

Identidades construídas durante o porfiriato (1876-1911): quem era o cidadão mexicano que os científicos queriam formar?

Júlia Rany Campos Uzun¹

“(…) pues un niño no educado no puede ser buen mexicano” (SIERRA, 1948: 407)

A educação pública é um importante meio de propagação de idéias e pode ser usada como instrumento de difusão dos ideais estatais. Esta pesquisa quer compreender de que forma o governo de Porfirio Díaz utilizou-se da educação como aporte para a orientação popular, facilitando a disseminação do seu ideário político. Interessa revelar qual o projeto de homogeneização da população mexicana estava contido no ideário do porfiriato – e conseqüentemente, fora transferido para os manuais escolares. Com este discurso, a ditadura social porfirista teve como uma das suas grandes preocupações a reconstrução de passado mítico enviesado pelas teorias nacionalistas e progressistas, impregnadas na Reforma Educacional efetivada neste governo. (BAZANT, 1985: 34)

Cabe esclarecer o recorte cronológico da pesquisa. O porfiriato pode ser considerado entre 1876, quando Díaz foi eleito pela primeira vez, e 1911, na tomada do poder pelos revolucionários. Entre 1880 e 1884, a presidência ficou a cargo do general Manuel González, próximo a Díaz, o que faz com que o período seja incluído no conceito de “porfiriato”(BETHELL, 1986: 03-27). Não se compreende o período como um todo homogêneo, mas sabe-se que ideário de Porfirio Díaz foi perdendo força ao longo dos anos – o que justifica a escolha de manuais de anos tão distintos, para que a energia da interferência do porfiriato pudesse ser medida em períodos diferentes do recorte escolhido (CARILLO, 1977: 09-12).

Para compreender de que forma se deu a manipulação estatal na educação, serão analisados seis manuais educacionais produzidos durante o período, que em muito se aproximavam dos moldes educacionais franceses. São eles: *Compendio de Historia general de México*(ZARATE, 1880),*Historia y Pátria*(SIERRA, 1889),*El niño mexicano* (BRENA, 1906),*El Viaje a través de México por dos niños huérfanos*(TAPIA, 1907),*Benito, libro de lectura*(CASTELLANOS,1908), e, por fim,

¹ Aluna de mestrado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, com pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

El niño ciudadano – lecturas acerca de instrucción cívica(PINEDA, 1909). A apreciação minuciosa das obras quer apontar quais elementos servirão para um esforço de afirmação do regime porfirista, muito mais do que uma tentativa de transposição de fatos bastante conhecidos da história mexicana.

Considerando o recorte escolhido, a pesquisa procura analisar os manuais escolares para identificar continuidades e rupturas presentes na política educacional do regime e verificar a influência estrangeira nestes manuais. Muito além deste ponto, através do olhar da História política e da construção da memória, a pesquisa buscará saber: quais foram as figuras e momentos escolhidos por cada autor para representar o México? Como cada um desses heróis e grandes feitos foram representados? Há linhas de congruência entre todos os autores? Quais? Os autores de períodos diferentes buscam heróis diferentes? Como os autores se aproximam da ideologia dos científicos – e essa aproximação muda com o tempo? Essas e outras questões auxiliarão a resgatar a partir do qual foi o tipo de História que Porfírio Díaz quis deixar como legado em seu mandato.

1.1 – Historicizando: o México nos tempos do “caudilho indispensável”

“cada época constrói mentalmente para si sua representação do passado histórico”(FEBVRE Apud BURKE, 2005: 127)

Esta pesquisa está dividida em três eixos distintos que dialogam entre si: é importante delimitar o momento de produção do conjunto documental, reconhecendo o recorte temporal em que o estudo se insere, fazer uma análise da Reforma Educacional do governo de Porfirio Díaz, apontando para suas influências nas teorias e práticas educacionais contemporâneas à sua produção e estudar cada manual escolar, traçando linhas de congruência entre eles: em que se parecem? Em que são distintos? Quais as semelhanças e diferenças do posicionamento político de seus autores? Como cada manual auxiliou a construir um novo México dentro da proposta da Reforma?

Ao investigar como um país foi inventado, deve-se estar consciente de que toda construção de uma memória está imbricada em jogos de poder. A partir desta constatação, indagam-se quais os artifícios utilizados pelo governo de Díaz para a implantação desta “unidade” mexicana.

