ponto de não ser instrumentalizada para corresponder aos propósitos de uma esfera ou outra da sociedade, quando em contextos de tensões e mudanças sociais, como os processos pós-revolucionários, sobretudo capturados pela força das políticas liberais do Estado Nação. Nesse processo, a escola apresenta suas reações e incorporações mediante as características locais, regionais, classistas e ideológicas. As ponderações de Elsie Rockwell são fundamentais para a compreensão da função da educação diante do Estado e o constante confronto entre sua esfera legal, regulada pela inexistente fusão das pretensões oficiais às especificidades e necessidades das realidades locais e sociais reais.

Na figura de Sarmiento, cabe colocar em foco seu ímpeto pela educação, abrangendo ao mesmo tempo “a porta aberta aos pobres” e a “investida capitalista” (Willians, 1990, p. 57), necessárias à consolidação da nação moderna. O termo educação popular, ao encarnar uma visão moderna e oficial de educação, povo, cidadão e civilização compõe um discurso que reflete de formas variadas nos campos periféricos da sociedade em modernização do período. A concepção de “homem novo” ancorada na institucionalização da educação via Estado levou Sarmiento a conexões temporais e territoriais, concebendo Estados e formas de governar; Sarmiento, como articulador que correu regiões da América, como Chile, Brasil e Estados Unidos, da África e Europa, traz novidades antigas às investidas modernas:

Se um daqueles grandes homens das antigas repúblicas gregas e romana, se Demóstenes ou Cícero pudessem reaparecer sobre a Terra e lançar um olhar sobre estas sociedades modernas, sobre estas estranhas repúblicas e estas monarquias republicanas, em que não há praça pública para as arengas, nem povo ocioso que possa escutá-las; em que tudo é móvel e transitório, ideias, instituições, formas, leis e opiniões; e em que uma miserável folha de papel impressa contém o pensamento do dia, o interesse do momento, e a alavanca poderosa, que abala a sociedade em seus alicerces, faz tombarem os tronos e leva o mundo rapidamente para um porvir desconhecido; se esses homens reaparecessem, dizemos, qual seria seu assombro ao verem as estranhas mudanças que o sistema social sofreu e os diversos móveis que preparam, contrariam, ou dirigem os acontecimentos! O diário é para os povos modernos o que o foro era para os romanos. A imprensa substituiu a tribuna e o púlpito; a escritura, a palavra; e a oração que o orador ateniense acompanhava com a magia

de gesticulação, para mover as paixões de alguns milhares de ouvintes, se pronuncia, hoje, diante de milhares de povos que a veem escrita, já que devido às distâncias não podem escutá-las. Por meio da imprensa, o gênio tem por pátria o mundo e por testemunhos a humanidade civilizada (Sarmiento, 2010, p. 131).

Sarmiento considerou a educação a partir de suas experiências de pesquisa e implementação de reformas educacionais, como ocorreu no Chile, onde inclusive escreveu a obra *Facundo*, em 1945, publicando-a no periódico *El Progreso*, e análises acerca da centralidade da educação e do acesso geral à cultura letrada. Suas reflexões e proposições sobre a educação popular apontam a formação das massas como condição de extrema necessidade, o que conduziu políticas como a fundação da primeira *Escuela Normal*, a organização da *Biblioteca Nacional*, a criação de diversas bibliotecas populares. Doze anos antes de assumir a presidência da república, tornou-se membro do Conselho Municipal e assumiu a chefia do departamento de escolas, ocasião em que criou 36 novas escolas e deu início ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Em seu governo, duplicou o número de escolas públicas e criou mais de 100 bibliotecas populares. Como um estadista pragmatista, executou certa política pública que difunde algo de moderno: os equipamentos educacionais populares; a educação homogênea para o povo que se necessita tutelar e homogeneizar. Além disso, Sarmiento incentivou um campo de discussão acerca da educação, em 1849, publicou o livro intitulado *De la educación popular*; em 1858 publicou no Chile os *Anales de La Educación Común* em 1875, quando nomeado em Buenos Aires diretor-geral das Escolas da Província, fundou uma revista pedagógica *La educación en la Província de Buenos Aires*. Essas publicações, dentre muitas outras, representam espaços na formação de um campo educacional na Argentina, como caberia a articulação de um sistema educacional subjacente às políticas nacionais estatais

El poder, la riqueza, y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral, e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el de aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia, y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre. Hay además objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados (Sarmiento, 1848, p. 15).

