

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Isabela Cristina Tavares da Silva

A VISÃO EDUCATIVA DE SIMON RODRIGUEZ: uma análise de “Consejos de
Amigo, Dados Al Colegio de Latacunga”

Recife
2017

ISABELA CRISTINA TAVARES DA SILVA

A VISÃO EDUCATIVA DE SIMON RODRIGUEZ: uma análise de “Consejos de Amigo, Dados Al Colegio de Latacunga”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Teoria da Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586v Silva, Isabela Cristina Tavares da
A visão educativa de Simón Rodriguez: uma análise de “Consejos de Amigo, Dados Al Colegio de Latacunga” / Isabela Cristina Tavares da Silva. – Recife, 2017.
79 f.

Orientador: Alfredo Adolfo Cordiviola.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências.

1. Simón Rodriguez. 2. Educação social. 3. Educação popular. 4. Libertação da América. I. Cordiviola, Alfredo Adolfo (Orientador). II. Título.

809 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-120)


ISABELA CRISTINA TAVARES DA SILVA

**A VISÃO EDUCATIVA DE SIMÓN RODRÍGUEZ: Uma Análise de
"Consejos de Amigo, Dados al Colegio de Latacunga"**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em TEORIA DA LITERATURA em 3/3/2017.

Orientador: **Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola**

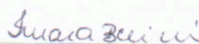
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Ricardo Postal
(Presidente da Banca Examinadora)
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Brenda Carlos de Andrade
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Imara Bemfica Mineiro
LETRAS - UFPE

Recife – PE
2017

Em memória das minhas Severinas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que vem me permitindo e pelas forças que me assegura para aproveitá-las.

Ao CNPq e a Universidade Federal de Pernambuco, por acolherem essa investigação, oferecendo os recursos e ferramentas necessárias à execução da mesma.

Ao Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola, pela amizade e compreensão que se construíram desde a graduação e permanecem até hoje. Pela calma e apoio que me transmitiu para que este trabalho fosse enfim realizado, na sua posição de Orientador dessa investigação.

Ao Prof. Dr. Juan Pablo Martín Rodrigues, que me impulsionou a iniciar essa pesquisa, ainda quando estudante de graduação e acompanha minha trajetória de investigação compartilhando seu conhecimento. Pela sua amizade e carinho paternal.

A Professora Brenda Carlos de Andrade por suas contribuições e carinho durante a qualificação. Bem como aos Professores Imara Bemfica Mineiro e Ricardo Postal pela apoio e composição da Banca Avaliadora.

Aos Professores Lourival Holanda e Roland Walter, que me oportunizaram aprendizagem constante e me auxiliaram a expandir meus horizontes como pesquisadora e ser humano em suas disciplinas na Pós-Graduação.

Aos companheiros de classe Manuella Mirna, que se tornou uma grande amiga, das que se guarda como antigas; Letícia Santos e sua perseverança e aplicação exemplares, que me serviram como inspiração; Dayane Rouse, com sua companhia leve e seu espírito de criticidade que me ajudaram a ter outros olhares sobre a Literatura.

Aos amigos todos que torceram durante esse processo constante de aprendizagem por mim e pelo meu sucesso, em especial, Camila Lucena, André Cavalcante, Maria Sueny e Ricardo Barreto.

Às amigas de longa data, Taís Gomes e Tatyana Nascimento, que estão em todos os momentos da minha vida, doando-se com seu acolhimento e respeito.

Ao meu grande amor e amigo, Victor Cayke de Queiroz Lacerda, pelo suporte constante, amor incondicional e apoio mental e emocional que foram fundamentais para a concretização desse trabalho, diante de todos os desafios que me foram postos ao longo do ano de escrita.

Aos meus familiares, minha grande torcida, que busca cuidar de mim em todos os sentidos, para que eu seja sempre realizada e feliz, em especial meus pais Maria Cristina Tavares e Marcos José da Silva.

A todos que não mencionei e participaram desse processo.