A chegada de Porfirio Díaz à presidência foi conturbada. A partir de 1876, com sua eleição, desenvolveram-se artifícios que colocaram em prática a modernização do país. Segundo Buffington e French, uma das maiores intenções do porfiriato foi a de

despir o México do rótulo de “terra desqualificada”, como o alemão von Humboldt, dentre outros cientistas, denominaram o país. (BEEZLEY e MEYER, 2000: 397)

Para que isso fosse possível, Díaz apostou na cultura da modernidade, ainda que de forma conservadora, para levar o México ao desenvolvimento econômico. Seguindo os científicos, utilizou-se do lema de Comte, “ordem e progresso”. Conhecido por muitos como uma “ditadura social”, por obedecer a uma Constituição pré-estabelecida (em 1857), o porfiriato foi um regime de caráter autoritário. Segundo Katz, o presidente controlava o Congresso, a burocracia nacional, o Judiciário Federal, escolhia os candidatos (e, talvez, até os resultados). Controlava a imprensa e a educação. (IDEM: 46-52)

Como jovem República independente, o México passou por guerras sucessivas contra a Espanha, os EUA, a França e a Grã-Bretanha. Na segunda metade do século XIX, o país encontrava-se arrasado. Para reerguê-lo, várias reformas foram necessárias buscando sua unificação política.

Tendo cessado o período de lutas, foram desenvolvidas diversas política específicas dentro do regime. Katz afirma que o porfiriato se firmava sobre um tripé de forças que asseguraram a manutenção da figura do governante como o “pai da nação”, como o “caudilho indispensável”. Quais eram essas três bases? Segundo o autor, Díaz distribuiu diversas concessões para que os investidores externos se estabelecessem no México, pois se interessava em atrair o capital estrangeiro. Também reuniu grandes esforços para a renovação do governo mexicano, buscando fortalecer seus vínculos com a Europa, equilibrando a forte influência norte-americana no país. Como terceira força deste tripé, o porfiriato deu prioridade à manutenção da estabilidade política. (BETHELL: 1986, 23-24)

Foi também um momento de grande crescimento econômico no país. Com a entrada de capital estrangeiro, principalmente norte-americano e inglês, muitas foram as obras que o governo pode realizar. Segundo Reyes, com as concessões estabelecidas por Díaz, algumas indústrias de base e transformadoras se instalaram no país. (REYES, 1902: 301-326) Partindo de um contexto interno de estabilidade política, ainda que “forçada”, a política externa de Díaz tinha como base reatar os laços entre o México e os países europeus, considerados intelectualmente superiores. Seu primeiro sucesso foi

no restabelecimento de relações com a França, em meados de 1880, seguido pela Grã-Bretanha, por volta de 1884.(IDEM: 25-27)

Ainda segundo Reyes, havia dois grandes partidos políticos bastante amadurecidos no México: o liberal e o conservador,

“a quem o apego às normas hereditárias e o cuidado de conservar o quadro já criado de interesses o arrasta até o despenhadeiro de uma aberração anti-nacional.” (KRAUZE, 1985:124).

Pode-se dividir o México porfirista de outra forma. De acordo com Buffington e French, os dois grupos de interesses políticos denominados *camarillas*, de caráter nacional: o os *científicos*, relacionados ao presidente por sua esposa, Carmen Romero Rubio, e os *reyistas*, representados por Bernardo Reyes.(BEEZLEY e MEYER, 2000: 413-14). Em âmbito local, Glade afirma que esses interesses estavam centralizados nas mãos dos *jefes políticos*, que se tornaram um segundo Estado, tão repressivo quanto o oficial.(BETHELL, 1989:37)

Entre os extremos, desenvolve-se a classe média urbana, influenciada pelos ideais franceses. que se auto-define como *gente decente*.Bulnes, afirma que as classes médias, antes da Revolução de 1910, chegam a exercer o controle sobre grande parte do país e a dominar a burocracia estatal.(BULNES: 1922: 254)

Durante o governo de Díaz, inseriu-se mais profundamente no México a filosofia comtiana do positivismo, que, nas palavras de Ribeiro Jr.,

“busca estabelecer a máxima unidade na explicação de todos os fenômenos universais, estudados sem preocupação alguma das noções metafísicas, consideradas inacessíveis, pelo emprego exclusivo do método empírico, ou da verificação experimental.” (RIBEIRO JR., 1982: 12)

O positivismo influenciou bastante o pensamento do regime, combinado com o darwinismo social de Spencer (BETHELL, 1986, 25). Os lemas do país se tornaram os do positivismo: a defesa da ordem, do nacionalismo, do progresso material e intelectual. Assim, os fins da educação deveriam seguir o mesmo rumo, pois os intelectuais contemporâneos a Díaz compartilhavam a opinião de Sierra de que

“el fondo de todo problema, ya social, ya político, tomando estos vocablos en sus más comprensivas acepciones, implica necesariamente un problema pedagógico, un problema de educación”(CONTRERAS e TAMAYO, 1983:296-309)

e, portanto, na educação deveria ser solucionado.