Uma reação é a composição entre espaço geográfico e ideológico, inclusive no que refere à relação entre centro e regiões provinciais, projeto que Sarmiento aposta na centralização da nação pela escola abrangendo as províncias e proporcionando relação do governo com a população distante do centro, marcadas pelo caudilhismo. Nesse contexto, a incorporação desses grupos se daria por uma via estritamente política

El factor decisivo en la vida política de la provincia era, en realidad, ‘la gente’. Esta clientela le daba a Chacho la posibilidad de instalar y deponer gobernadores casi a voluntad. (...) Los unitarios de la Rioja trataron de superar sus limitaciones políticas con un poder cuya base estaba fuera de la provincia, uno que no dependía de su capacidad para movilizar a la población provincial. La mejor alternativa estaba en la ambición que las elites políticas

de Buenos Aires tenían de tomar el control político del interior después de la caída de a confederación (De La Fuente, 2007, p. 38).

Ariel de La Fuente, assim como Sarmiento aponta em Facundo, demonstra como a política, nessas regiões, estava presente na cultura oral, que representava um importante espaço de trocas e incorporação ideológica. Nesse contexto, Sarmiento atenua a importância dada à cultura letrada como fator de constituição do nacionalismo e aprofunda o intuito de que seu projeto de nação se comunique com as massas, com o povo. Mesmo assim, certamente, como observa Prado (2004), Sarmiento encampou um fortuito projeto de nação, que se adequou às estratégias de poder de seu tempo, nas quais “os derrotados ou esquecidos – gaúchos, índios, motorneiros, federalistas, mulheres, imigrantes pobres – não puderam celebrar em igualdade de condições as conquistas dos novos tempos” (Prado, 2004, p.176). Nesse sentido, evidencia-se o discurso político liberal e sua incorporação num campo social em transformação, no qual a instituição escolar é também estrutura em transformação de acordo com os objetivos daqueles que governam, isto é,

La idea liberal sarmientina de educación popular constituyó el sistema educativo argentino. Fue dominante. No fue alternativa sino hegemónica. Pero, al mismo tiempo, la educación popular es un enunciado que ha tenido presencia en la mayor parte de las propuestas alternativas al sistema escolar sarmientino en la segunda mitad del siglo XX, identificada con autogestión, autonomía, educación no formal, antiescolarización y modelos libertarios. Aunque los términos de la última serie no son sinónimos, algunos participan de un mismo campo semántico y en ocasiones sí confunden (Puiggrós, 2003, p. 176).

A escolha de certas palavras como ícone da mudança é, certamente, política. A expressão educação popular ocupa espaço no discurso oficial, negando outras tradições e abrindo os braços de um país para um povo a ser dominado do centro para o campo, como toda ilusão totalizante. A educação popular gera um pertencimento cultural que engaja as capilaridades numa só forma de ser tutelado e conduzido por práticas culturais e sociais posicionadas pelo Estado e pelo modelo de sociedade que a escola procura sustentar. Puiggrós (2003) explicita muito bem que a história do popular, ao contrário, é a realidade da polifonia, onde a totalidade e as palavras que soam de cima não dão conta. Julio Barcos é anarquista atuante no campo educacional argentino, e vive os conflitos e efervescências de projetos e concepções educacionais difundidas na sociedade argentina e em conexão com muitas cidades em ascensão na América Latina. Essa forma de agir em rede, superando fronteiras e governos é uma forma de existência do anarquismo, o internacionalismo, que proporciona, inevitavelmente, a difusão de ideias, ciência, política e movimentos sociais. Sobre a imagem de Sarmiento, Barcos justifica o tom de seu próprio livro, demonstrando certa simpatia ao pragmatismo e a perspectiva civilizatória de Sarmiento, e faz isso para explicar que argumenta com fatos, já que há aqueles que o diriam exagerado ou pessimista

Y a los que crean que sólo me anima el demoledor espíritu crítico del teorizador con ribetes anárquicos, les repetiré las palabras de Sarmiento, cuyo genio pragmático me alumbra y de cuyas ideas civilizadoras me precio de ser uno de sus más avanzados herederos: “Dénme patria, donde me sea dado obrar y les prometo convertir en hechos cada sílaba; y eso en poquísimos años” (Barcos, 1928, p. 39)