RESUMO

Reconhecendo o intelectual venezuelano Simón Rodríguez como precursor da educação popular na América, durante o período colonial, o presente trabalho tem como finalidade principal contribuir para o reconhecimento da importância desse personagem histórico no projeto de Libertação da América, percebendo a configuração da visão de educação por ele apresentada ao longo de sua trajetória como professor e proveniente de suas experiências, especificamente no seu documento *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1850-1851), posto em comparação com seu escrito pedagógico *Luces y virtudes sociales*, pelos aspectos de estrutura e conteúdo do texto. Para tanto, foram analisados fragmentos da obra que denotam aspectos didático-metodológicos e posicionamento filosófico de sua perspectiva de educação social. Como resultados percebeu-se que: a) conserva-se o caráter de literatura sapiencial presente em *Luces y virtudes sociales*; b) o texto aparece como um exemplo de aplicação das reflexões teóricas iniciadas em *Luces y virtudes sociales*; c) o conceito de educação social, entende a sociabilidade como sua finalidade principal, preparando os jovens para a vida em República; d) a proposta de educação popular expressa no documento abrange a todos os circundantes do *Colegio*, com caráter utilitarista para a transformação geográfica da cidade de Latacunga.

Palavras-chave: Simón Rodríguez. Educação Social. Educação Popular. Libertação da América.

RESUMEN

Reconociendo el intelectual venezolano Simón Rodríguez como precursor de la educación popular en América, durante el periodo colonial, el presente trabajo posee como finalidad principal contribuir para el reconocimiento de la importancia de ese personaje histórico en el proyecto de Liberación de América, percibiendo la configuración de la visión de educación por él presentada a lo largo de su historia como profesor y proveniente de sus experiencias, específicamente en su documento *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1850-1851), puesto en comparación con su escrito pedagógico *Luces y virtudes sociales*, por los aspectos de estructuración y contenido del texto. Para tanto, fueron analizados fragmentos de la obra que denotan aspecto didáctico-metodológicos y posición filosófica de su perspectiva de educación social. Como resultados se percibió que: a) se conserva el carácter de literatura sapiencial presente en *Luces y virtudes sociales*; b) el texto aparece como un ejemplo de aplicación de las reflexiones teóricas iniciadas en *Luces y virtudes sociales*; c) el concepto de educación social, entiende la sociabilidad como su finalidad principal, preparando los jóvenes para la vida en República; d) la propuesta de educación popular expresa en el documento considera a todos los circundantes del Colegio, con carácter utilitarista para la transformación geográfica de la ciudad de Latacunga.

Palabras-clave: Simón Rodríguez. Educación social. Educación Popular. Liberación de América.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	15
1.1.1. Espaços de memória na América Latina	15
1.1.2. As feridas da colonização hispano-americana	23
1.1.3. A posição social do indígena	29
2. A PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO	34
2.1. TRAÇANDO RELAÇÕES ENTRE MAÇONARIA E EDUCAÇÃO	34
2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: INDICATIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	42
2.3. A EDUCAÇÃO POPULAR EM SIMÓN RODRÍGUEZ NA LEITURA DE <i>LUCES Y VIRTUDES SOCIALES</i>	49
3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE SIMÓN RODRÍGUEZ EM <i>CONSEJOS DE AMIGO, DADOS AL COLEGIO DE LATACUNGA</i>	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERENCIAS	77

1. INTRODUÇÃO

Em meio ao contexto do processo de Libertação da América Latina, muitos foram os escritos que colaboraram para a divulgação dos princípios da mudança que surgia, com a intenção de instruir àqueles preocupados em alcançar a independência das metrópoles americanas, em sua maioria sob dominação do império espanhol. É nesse cenário que nasce no ano de 1771, em Caracas, Venezuela, Simón Narciso Rodríguez, considerado um dos expoentes na luta pela República, e principalmente, um dos próceres do pensamento de educação popular.

Ao longo de sua trajetória o educador Rodríguez toma como base de sua luta a educação que recebeu em sua vida escolar como estudante da escola pública oferecida pela Metrópole à colônia caraquenha, assim como, por sua experiência de educação domiciliar regida pelo seu tio sacerdote, junto ao seu irmão Cayetano. De acordo com sua vivência, a educação pública fornecida não seria suficiente para cumprir o propósito de liberdade de pensamentos e formação cidadã necessária para a vida em República, pensando nisso compõe sua tese de *instrucción general*, que será tratada de maneira aprofundada no segundo capítulo dessa dissertação.