Muitas foram as medidas tomadas para modernizar o México durante o porfiriato. Buffington e French apontam para o movimento que mais tocou o cidadão: a criação de um sistema completo para seu desenvolvimento. Inicialmente, fez-se a

Reforma Educacional. Depois, os quartéis, para reorganização do Exército e formação de uma estrutura militar leal ao presidente. Em terceiro lugar, um sistema carcerário para aqueles indivíduos que não puderam ser absorvidos pelos dois primeiros sistemas. Foram criados, além disso, um novo código civil e penal (BEEZLEY e MEYER, 2000: 424).

A Reforma Educacional porfirista tem como principal objetivo a formação *integral* do cidadão. A prioridade do regime era a implantação de uma escola *pública*, cujo potencial seria alcançar todas as crianças mexicanas. Segundo Buffington e French, os governos anteriores, com tradição federalista, encontraram dificuldades para o desenvolvimento de um sistema educativo unificado. (IDEM: 407)

Em 1888, o então Ministro da Educação Joaquín Baranda convocou o Congresso, apresentando um conjunto de leis que regularizariam o sistema educativo, tornando a educação básica *pública, gratuita e obrigatória*. Ele acreditava que o progresso pretendido tem que

“descansar sobre a escola, se fundar na educação popular, na Escola Nacional, na instrução homogênea, dada a todos, e em toda a extensão da República ao mesmo tempo, na mesma forma, segundo um mesmo sistema e sob as mesmas inspirações patrióticas que devem caracterizar o ensino oficial” (BARANDA, 1889: I-IV).

Baranda defendeu que a escola que se construiria no México deveria ser *única e igual* para todos os estados (COSMES, 1890: 43). Dois anos depois Baranda foi sucedido por Justo Sierra, ministro influenciado pela corrente científica, que acompanhou Díaz até o final de seu governo e continuou a efetuar as mudanças na educação, convocando o Congresso Nacional da Educação. (BAZANT, 1985: 20).

Sierra defendeu uma grande reforma educacional que inseriu o ideário positivista nas escolas. A nova escola seria gratuita, laica, nacional (desenvolveria nos alunos o amor à pátria mexicana e às suas instituições) e integral (produziria o desenvolvimento moral, físico, intelectual e estético dos estudantes) (SIERRA, 1948: 401). Para ele, a educação integral, mais que um cidadão mexicano consciente, desenvolveria um homem consagrado à sua pátria e que, assim, formaria a melhor defesa do país, com suas melhores garantias de vitória – pois a luta não seria por dinheiro, mas sim por amor ao México. (IDEM: 409)

Os manuais escolares desenvolvidos no período foram um grande reflexo das decisões tomadas pelos científicos da Reforma Educacional. Segundo Moctezuma, os

manuais escolares são espaços textuais onde se expressam os modos de apropriação da cultura e as práticas utilizadas pelos professores durante o final do século XIX (MOCTEZUMA, ?, 847-866). Retomando a hipótese desta pesquisa, quer-se descobrir como a cultura mexicana foi apropriada pelos manuais, como afirma Moctezuma, desvendando sua relação com a ideologia da Reforma Educacional.

Segundo Lafarga e Moctezuma, os manuais escolares do porfiriato afirmam que o nacionalismo se constrói com diversos elementos que dão identidade e se transmitem através de uma série de textos, gravuras, fotografias e imagens, onde predominam o acontecimento, a anedota e a biografia de heróis que representam as diferentes etapas da história do México: o mundo pré-hispânico, o movimento de Independência, a Virgem de Guadalupe e seus heróis, assim como a bandeira.²

Em muitas províncias, os manuais eram a única base de auxílio ao *maestro*, que lecionava somente a partir do conteúdo presente nas páginas destes livros. Esta foi a origem de muitos debates contemporâneos à Reforma: enquanto muitos estudiosos, como Sierra, defendiam o uso dos manuais, outros, como Carillo, apontava para a crescente perda de importância dos livros escolares ao avançar do governo de Díaz, já que o valor do professor aumentou no período (CARILLO, 1977: 32).