A Argentina, como outros países latino-americanos, obrigatoriamente civilizados pelas fontes europeias em tendência no campo educacional, abarcou muitas influências da escola ativa ou da Escola Nova, como propostas progressistas e modernizantes da sociedade e da escola. Muitos educadores/as de ação como Maria Montessori, Decroly, Cláparede, Pestalozzi e John Dewey foram marcantes no campo pedagógico argentino e em outras cidades latino-americanas. Educadores argentinos foram diretamente influenciados por essas tendências, como José Rezzano, diretor da Liga Internacional para a Nova Educação, Clotilde Guillen, Juan Mantovanni, Hugo Calzetti, defensores das propostas da escola ativa. Em soma às experiências e perspectivas pedagógicas difundidas pelo espírito da escola nova, educadores vinculados ao ideário libertário, como o mundialmente famoso catalão Francisco Ferrer i Guardia influenciaram tanto docentes libertários quanto docentes de carreira, vinculados à estrutura pública. É interessante como, no caso argentino, diferente do Brasil, por exemplo, os educadores vinculados ao anarquismo e ao socialismo efetuaram maior trânsito no campo educacional em formação, no início do século XX, como pontua Puiggrós

La investigadora Sandra Carli argumentó la existencia en nuestro país, durante el periodo entre guerras, de discursos pedagógicos con rasgos propios y diferenciados del normalismo tradicional. La autora documenta la incidencia de esos discursos en el interior del sistema escolar. Proporciona fundamento sobre las diferencias que existieron entre los escolanovistas adeptos a las ideas de Pestalozzi y aquellos influidos por anarquistas y socialistas. Entre los primeros esta Jose Rezzano, con la Revista La Obra, bajo su dirección. Entre los segundos, militantes comunistas como la mendoncina Florencia Fossati y el uruguayo Gesualdo; anarquistas como Julio Barcos y comunistas como Olga Cossettini. La diferencia principal entre unos e outros estribaría en la interpretación del sentido del trabajo como actividad escolar. En el caso dos primeros se destinaría a mejorar la relación de la escuela con el mundo social. En cuanto a los segundos, ponen el acento en darle al trabajo en la escuela un sentido más fuertemente productivo (Puiggrós, 2003, p, 187).

Julio Barcos foi um professor autodidata desde muito jovem ligado ao anarquismo, contribuindo com publicações libertárias como o famoso periódico La Protesta; foi diretor, em 1907 da Escuela Laica de Lanús, e, em seguida, dirigiu o projeto da Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909), ambas experiências escolares libertárias, fechadas em 1909, pela repressão do Coronel Ramon L. Falcón à Manifestação do 1º de maio daquele ano e ao movimento operário, anarquista e socialista (Tarcus, 2020). Barcos foi também um dos articuladores, na Argentina, da Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, fundada pelos educadores por Ferrer i Guardia e Paul Robin em 1908, em Bruxelas e outros educadores libertários de diversas regiões da Europa como Charles-Ange Laisant, Jean-François Elslander, Willian Heaford, Giuseppe Sergi. Em Buenos Aires, a Liga passou a se chamar Liga de Educación Racionalista, correspondendo a um importante meio de comunicação e divulgação de ideias pedagógicas. As revistas La Escuela Popular (Buenos Aires, 1912-1914) e Boletín de la Liga de Educación Racionalista (Buenos Aires, 1914-1915) são publicações que demonstram o engajamento dos educadores anarquistas na reflexão pedagógica e na articulação com a escrita, como forma de registro e publicização de ideias. E demonstram o quanto a escola é um elemento transformador da sociedade nos olhares de educadores articulados a uma existência não instrumentalizada pelos poderes estatais e religiosos. Julio Barcos produziu o livro *Como Educa el Estado a tu Hijo*, em 1928, no qual analisa os mecanismos de dominação do Estado por meio

de usos da escola, englobando questões psicológicas, éticas e estruturais da escola oficial. Julio Barcos, como educador, permite uma análise da estrutura educacional sistematizada pelo Estado, que ele condena, vislumbrando outras formas de educar. O “homem novo” continua em jogo, em outra perspectiva, a partir de retrospectos evocados por Barcos críticos à escola de Sarmiento e ao nacionalismo, como se nota

No todo se ha hundido, afortunadamente, en la catástrofe final que produjera esa religión del odio que se llama nacionalismo, tras su espantosa orgía de sangre. Por un instinto de preservación de la especie, dijérase, se ha salvado y hasta se ha intensificado en el alma de la colectividad, el sentimiento filantrópico de la niñez. El hombre moderno es, así, el náufrago de la presente civilización, quien al verse juguete del abismo, arroja su salvavidas a la nueva generación que llega para salvar con ella el porvenir. Pero, mientras tanto, cuánto hay que luchar, vociferar y trabajar para reivindicar el puesto eminente que le corresponde a la infancia en esta época preñada de futuro y a la cual la genial Ellen Key ha llamado con tanto acierto en uno de sus libros inmortales, “El Siglo de los Niños” (Barcos, 1928, p. 45).