A notoriedade de Simón Rodríguez se dá em parte pelo fato de haver atuado como professor de Simón Bolívar, recebendo a alcunha de *maestro del Libertador*, termo que será utilizado em alguns momentos neste trabalho em referência a Rodríguez. Simón Rodríguez é descrito por Bolívar como “un gênio, um portento en gracia y talento” y “el hombre más extraordinario del mundo”, conotando sua capacidade de ação frente ao propósito da educação, deixando espaço para buscar compreender qual havia sido o papel do *maestro das Américas* no projeto de Libertação da América Latina.

Em estudos anteriormente realizados encontramos como objetivo principal de Simón Rodríguez a instalação de bases para a educação republicana através do que denomina como *instrucción general*: a instituição de bases educativas que permitem a formação de cidadãos preparados para a vida em República (prevista no projeto de Bolívar). Para compor seus argumentos, Rodríguez incorpora em sua visão elementos da sua formação filosófico ideológica como maçom, presando, portanto, pelo ideal de que a educação promove a liberdade e esta permite o desenvolvimento do indivíduo quanto ser social, político e autônomo.

As características acima apontadas são latentes na obra *Luces y virtudes sociales*, quando Rodríguez descreve o processo de amadurecimento das revoltas e discussões que culminam na emancipação da América Espanhola. Nessa época a Venezuela era vista como o cenário da boa colônia, característica expressada pela tranquilidade das paisagens que se assemelhavam ao paraíso e pela vasta produção de cacau, como indicam em seus escritos o Padre Oviedo de Baños e Andrés Bello, citados por Contreras (2010).

Silenciosamente uma revolução crescia progressivamente nessa região apresentada como modelo representativo do bom funcionamento do regime político do Império Espanhol, pois Caracas, assim como outras cidades da América Latina, passava pelo processo de ilustração, recebendo clandestinamente livros europeus que incitavam o início das revoluções e haviam sido proibidos pelo Império.

É importante destacar que a ilustração na América Latina possuiu suas características próprias, tanto pela ideia de adequação à realidade da região, quanto pelo fato de ter como busca principal o caráter da originalidade e da voz latino-americanas, auxiliando na composição da unidade proposta no projeto bolivariano da Grã-Colômbia.

Devido a essa ambição pela unidade, tornam-se necessárias mudanças para além do regime governamental, principalmente no campo intelectual e pedagógico, surgindo assim uma série de escritos versando sobre a organização educacional fornecida às colônias e alternativas de transformação desse sistema. Entre os referidos escritos podemos destacar as contribuições de Baltasar de los Reyes Marrero, Antonio Pimentel, Rafael Escalona (professor de Andrés Bello e Alejandro Echezurría) e do Licenciado Miguel José Sanz, todos adeptos à corrente dos princípios rousseauianos de educação natural.

Se prevê que esses princípios tem como fonte a corrente ocultista da maçonaria que entende o homem como parte integrante e atuante na natureza, tornando-se o único responsável pela relação que estabelece com o todo. Tal relação ajuda a construir condições para que o homem reconheça as suas virtudes, bem como, a melhor forma de manejá-las para garantir a sua felicidade.

Pensando na aplicabilidade dessa visão de educação para a liberdade Simón Rodríguez escreve, a convite de Don Rafael de Quevedo, diretor do Colegio de San Vicente, popularmente conhecido como Colegio de Latacunga por estar localizado nessa cidade equatoriana, *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* (1850-1851), publicado somente ____ anos após a sua redação.

Nesse momento, com o processo de Libertação já estabelecido, encontra-se a necessidade de articulação das propostas lançadas inicialmente para a organização da sociedade republicana que aparecia e precisava estar consciente da representatividade daquela maneira de governar e das funções e direitos dos cidadãos que compunham essa organização, por isso, nota-se um empenho em escritos instrucionais a respeito da educação, considerada o cerne de suporte para a formação de bases sociais populares.