Estudar manuais produzidos durante todo o porfiriato – e não em uma só década – será útil para que a pesquisa possa compreender como cada momento fez suas escolhas para construir uma história e uma memória mexicanas. Zárate escreveu em 1880, sobre Montezuma II, que este era

“déspota, orgulloso y cruel, se había atraído el odio y la malquerencia de los suyos y de los demás pueblos; supersticioso y fanático en extremo, creyó firmemente que los invasores eran de una raza de dioses, que según antiguas tradiciones, debían derrumbar el imperio de los mexicas. De esta suerte, sin contar con la adhesión de sus súbditos ni con el auxilio de las otras naciones, vacilante entre el deseo de conservar el trono y el temor inmenso de combatir contra seres casi divinos, cayó ignominiosamente, víctima de su despotismo, de su orgullo y de su estúpida y enervadora superstición. Por fortuna para la memoria digna de los mexicas, los dos últimos reyes lavaron con sus altos hechos su infanda conducta”(ZARATE, 1880:69)

² LAFARGA, Luz Elena Galván. MOCTEZUMA, Lucía Martínez. “Representaciones del nacionalismo en manuales escolares mexicanos: 1889-1940” in <http://www.redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/mexico.htm> (retirado em 18/05/2009)

enquanto que Justo Sierra caracteriza, no ano do Primeiro Congresso de Instrução Pública do México, o governo do tlatoani como o período de auge da civilização asteca.

Segundo Sierra:

“Moctezuma era, sin embargo, um guerrero; ni había príncipe mexicano que pudiera no serlo; (...) Los tributos eran tantos y tan onerosos, que todo pueblo tributario odiaba a los mexicas, lo que favoreció mucho a los conquistadores españoles. (...) Moctezuma construyó vastísimos palacios y jardines, tuvo casas destinadas a las fieras, a los enanos o personas deformes y levantó templos a los dioses. El pueblo entero estaba arrodillado a los pies de este hombre que, sin embargo, se retiraba a sus palacios de recreo, como el de Chapultepec, presa de una tristeza mortal. Era que mil prodigios le anunciaban la próxima disolución de su imperio, como lo habían anunciado los profetas de Quetzalcoatl, el enemigo del dios de Moctezuma, el que iba a volver. Los emisarios del rey le participaban que unos hombres blancos y barbados habían desembarcado en las costas de Yucatán y Tabasco” (SIERRA, 1889:103)

Tanto Sierra quanto Zárate querem apontar para o período decisivo que foi o governo de Montezuma II para o México. Mas como os autores assinalam este momento histórico? Como concebem Montezuma II? Nenhum dos dois, como é visto, defende o tlatoani como um grande herói, um exemplo a ser seguido pela nação. No entanto, enquanto Zárate o caracteriza como um homem odiado pela população, cruel e supersticioso, que se deixou vencer por medo da luta, Sierra o define opostamente como um grande guerreiro, que fez o México prosperar e que vivia preocupado com os anúncios da volta de Quetzalcoatl. Comparar intimamente os manuais, buscando encontrar semelhanças e diferenças entre em seus conteúdos, apontará qual memória o México porfirista quis deixar como legado e – mais do que isto – como as idéias do porfiriato influenciavam na construção desta memória – e, por conseguinte, da história mexicana.

A Reforma Educacional de Porfirio Díaz foi, em última instância, o auge do processo de modernização do México. A análise dos documentos permitirá a percepção de como os ideais progressistas dos científicos foram empregados para educar o cidadão tido como completo para Díaz.

2. Memórias e identidades: um envolvente jogo de xadrez

“(...) o Estado é o primeiro propulsor da história nacional, o definidor de seus conteúdos e o instrumentador de sua difusão nos diversos setores sociais e nos lugares mais distantes do território nacional.” (FLORESCANO, 2002: 36)

Os manuais escolares escolhidos para a análise são parte de um esforço de um grupo de intelectuais mexicanos encarregados de criar uma visão homogênea do país.

Em alguns casos, influenciados por outros modelos de leitura – como o francês – fazem a adaptação dos conteúdos à realidade do leitor mexicano, recuperando as façanhas dos heróis como formadores da nação. Diversos elementos que dão identidade aos escolares mexicanos – como o solo e os costumes – foram temas que serviram como eixos na transmissão do que representa a Pátria Mexicana.³

Ainda que o desenvolvimento de um estudo sobre as práticas e os usos dos manuais seja uma tarefa bastante relevante para o esclarecimento de muitas questões acerca do tema desta pesquisa, o enfoque deste projeto situa-se em trabalhar com o conteúdo dos livros de texto. Tal proposta nos insere em uma abordagem da História política e da construção da memória, visto que o interesse principal é estudar o teor ideológico dos manuais, relacionando-o com o contexto da Reforma Educacional.