Este excerto está no capítulo “Aspectos psicológicos de la educación” e demonstra que a perspectiva anarquista é distinta das novidades pedagógicas em curso neste começo de século XX, até de certa forma crítica ou apreciadora de algumas propostas escolanovistas, como Montessori, Dewey e Decroly, famosos educadores de países não periféricos. Mas, isso é bem diferente do internacionalismo anarquista, um pressuposto que desconsidera fronteiras, nacionalismos e políticas de estado. O escolanovismo é um movimento de novidades pedagógicas oriundo de terrenos intelectualmente férteis, importantes para a forma escolar moderna, e que, como política de estado, se movimenta do centro para as periferias, efetuando correções e engajamento de modelos e padrões dominantes. Já, por meio do internacionalismo, a Escola Moderna de Barcelona se irradiou pelo mundo após a execução de Francisco Ferrer, em 1909, num movimento da periferia de grandes centros urbanos mundiais, para grandes periferias do mundo que se industrializaram, tardiamente. Assim, a circulação de ideias e perspectivas amplia-se pelos desejos coletivos em fluxo, e que é bem distinto de um pacote de medidas e reformas. A feminista Ellen Key é um belo exemplo que Barcos apresenta em diferentes momentos do seu livro; a escritora sueca fez obras interessantes sobre educação e infância, entre 1876 e 1899, viveu entre 1849 e 1926 e foi uma referência para a educadora anarquista brasileira Maria Lacerda de Moura, para educadores relacionados à Escola Moderna de Barcelona e para Liga Internacional para a Educação Racional da Infância na Europa (Santos, 2014, p. 174). Julio Barcos (1928) segue sua crítica expondo que as reformas frequentemente se dedicam a “como” educar em lugar de “para quê” educar, isto é, a teleologia e a finalidade da educação da infância, sendo as reformas novidades metodológicas e tecnicistas, ou o fazer atribuído ao pedagógico que se esquece de sua política e filosofias inerentes. Este movimento de renovar o brevemente superado, sustentando o novo na distinção sobrepõe inevitavelmente a construção de políticas educacionais evasivas e vazias, pelos também governos supostamente democráticos e evidentemente liberais, como observa Barcos

Y hasta los que creen tener aquí la exclusividad de las fórmulas de la ‘Nueva Educación’, reduciéndolas a simples recetarios pedagógicos puestos siempre al servicio de los dogmas oficiales, no son menos empíricos y reaccionarios que aquellos a quienes critican. No hay

renovación posible de la enseñanza si no se desmonta: primero su ideología regresiva; segundo, su andamiaje político administrativo, para trocársela en un organismo nuevo, plástico, y dinámico, genuinamente popular, totalmente autónomo, donde no tengan ingerencia los gobernantes; excepto para controlar su administración financiera de acuerdo con la ley de la contabilidad (Barcos, 1928, p. 231).

Em suas concepções, Barcos defende a escola neutra diante do Estado e problematiza inclusive a escola laica, que imputa ideologias do Estado. A troca da Igreja pelo Estado na supremacia da forma escolar diante da autonomia e da vida é um ponto sempre trazido pela crítica anarquista. O autor articula suas reflexões sobre a efetivação de reformas desde o Ensino Superior com a colaboração da população; considerando o “contrapeso das massas revolucionárias” nas finalidades da educação

Es con la libre cooperación del pueblo que se convertirán un día nuestras casas de educación en un factor de riqueza común, de independencia individual y de moralidad colectiva (Barcos, 1928, p. 34).