No caso específico de *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*, Simón Rodríguez traça uma relação direta entre a escola e o planejamento geográfico da cidade, adicionando ao caráter intelectual dado à educação na época a função prática de retorno à sociedade através de feitos palpáveis ou reconhecíveis como a construção de novas casas com estrutura adequada às condições físicas da cidade e o estímulo à produção agrícola na cidade, considerando o clima propício a essa prática, sendo fornecido pelo Colegio o conhecimento teórico para essas mudanças.

Os escritos desse perfil estão inscritos na História da Educação como o início do pensamento de educação popular ou educação social, como veremos no Capítulo 2, tomando como referência as contribuições de Carmen Moraes (1998) em *A maçonaria republicana e a educação: um projeto para a conformação da cidadania* e Gregorio Weinberg (1984) em *Modelos educativos en la historia de América Latina*.

Dado isto, é pretensão desse trabalho analisar a configuração da visão educativa de Simón Rodríguez dentro do conjunto de educação popular pondo em enfrentamento dois contextos de produção distintos. No caso de *Luces y virtudes sociales* é tomado como ponto de partida da sua escrita a educação pública em Caracas a fins do século XVIII e início do século XIX quando se iniciavam os rumores da Libertação. Já em *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* é

realizada uma solicitação para a escrita de um planejamento que visasse a reformulação do Colegio de San Vicente, Latacunga em sua metodologia e estrutura, em meados do século XIX quando se estava consolidando o processo de Libertação da América.

Para a realização desse percurso de leitura que perpassa os dois escritos e enfoca no segundo, a escrita desse trabalho se organiza de maneira a fornecer ao leitor as bases de discussão para o acompanhamento da análise em questão. Iniciando com uma revisão do contexto histórico por onde perpassa o espírito da colonialidade, que pede para o processo de Libertação política e intelectual americana um remodelo da educação pública, como discutido no Capítulo 1.

Na seção *1.1 Espaços de memória na América Latina*, realizamos revisão teórica a respeito dos conceitos de memória coletiva e memória cultural, compreendendo os processos de transformação da memória pela escrita da História, assim como a importância de repensar as posições dos sujeitos que contam a História na tentativa de recuperar a historicidade da América Latina a partir da discussão sobre o processo de colonização e independização que perpassam estratégias de apagamento, recuperação e resistência da memória.

Portanto, mobilizamos as contribuições de Jacques Le Goff (2013), Aleida Assman (2010), Homi Bhabha (1998) sobre memória, identidade e alteridade; Sébastien Joachim (2010), Eduardo Galeano (2015), Catherine Walsh (2016), Walter Mignolo (2003), Aníbal Quijano (2000) e Pablo Quintero (2010) a respeito do espírito de colonialidade e seu impacto na construção social e do imaginário latino-americano.

No *1.2 As feridas da colonização hispano-americana*, apresenta-se uma explanação histórica a respeito da expansão do Império Espanhol e estratégias da conquista do território americano, compreendendo o sistema de funcionamento da engrenagem colonial nessa região e as razões que corroboraram para uma escrita da história da América permeada pela visão europeia, deixando marcas na memória e identidade do povo americano. Para isso, realizamos leitura crítica das considerações de Elliott (2004) em *História da América Latina*, organizado por Leslie Betel.

Da mesma obra utilizamos o capítulo *Os Índios e a conquista* de Wachtell (2004) em contraponto com considerações de Vanessa Corsetti Teixeira (2012) e Gruzinski (2003;2015) para a construção da seção 1.3 *A posição social do indígena*, necessária para tratar no Capítulo 3 a respeito da inclusão do indígena realizada por Simón Rodríguez em *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*, apresentando medidas para amenizar a dívida histórica do processo de conquista com os povos indígenas, descritos por Rodríguez como os verdadeiros donos da terra.

Essa discussão nos leva ao Capítulo 2, que em linhas gerais pretende auxiliar a compreender a função da educação no referido contexto. Sendo assim, na seção 2.1 *Traçando relações entre maçonaria e educação* trataremos de uma característica encontrada em pesquisa anterior a respeito dos escritos de Simón Rodríguez, nomeada como educação maçônica, pois constatou-se que tendo em vista as relações entre Ilustração/Independização da América e Maçonaria, Rodríguez bebe dos princípios aplicados na maçonaria para formular a sua tese da *instrucción general*.