A pesquisa apresenta algumas preocupações principais. A primeira delas é compreender qual é a imagem de passado que o governo tinha a intenção de promover. Visa, também, conhecer melhor o período, inserindo o material no contexto, contemplando-o como mais uma peça para a construção de um México “moderno”, como assim apregoava o porfiriato – e, para isso, irá identificar quais foram os heróis, as figuras míticas e as “mitificadas” escolhidas no período para representar o país.

Além das preocupações expostas, um dos objetivos desse projeto é realizar uma prosopografia dos autores dos manuais escolhidos como conjunto documental. A comparação entre os autores busca conhecer seu posicionamento político, até que ponto cada autor dos manuais aderiu ao ideário político do porfiriato e como cada um se inseriu no movimento da Reforma Educacional.

Segundo Florescano, durante o porfiriato a maioria da população tinha pouca expressão política e ainda não se sentia unida por viver em um mesmo território.⁴ Foi muito útil ao governo, assim, o incentivo ao culto a heróis que fizessem parte da história do país, na tentativa de encontrar fulcros de união entre os diferentes povos que habitavam o México. Nos dizeres de Viñuales:

³ LAFARGA, Luz Elena Galván e MOCTEZUMA, Lucía Martínez. “Representaciones del nacionalismo em manuales escolares mexicanos” in <http://www.redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/mexico.htm> (Retirado da internet em 18/08/2009)

⁴IDEM. p.49.

*“viu-se que era necessário criar a imagem de personagens vitoriosos, para que o povo não se visse privado de “cabeças visíveis”, sobretudo nos momentos mais críticos, surgindo a necessidade de “fabricar heróis”.*⁵

Uma das propostas deste projeto é desvendar quem foram os escolhidos como heróis desta jovem República mexicana. Consciente da importância dos heróis em seu regime, Díaz não tardou para incentivar o culto destes “homens com passado notável”, ainda que, segundo Ramírez, o governo deveria basear a construção da memória mexicana a partir das bases indígenas (FLORESCANO, 2002: 37). Segundo Carvalho,

“heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico.” (CARVALHO, 1991: 55)

Cabe ressaltar que os objetivos desta pesquisa partem da análise do conceito de *pátria mexicana*, no sentido de que os heróis aqui tratados são aqueles reconhecidos em todo o território, e celebrados oficialmente pelo Estado – o que fez com que fossem calados os heróis locais e as festividades distritais. Como o imaginário de um país não é construído somente sobre seus heróis, mostrarr-se-á a busca por pontos de identificação coletiva entre os mexicanos do século XIX também através dos *mitos mexicanos*, utilizados como meio propagação de um passado comum indígena.

Esta discussão sobre os símbolos e seus conteúdos pode ser bastante válida para compreenderem-se os jogos sociais e políticos presentes em uma sociedade. É importante esclarecer que para esta relação ocorrer é necessária a existência do que Backzo chamou de “comunidade de sentido”, que é o compartilhamento de informações comuns que tornam os símbolos inteligíveis para todos os membros que pretendem se comunicar através deles. Se isto não ocorre, os símbolos se esvaziam de sentido. (IDEM: 13)

Nesta perspectiva, busca-se conhecer qual o sentido (ou sentidos) que o Díaz quis atribuir ao passado mexicano, descobrindo quais figuras escolheu para compor o panteão cívico do México “moderno”, como seria o cidadão ideal que o porfiriato queria formar com as reformas educacionais, que memória(s) mexicana(s) deseja construir e qual é o futuro da nação que tanto ambiciona.

⁵ VIÑUALES, Rodrigo Gutiérrez. “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica” in *Histórica Mexicana*. Outubro-diciembre, Año/vol. LIII, nº002, pp.352. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx> em 30/11/2006.

3 – Conhecendo as fontes: os manuais escolares

“o discurso da história é (...) sobre um regime de verdade que não é nem aquele da literatura, nem aquele da certeza filológica”(CHARTIER: 2002: 159)

O conjunto documental escolhido é composto por seis manuais escolares voltados para a educação básica, pública e gratuita, fruto de uma reforma porfirista recente que pretendia expandir ao máximo possível a alfabetização no país. Lafarga e Moctezuma afirmam que nos manuais publicados durante o porfiriato há uma grande preocupação em trazer à tona personagens do passado mexicano, para que as crianças crescessem com o sentimento de pertencimento a uma mesma tradição.⁶

O porfiriato adotou o modelo francês como espelho para o desenvolvimento, fundado em uma nação moderna, cosmopolita e urbana. Em relação à escola, se discute a pertinência de limitar o uso da memória e da prioridade à aprendizagem pela observação. Um exemplo da influência francesa nos manuais, segundo Rébsamen, está nas adaptações feitas dos livros de leitura e de história (IDEM: 01).