Aponta, quanto ao regime de governo escolar, a autonomia como fator permanente e fundante, uma vez que, segundo o autor, a educação é uma função independente de interesses momentâneos, não é beligerante na luta das doutrinas sociais e sua função educativa deve ser organizada e dirigida por técnicos e educadores que compreendam a responsabilidade da função educacional. Estes são aspectos referentes à gestão da educação pública e à construção da política educacional que reforçam momentos históricos da forma escolar e seus agentes de mudança. A educação deve ser um espaço autônomo diante das disputas ideológicas e institucionais pelo poder e pelo governo, reflete o autor, autorizando o olhar para o seu reconhecimento não instrumental, e sim criativo. Com a educação integral, a escola abarca a inteligência e a prática, o domínio das técnicas e da ciência, assim como o conhecimento industrial e o saber estático que devem estar na escola, pois são necessários para a autonomia e para a sobrevivência:

No hay, acaso, modo de hacer confluír hacia la educación de niños, jóvenes y adultos, el arte, el teatro, la música, la literatura, la arquitectura, la ciencia, el trabajo, la industria; en una palabra: todas las corrientes anímicas y las fuerzas constructoras de la vida colectiva? (Barcos, 1928, p. 35).

Barcos elabora um texto marcadamente anticlerical, utilizando expressões de um campo semântico jesuítico-cristão que, deslocadas, adjetivam usos político-estatais da escola. Compara o Estado com uma entidade pedagógica sacramental, menciona os governos aristocratas como um grupo que deliberadamente despreza os professores, chamando-os de apóstolos enquanto colocam uma “librea” em suas consciências, para constituírem a pátria de Sarmiento. Dessa forma, é interessante tal percepção sobre a concorrência pelo domínio da escola pelas palavras tomadas discursivamente. A concorrência entre Igreja e Estado pelo instrumento escola tem muitas faces históricas, Barcos indaga: “¿que habrían ganado nuestras pseudo-democracias con salir de la Inquisición religiosa instaurada por el clero, para caer en la Inquisición política restaurada por el Estado? (Barcos, 1928, p. 34). Tal troca de jugos é criticada como se, tanto uma tutela quanto outra resultam em restrições ao coletivo social.

El horror a la innovación y el miedo cerval a la inteligencia constituyen la idiosincrasia mental de nuestros gobernantes. Ellos velan por que en el sarcófago de la enseñanza no penetre la

luz ni el aire. Toda ventilación espiritual la juzgan peligrosa. Por eso no se registra ninguna reforma importante dentro del mecanismo artificial, estático, rutinario y uniformista de la instrucción pública, que sea obra de la videncia de los ministros del ramo o de la sabiduría de los pedagogos oficiales (Barcos, 1928, p. 33).

Ao mesmo tempo, Barcos permite enxergar sua visão da infância como um território de amor, livre de opressões e violências sociais. Vislumbra a seguinte escola

A la escuela sin dios, sin ídolos, sin dogmas y sin amos; la que ama que respeta, no la que explota y catequiza ao niño; aquella que reclamaba Alatole France después de la devastación de la Europa para que ‘el mundo no se hunda de nuevo en la imbecilidad y la barbarie; a la escuela encargada según sus palabras, de ‘quemar todos los libros que enseñan el odio’, le tocará realizar en nuestra época el milagro que no han sabido hacer las religiones con su método de la intolerancia: la paz del mundo y la unión de los pueblos. Si la transportamos gradualmente del frígido ambiente oficial (la burocracia tiene apetitos pero no ideales) al cálido corazón del pueblo, ella no tardará en ser la gran conciliadora del género humano. Sólo el amor a la infancia es capaz de desarmar el odio de los adultos. Estos se apresuraron a declarar sagrados a todos los niños, sin la infame distinción de ricos y pobres, porque es preciso no olvidar que si de una cuna proletaria pudo nacer un Cristo, en cuna de príncipes nació um Kropotkhin (Barcos, 1928, p. 35).

Assim, não só desenvolve uma análise de dimensões da política e da gestão da instituição escolar perante o Estado, como também traz à tona dimensões da ética e de sentimentos também muito esboçados pelo cristianismo, como o amor. São mais campos de disputa, pois a luta social, como encara Barcos e os anarquistas, é também feita do amor, do afeto e da restauração das pessoas diante dos contextos de opressão e capitalismo. Sendo assim, apropriar-se destas expressões e suas proporções históricas é também uma interessante forma de amplificar seus usos sociais, como complementa, ainda falando do amor, mas também de guerra e luta social

La escuela, zona de paz y de amor, donde no debe llegar nunca el tumulto de las pasiones feroces que ciegan a los hombres, no debe intervenir sólo abstenerse, en esta guerra social que transitoriamente divide a la comunidad en clases. Lo cual no implica que el maestro deba ser un anacoreta, aislado de las luchas sociales u las corrientes culturales de su época. Ella debe contemplar por encima de todo proselitismo religioso o político, desde el solo punto de vista del interés de la especie, el problema del mejoramiento humano. Acrecentar el valor y la dignidad de la personalidad humana es su misión (Barcos, 1928, p. 35).