Nesse tópico discutiremos a respeito do surgimento e correntes da maçonaria, pouco divulgadas e definidas de maneira sintética dado que se trata de uma organização secreta. Conhecer as Escolas da maçonaria nos ajudará a entender a qual segmento são filiados os próceres da Independência e de onde surgem as discussões que geram as revoluções pela liberdade. Também comentaremos a ideia de aprendizagem que circunda esse pensamento, referenciando-nos no conceito de educação natural de Rousseau (2004) e educação do homem integral de Rohden (2007).

Com a finalidade de dar a conhecer os caminhos traçados pelo movimento da educação ao longo da história no ponto 2.2 *A história da educação na América Latina: indicativos da educação popular* articularemos a organização da educação em três momentos: pré-hispânica, colonial e para a República, sendo anteriormente citada a fundamentação para a explanação desse ponto. Pretende-se assim por em evidência a contribuição de Simón Rodríguez para a ideia de educação social ou educação popular, levando em consideração que essa maneira de pensar a educação atendia à necessidade das demandas da nova sociedade republicana.

Como fechamento desse capítulo, a seção 2.3 *A educação popular em Simón Rodríguez na leitura de Luces y virtudes sociales*, apresenta discussão e resultados de investigação que iniciamos em 2013 interpretando os elementos relacionados à maçonaria no escrito *Luces y virtudes sociales*. Para essa dissertação, o olhar sobre *Luces y virtudes sociales* se lança para evidenciar os aspectos de propósito da educação no projeto de Rodríguez, a didática utilizada, a função do professor e a visão do aluno.

Toda a trajetória de escrita traçada nos Capítulos 1 e 2 nos direcionam ao foco dessa pesquisa expresso no Capítulo 3: *A proposta de educação de Simón Rodríguez em Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*. Nesse ponto, analisaremos o documento em evidência para compreender os desdobramentos de aplicabilidade das noções de educação preconizadas em escritos anteriores de Rodríguez, que argumenta em seu texto pela originalidade da América Latina em suas propostas intelectuais e políticas, garantindo não apenas uma libertação geográfica e política, mas a liberdade de mentalidades e sujeitos.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

1.1.1. Espaços de memória na América Latina

A América Latina é atravessada por diversos conflitos que provocam transformações profundas na construção de sua historicidade, em consequência, mudanças no campo da memória e da identidade. Ao pensarmos essa região muitas são as problemáticas que a circundam, dentre as quais se destacam “O que é América Latina? ”, “Quais países a constituem? ”, “O que representa ser latino-americano? ”.

Sabendo que o processo de formação do povo latino-americano deixa muitas feridas e com elas, contribuições, torna-se relevante discutirmos acerca do estatuto de fundação dessas mudanças latentes, que convencionalmente se configuram durante o processo de colonização, compreendendo-o como um espaço de lutas pela conquista e pela resistência. Sendo assim, podemos afirmar que as expansões dos impérios português e espanhol configuram um ambiente de choque cultural e dominação/penetração do espaço cedido ou adquirido ao/pelo outro.

A dinâmica desses movimentos representativos de posições de poder produz uma força que ultrapassa os limites temporais do período da colonização e permanece até hoje. Devido a essa força, ainda não temos acesso à nossa memória cultural e à nossa história de maneira suficiente a compreender a constituição da nossa identidade e ao mesmo tempo, perceber a importância de sabê-lo.

Dada a necessidade de responder às questões suscitadas inicialmente e cientes do apagamento provocado pela colonização muitos estudiosos unem seus esforços para destrinchar e reunir elementos que retratem a América Latina desde suas origens, para entender a profundidade das transformações causadas pela conquista e de que maneira as combinações forçadas, seja por um processo de dominação ou pela necessidade de resistência, formam a identidade latino-americana.