A reforma educacional instituída por Joaquín Baranda e continuada por Justo Sierra apontou para a História e para a Instrução cívica como as duas disciplinas mais importantes na formação dos cidadãos. Segundo Carillo, o papel da Instrução Cívica era ensinar aos alunos as diferentes organizações de uma cidade, um Estado e uma nação, e os distintos papéis que o cidadão deve exercer em cada uma destas instâncias sociais (CARILLO, 1977:33). Já Rébsamen define que a História seria a responsável por fazer com que os alunos mexicanos não só manifestassem veneração pelos grandes homens, mas também procurassem imitar os bons modelos que o passado lhes apresenta (RÉBSAMEN, 1890: 29).

A escolha destes seis manuais – e não de quaisquer outros - pode ser aí justificada. Temos autores ilustres durante o governo de Díaz, todos com profissões distintas, ainda que ligados à educação: la Brena foi um dos professores e pedagogos mais famosos do México, que criou um novo método de ensino; Sierra era o Ministro da Educação; Zárate foi escritor, historiador, político e advogado; Castellanos foi grande impulsor da Escola Normal em seu estado (Oaxaca), que ele mesmo fundou, além de ter sido precursor da educação indígena e grande incentivador da educação para o trabalho; Celso Piñeda, tal qual Gregório Quinteros, foi responsável por uma reforma no conceito

⁶ LAFARGA, Luz Elena Galván e MOCTEZUMA, Lucía Martinez. Op. Cit. pp.02-03

de instrução cívica como disciplina no país; Lucio Tapia, por sua vez, foi médico militar e coronel do Exército mexicano, político e se especializou em estudar o sanitarismo e a higiene pública.

Há outros motivos para a utilização específica destes manuais. Em anos distintos, todos eles foram empregados pelo governo no ensino público.(MORALES, 1984: 409). A influência nacionalista francesa, mais forte nesses manuais do que em todos os outros do período, também foi um dos motivos para a seleção destes manuais como fonte de estudo.

Os seis manuais abaixo foram escolhidos por seguirem à risca esse modelo. *El Viaje a través de México por dos niños huérfanos*, escrito por Lucio Tapia, é a cópia de um famoso livro francês que teve 103 reimpressões. Contando a história de duas crianças que viajavam sozinhas por todo o México (a partir do ano imaginário de 1847), Tapia reconta episódios famosos do país, faz biografias de pessoas ilustres, fala de mitos e do passado mexicano, reconstruindo a pátria para as crianças.

Em seu *Historia y pátria*, Justo Sierra segue o modelo de leitura proposto durante a Exposição Universal de Paris de 1889, por Ernest Lavisse, substituindo as biografias de Napoleão e Joana d'Arc por uma série de heróis nacionais, através dos quais busca despertar sentimentos de união, coesão e de solidariedade entre os mexicanos. Estas mesmas temáticas são recorrentes no manual de Julio Zárate, que buscou escrever seu *Compendio de História general de México* dirigido ao ensino da história oficial do país, estruturando-o em três épocas: a pré-hispânica, a dominação espanhola (1521 a 1821) e o México independente (1821-1896). (IDEM:04) Celso Piñeda, com seu *El niño ciudadano – lecturas acerca de instrucción cívica* – caminha no mesmo sentido.

Luis de la Brena, o “maestro de la ciudad”, instaurou um sistema de aprendizagem baseado na compreensão do aluno, levando em consideração seu entorno social urbano, problemas sociais e familiares. Segundo Longi, sua obra *El niño ciudadano* foi uma das primeiras obras que enfocaram a criança com olhar propriamente pedagógico no país.⁷ Entre todos os manuais escolhidos, o de Abraham Castellanos – *Benito libro de lectura* – foi o que mais se aproximou do ideário francês.

⁷ LONGI, Homero Bazán. “La ciudad de ayer” in *El Universal*. México: Compañía Periodística Nacional, 31 de maio de 2001. p. 01. (Retirado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/columnas.html?var=12768> em 18/08/2009)

O projeto pretende usar como fontes, também, as Atas dos *Congresos de Instrucción Pública* (que discutiram a Reforma Educacional de Díaz) de 1889 e 1890, liderados por Joaquín Baranda, e o de 1902, organizado por Justo Sierra, além da *Ley de Instrucción Pública*, de 1891 (que obrigou a uniformização do ensino no México), da *Ley de 15 de agosto de 1908* (na qual Sierra condensa seu pensamento sobre a educação), a *Ley Orgánica de 1867* (que torna a educação laica) e a *Constitución de 1857*. Estes documentos servirão como aporte para a análise das fontes principais deste projeto, pois permitirão o conhecimento dos procedimentos legais da Reforma Educacional de Porfirio Díaz.