Considerações finais

Alguns olhares sobre as obras *Facundo*, ou *civilização e barbárie* (Sarmiento, 2010), de Domingos Faustino Sarmiento e *Como el Estado educa a tu hijo* (Barcos, 1928), de Julio Barcos permitem considerar uma destacável intimidade da educação escolar, em suas formas e culturas, com a modernidade, a industrialização, o nacionalismo e o Estado. No ir e vir das melhores acomodações dessa estrutura, por meio das reformas e da busca por novidades que sustentem a permanência das reformas, o Estado pode retroalimentar as instituições através também de certo sentimento histórico. Mas para além dele, do Estado, muitas formas de viver e resistir se soerguem rompendo

aquilo que se pretende homogêneo e sob controle. A escola é uma instituição supostamente ordenadora do caos social, da barbárie, do não ocidental, do não civilizado, mas suas margens, *orillas*, lacunas históricas permanecem latentes, demonstrando seu contrário, seu oposto. Nota-se, assim, entre ambos os autores comprometidos com mundos bem distintos, uma cidade que se constitui moderna e a construção de um campo educacional sobre pilares políticos e econômicos amplamente absorvidos pelo ambiente de futurismos, ilusões, industrialização tardia e periférica e transformações de suas paisagens rurais e urbanas. O crescimento das cidades para o mundo moderno industrial requer o crescimento progressivo da educação escolar. Ao observar o quanto as pessoas e seus discursos lutam entre si, para uma ou outra hegemonia, percebemos que ainda há resistências aos conservadores e suas novidades. Esse itinerário humano progressivo pela escola, sem saída, retorno e escolha, assim, ilusiona certas linearidades que não se aplicam à vida coletiva. A vida coletiva reage.

Referências

- BARCOS, Julio Ricardo. *Como el Estado educa a tu hijo*. Buenos Aires: Ação, 1928.
- DE LA FUENTE, Ariel. *Los hijos de Facundo*. Caudillos y montoneras en la provincia de La Rioja durante el proceso de formación del estado nacional argentino (1853-1870). Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- GRUZINSKI, Serge. *Las Cuatro Partes del Mundo*. História de una mundialización. México: FCE, 2010.
- LEÓN NÚÑEZ, Ronald. Entre lo nuevo y lo viejo: Reflexiones acerca del carácter de la independencia paraguaya en el contexto latinoamericano (1811-1840). *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 74, p. 67-94, 2022. <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2022v74p67-94>
- PAZ, Octávio. *El Tiempo nublado*. México: Seix Barral, 1983.
- PAZ, Octávio. *Los Hijos del Limo*. Del romanticismo a la vanguardia. Barcelona: Talleres Graficos HUROPE, 1990.
- PRADO, Maria Ligia Coelho. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: Edusp, 2004.
- PUIGGRÓS, Adriana. *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- RAMA, Ángel. *A Cidade das Letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado*. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México, Colegio de Michoacán. CIESAS - Cinvestav, 2007.
- SANTOS, Luciana Eliza dos. *A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SARLO, Beatriz. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- SARLO, Beatriz. *Modernidade Periférica*. Buenos Aires de 1920 e 1930. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- SARMIENTO, Domingos Faustino. Educación popular: premisas para fijar las cuestiones relativas a la instrucción primaria; influencia de la instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la

prosperidad nacional. In: SARMIENTO, Domingos Faustino. *Educación común*. Buenos Aires: Solar, 1897. p. 33-51 e 73-101.

SARMIENTO, Domingos Faustino. *Facundo: Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cosac Naify, 2010. (Coleção Prosa do Observatório)

TARCUS, Horacio. *Diccionario biografico las izquierdas latinoamericanas*. 2020. <https://diccionario.cedinci.org/brasil/>

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; pesquisadora, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Processo: PDSE no 8835/12-8, bolsa de Doutorado Sanduíche no exterior, Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Processo 142078/2011-5, bolsa de doutorado, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico – CNPq.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SANTOS, Luciana Eliza dos. *Perspectivas entre educação e Estado: a formação do “novo homem” latino-americano (séculos XIX/XX)*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e87149, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87149>

O presente artigo foi revisado por Doris Accioly e Silva. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 07/08/22

Aprovado: 12/09/24