A essa corrente de estudos, proveniente dos Estudos Culturais, dá-se o nome de Estudos Coloniais/Pós-Coloniais, no avanço para entender a força/espírito de

colonialidade (QUIJANO, 2000) e suas consequências em três níveis: recuperação do passado, compreensão do presente e desdobramentos futuros.

O campo dos *estudios culturales* é concebido na América Latina no período de ditadura militar e popularizado como *Latin American Cultural Studies*, voltados a pensar “a interrogação sobre as culturas populares e identidades culturais na América Latina” (MATTELART; NOVEAU, 2004, p.142). Essa maneira de nomear tais estudos é problematizada como uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que promove a representatividade de tais investigações, parece não ser suficiente para abarcar a necessidade de um local de fala adequado para essas discussões (de dentro da América Latina), nem a multiplicidade de possibilidades presentes nesse campo.

Em conferência no Congresso Brasileiro de Hispanistas (Foz do Iguaçu, agosto de 2016), a pesquisadora social Catherine Walsh discutiu as questões provocadoras de preocupação ao tratarmos essa área de investigação através de um olhar altero, chegando a concluir que a América Latina precisa falar por si, e tais investigações devem tê-la como ponto de partida, o que implica dizer: *para compreender e romper com a lógica colonial que permeia a construção da historicidade da América Latina, a mesma deve ser tomada como lugar de enunciação.*

Por essa preocupação inerente aos Estudos Coloniais/Pós-Coloniais, nos dedicamos autores que falam da/sobre América Latina, para uma breve discussão a respeito das questões relativas à memória e história. Iniciamos, portanto, recuperando o conceito acima levantada de colonialidade do poder, proveniente das discussões de Aníbal Quijano (2000) e esmiuçado posteriormente por Pablo Quintero (2010).

Para Quijano “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista” (idem, p. 342), pois provem da imposição de uma classe social em detrimento de outra chegando a dimensões subjetivas e dominando as relações materiais, de produção, intelectuais, o que favorece o estabelecimento de hierarquias sociais baseadas em estamentos econômicos e científicos.

A partir disso, Quijano entende a colonialidade originando na América dentro do colonialismo, conceito utilizado para definir a dominação/exploração de uma

população em relação a outra, sendo as suas sedes estabelecidas fora dos limites territoriais da população explorada em suas formas de governo, modo de produção e trabalho. Junto a colonialidade se estabelece a modernidade como forças centrais do padrão de dominação capitalista, quer dizer “el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy” (ibidem).

Já no século XVIII a Europa vai se firmando com a ideia de ser a fundadora do pensamento de modernidade dentro do sistema capitalista, considerada por tanto como superior às demais organizações nessa lógica hierárquica. Isso se deve ao fator de naturalização das experiências de relação de poder geradas na colonialidade, tendo o sistema capitalista como “la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad” (idem, p. 343).

O estabelecimento da visão eurocêntrica também está relacionado com a dominação do controle do trabalho, considerada por Quijano como a base das relações de poder. No caso da conquista do território americano pelo Império Espanhol, notamos a exploração do trabalho e do modo de produção indígena, passando pela escravização e desapropriação da terra, o que atinge as estruturas políticas e sociais das mais variadas civilizações indígenas, como abordaremos de maneira mais detalhada na seção 1.3.

Pablo Quintero (2010) em sua leitura da teoria da colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2000) chama atenção à relação entre poder e estruturação social, salientando que a colonialidade é o movimento base da estrutura social da América Latina na atualidade constatando duas características nesse contexto. A primeira indica a impossibilidade de democratização real das nações que compõem a América Latina, portanto, a segunda característica é a instabilidade das identidades nacionais nesses espaços.

No entanto, entendemos essa instabilidade como parte constituinte da identidade americana, o que nos leva a perceber a América como o espaço propício ao pensamento liminar – que ao mesmo tempo une e separa – nos levando a pensar a característica original da mistura/combinção, a compreender entre vários autores da corrente dos Estudos Culturais/Pós-Coloniais sob diferentes termos: mestiçagem, criouliização, transculturalidade, interculturalidade, hibridismo. Ou seja, podemos

compreender a América como uma encruzilhada, lugar de travessia, onde se mesclam e se misturam diferentes visões.