Cada manual será analisado individualmente, serão elencados os símbolos, representações (escritas e imagéticas), mitos e heróis escolhidos pelo autor para representar a pátria mexicana em formação. Estes símbolos serão comparados, para que seja possível perceber quais são exclusivos de um autor e quais são recorrentes.

A análise de textos, imagens, símbolos remetem diretamente, nesta pesquisa, ao conceito de representação. Durante muito tempo, houve uma divisão nas ciências humanas entre objetividade estruturalista e a subjetividade das representações, que eram apreendidas como projeções mentais que, enquanto refletiam uma certa “realidade”, desviavam-se dela. Esta concepção apontava para um resquício marxista de interpretação do mundo, que concebia a existência de uma base *muito real* da vida material, oposta à superestrutura da sociedade, identificada com epifenômenos ideológicos (RABINOW, 1999:78). Contudo, a história da cultura, a antropologia e outros campos do conhecimento perceberam que a noção de ideologia não era suficiente para contemplar todas as manifestações ocorridas, lançando bases para o que Chartier chama de uma “teoria da representação”⁸.

O funcionamento desta teoria estaria ligado à premissa de que as representações estariam (de alguma forma) ligadas às práticas sociais, conferindo efetividade a estas. Mais do que isso, o conceito de representação traria de volta aos estudos históricos os conflitos que a *histoire des mentalités*, defendida pela *Escola dos Annales*, havia banido.

⁸Cf: CHARTIER, Roger; *A História Cultural entre práticas e representações*; Rio de Janeiro: Difel: Ed. Bertrand Brasil, 1990 e *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002 ; CERTEAU, Michel de; *A Escrita da História* : Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Paul Rabinow afirmou que, tal qual a noção foucaultiana de “regimes de verdade” deixa os critérios de verdade e falsidade opacos, é necessário historicizar tanto a epistemologia quanto a “projeção de nossas práticas culturais sobre o Outro”. O antropólogo ressalta o poder explicativo desta noção que possibilita descrever e que permite refletir sobre o Outro, tendo em mente que tal construção é “(...) trespassada por considerações de ordem social e histórica, dada a existência de um campo de poder” (RABINOW, 1999; FOUCAULT, 1978). Os estudos pós-coloniais, o questionamento dos modelos científicos atuais e a crise da modernidade remodelaram o sentido do “real”, já que, como afirma Chartier,

“aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita” (CHARTIER, 1990: 63).

No mesmo sentido, Barthes falou em “efeito real” e Chartier, em “modalidades do fazer crer e as formas de crença”. De Certeau, por sua vez, afirma que atualmente o “real” está em outro lugar nos estudos históricos, pois adquiriu dois papéis na historiografia contemporânea: por um lado, é objeto de estudo e resultado da análise desta pesquisa, ao mesmo tempo em que é também uma operação científica, um postulado, que permite a transferência das preocupações do *notado para o notável* (CERTEAU, 2002; BARTHES, 1984; CHARTIER, 1990).

Desde os trabalhos de Stone sobre um suposto retorno da narrativa até estudos atuais, levaram à percepção de que a tal qual a memória, a história também está construída mediante formas de narratividade. Aqui, os debates sobre representação, narrativa, história e memória colidem, ainda que não tenham sido poucas as tentativas de excluir a memória e narrativa dos estudos históricos (STONE, 1979; RAGO e GIMENES, 2000; BARTHES, 1977).

Deve-se ressaltar a importância da relação entre a memória e a história, já que a pesquisa trata de fontes que se dispõem a reconstituir o passado mexicano através da memória coletiva. É conhecido o debate levantado por Foucault e Le Goff sobre a relação sutil entre a história e a memória.

Para Le Goff, a história hoje já não é mais vista como uma ciência que necessita dos monumentos, associados com o que existe de mais negativo no conceito de memória. Os documentos ganham espaço, pois estão relacionados à objetividade histórica e tornam a prova inquestionável. A história, para Le Goff, torna-se “o saber

que transforma documentos em monumentos”(LE GOFF,1994:498-543). Entretanto, este historiador busca uma história construída por documentos/monumentos em nome da ciência histórica, deixando a memória em segundo plano.

Já Foucault vai contra as noções de origem, verdade, essência e identidade, propondo “fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma de tempo” (FOUCAULT, 1978: 33). Nora foi quem marcou o debate entre história e memória, pois insistiu que há possíveis distinções entre as duas. Seu argumento principal afirma que existem “lugares da memória”, já que a memória em si não existe mais – o que, até certo ponto, demonstra certa inabilidade para reconhecer a memória para além de sua cultura historiográfica. Há, ainda, a tradição anglo-saxônica, que difere dos autores franceses por aproximar história e memória, apesar sacrificar as distinções entre elas.(NORA, 1993: 07)

A proposta desenvolvida neste projeto, sob as lentes da História Cultural, pode auxiliar na construção de uma rede de conhecimentos que ultrapassem o saber histórico, pois que também tenha utilidade nos estudos multidisciplinares que se definam em certos aspectos na busca de relações com a construção do passado, a invenção de uma memória e à educação do México.

Fontes

Constitución de 1857

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Publica. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1889.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Publica. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1890

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Publica. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1902

Ley de 15 de agosto de 1908

Ley de Instrucción Pública de 1891

Ley Orgánica de 1867

BRENA, Luiz de la. *El niño mexicano.* México: Herrero Hermanos, 1906 (6ª ed.)

CASTELLANOS, Abraham. *Benito, libro de lectura.* México: Librería de la V. de C. Bouret, 1908.

PIÑEDA, Celso. *El niño ciudadano – lecturas acerca de instrucción cívica*. México: Herrero Hermanos, 1909

SIERRA, Justo. *Historia y Pátria*. México: Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, 1889.

TAPIA, Lucio. *El Viaje a través de México por dos niños huérfanos*. México: Herrero Hermanos, 1907.

ZÁRATE, Julio. *Compendio de Historia general de México*. México: Herrero Hermanos, 1880.

Bibliografía

BARANDA, Joaquín. “Circular de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública” en *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1889.

BARTHES, Roland. *Aula*: São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BAZANT, Milada. *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. Cidade do México: Ediciones El Caballito, 1985.

BEEZLEY, William H. e MEYER, Michael C. (ed.). *The Oxford History of Mexico*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

BETHELL, Leslie (ed.). *Latin America Economy and Society, 1870 – 1930*. Nova York: Cambridge University Press, 1989.

_____. *The Cambridge History of Latin America*. Volume V. London: Cambridge University Press, 1986.

BULNES, FRANCISCO. *El verdadero Díaz y la Revolución*. México: La Editorial Hispano Americana, 1922

BURKE, Peter. *A escrita da História – novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CARILLO, Carlos A. *Antología pedagogia*. Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas – O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

_____. *A História Cultural Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CONTRERAS, M. e TAMAYO, I. *México en el siglo XX. 1900-1913. Textos y documentos*. Tomo I. México: UNAM, 1983

DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002.

- FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- GIMENES, Renato Aloízio de Oliveira e RAGO, Margareth (orgs). *Narrar o passado, repensar a História*. Campinas: UNICAMP, 2000.
- KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: FCE, 1987.
- LAFARGA, Luz Elena Galván e MOCTEZUMA, Lucía Martínez. “Representaciones del nacionalismo em manuales escolares mexicanos” in <http://www.redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/mexico.htm> (Retirado da internet em 18/08/2009)
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LONGI, Homero Bazán. “La ciudad de ayer” in *El Universal*. México: Compañía Periodística Nacional, 31 de maio de 2001. p. 01. (Retirado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/columnas.html?var=12768> em 18/08/2009).
- MORALES, Ernesto Meneses. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1821-1911*. México: UNAM, 1984
- NORA, Pierre. “Entre Memória e História – a problemática dos lugares” in *Projeto História*, nº 10, Dezembro/93. São Paulo: PUC/SP, 1993.
- RABINOW, Paul; *Antropologia da razão. Ensaios de Paul Rabinow*; Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- RÉBSAMEN, Enrique. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementares primarias y superiores de la República Mexicana*. Jalapa: Imprenta del Gobierno del Estado: 1890
- REYES, Bernardo. *El General Porfirio Díaz*. México: Editora Nacional, 1902.
- RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SIERRA, *Obras maestras del maestro Justo Sierra*. Discursos. T. V. México: UNAM, 1948
- STONE, Lawrence; “The revival of narrative. Reflections on a new old history” in *Past and Present*; t.85, 1979.
- VIÑUALES, Rodrigo Gutiérrez. “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica” in *Historia Mexicana*. Outubro-dezembro. Ano LIII, nº 2. México, El Colégio de México, 2003. (retirado da internet em 30/11/2006).