Tais conceitos se fazem presentes nas contribuições do filósofo Édouard Glissant (2002) ao pensar a poética das relações, quer dizer, a representação das identidades como um fluxo contínuo em constante transformação, uma dinâmica que traduz o caso da identidade na América Latina. Essa dinâmica se dá nas relações culturais rizomáticas, carregando em seu conceito tanto a raiz cultural, quando o espaço em trânsito onde a identidade se constitui numa relação com a alteridade.

Essa contribuição nos direciona a refletir sobre os espaços de resistência da memória e prolongamentos da memória originária da América, discussão levantada por Walter D. Mignolo (2003), que utiliza o termo descolonização para identificar os processos de reconhecimento da memória e da identidade latino-americana pela voz da subalternidade. O subalterno é entendido na dinâmica periferia-centro (dentro da perspectiva eurocêntrica ocidental) como todo sujeito/pensamento colonizado, nesse caso, toda a representação da América, tida como margem.

Dentro dessa dinâmica é fundamental debruçar-se sobre as resistências e criação de novos espaços de enunciação como o projeto de Libertação da América, que entre os seus princípios pregava a igualdade de gêneros e de etnias no acesso à educação, ponto que será tratado no Capítulo 3. Anterior a isso, no Capítulo 2 poderemos compreender como a inserção do indígena em alguns costumes e modos de vida europeus os ajudaram a criar um espaço de resistência, que já não é mais o espaço original, mas também não é o espaço do outro, um entrelugar.

Partindo desse ponto, a investigação aqui proposta se desenvolve percebendo a relevância de dar a conhecer a constituição das matrizes sociais formadoras da América Latina tal qual a conhecemos e vivenciamos, tratando de discutir neste caso específico, as bases da educação popular na América, com a pretensão de auxiliar na percepção de sua formação inicial e suas projeções no presente momento, por isso, o segmento dessa discussão se dará compreendendo os desdobramentos/categorias dos conceitos de memória e alteridade.

Ao explicar a memória, Jacques Le Goff (2013) denota o valor da escrita como documentação para a sua preservação, sendo assim, inicia suas considerações através de um resgate histórico sobre a transformação de sentido da ideia-conceito de memória. Para tanto, parte do *ars memoriae* e sua influência nas

artes visuais que podem ser consideradas uma forma de registro devido a seu caráter de tornar concreto e palpável um registro subjetivo.

A partir disso nota-se o surgimento de vocábulos relacionados à “palavra central” criada pela Idade Média: *mémoire*, podendo perceber que a necessidade de ramificações desse vocábulo denota a transmutação em relação à função e significado da memória nas diferentes épocas. Num primeiro momento a serviço da burocracia até a chegada do século XVIII, quando a memória é vista como ponto de registro que dá a conhecer o passado e, por conseguinte, ajuda a entender o presente. Nesse contexto, o estatuto da memória de permitir *olhar ao passado* representa um conhecimento e busca por si mesmo, ou seja, há uma relação entre memória, subjetividade e identidade.

No século XIX esse olhar ao passado está cada vez mais interligado e aproximado do presente, característica percebida por Le Goff a partir da observação de registros de celebrações fúnebres de culto aos mortos e também pela importância que adquire a criação de datas comemorativas, quer dizer, existe um movimento de fundação de marcos da memória delimitados por uma relação com o tempo cronológico.

Exemplificando a criação das datas comemorativas nesse período, aparecem os marcos de rememoração das conquistas da Revolução Francesa, portanto, comemoração torna-se sinônimo de rememoração:

A comemoração apropria-se de novos instrumentos de suporte: moedas, medalhas, selos de correio multiplicam-se. A partir de meados do século XIX, aproximadamente, uma nova vaga de estatuária, uma nova civilização da inscrição (monumentos, placas de paredes, placas comemorativas nas casas de mortos ilustres) submerge as nações européias (LE GOFF, 2013).

Isso implica dizer que com a apropriação dessas novas formas de registro, aparecem nesse contexto novos espaços de recordação, ou seja, novas maneiras de lembrar ou rememorar como forma de manter a memória em constante vivacidade e contato com o presente. Poderíamos acrescentar à lista de Le Goff outras tantas formas de inscrição: nomes de ruas, cidades e espaços públicos fazendo referência a sujeitos com participação significativa em determinado momento da constituição histórica, acrescido a ela, o elemento político. Sendo esse, um movimento com largo seguimento na contemporaneidade.

É também no contexto do século XIX, com a notória preocupação pela constituição da memória coletiva, que se dá a abertura pública de museus e bibliotecas como espaços de representatividade das porções compositoras de um *lugar*- em suas complexas estruturas sociais, políticas e culturais - bem como da nacionalidade daquele *lugar*. Somam-se mais tarde, a esses *novos espaços da recordação*, o monumento aos mortos e a fotografia, sendo esse último, mais voltado ao campo da preservação de memórias individuais que se relacionam com a coletividade.

De acordo com Le Goff (2013) a memória é, portanto, primordial na constituição identitária, o que a eleva a ser considerada “um objeto de poder”, desse modo, os processos de esquecimento e/ou apagamento da memória coletiva dão suporte à sistemas opressores, como no caso da conquista da América, por isso o autor faz o seguinte apelo: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p. 437).

Compreendendo essa relação entre memória, subjetividade e identidade mencionada no início dessa reflexão, nos remetemos ao caso da América para entender que dominar ou apagar a memória coletiva interfere diretamente na identidade dos sujeitos que compõem uma determinada sociedade. O contexto ao qual se debruça essa dissertação nos mostra que para a invasão da memória, a dominação se manifesta em diferentes estamentos, como nos indicava Aníbal Quijano, dentre eles, o nível linguístico, comentado mais adiante. Para recuperar o que foi encoberto o ato de retornar o olhar ao passado é mais forte e necessário.

Sendo assim, a sociedade contemporânea recorre ao denominado por Le Goff como “materiais da memória” (idem, p. 485): monumentos e documentos. Os monumentos, de acordo com a etimologia da palavra são “sinais do passado”, conceito que se relaciona com mais recorrência ao conjunto da Arquitetura e das Artes Visuais, desde a Antiguidade Clássica. Já os documentos, colocam-se melhor dentro do campo da prova ou constatação de algo, servindo assim como matéria da história.

Primariamente associados ao registro escrito os documentos passam no século XX a reunir um conjunto mais amplo de tipos de registro, legitimado por

publicações na revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* e pela *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, de Bloch. Essa amplitude permite entender que pela utilização feita de um documento e pelo caráter de poder que lhe é atribuído, esse adquire também a instância de monumento, entendendo que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (idem, p. 495).

Para apoiar esse pensamento de Le Goff recuperamos as considerações de Aleida Assman em *Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural*. Nesse texto, a autora denota a importância da escrita como meio da memória, considerada em duas instâncias: suporte da memória e metáfora da memória. Como afirmado por Assman (2011) os antigos egípcios já percebiam a importância da escrita como conservação da memória, em detrimento das grandes construções, pois o escrito resistia ao tempo (através de cópias, leituras e estudos), enquanto as construções transformavam-se em ruínas.

O reconhecimento da permanência da escrita faz com que a mesma assuma o papel fundamental como forma de documentação da memória cultural, história e fama de um povo ou sociedade, evitando o completo esquecimento, que a autora denomina como “segunda morte social” (idem, p. 195). Isso aparece claramente nos textos literários - dentre os quais a Assman destaca os poemas de Shakespeare - denotando a escrita como instrumento de rememoração, interpretação e autoeternização.

Deste modo, conclui que “a escrita não destrói o diálogo, ela possibilita um diálogo interno que perpassa longos intervalos de tempo” (idem, p. 205), quer dizer, a escrita auxilia a história a compreender e observar o passado, tendo em vista o passado como uma constante reverberação *no* e *do* presente, como alertado por Le Goff (2013, p. 29).

Na América Latina entre os séculos XIX e XX a constituição da escrita se faz pilar para a divulgação, documentação e registro das ideias preconizadoras do movimento de Libertação da América, seja por meio de folhetos, periódicos e tratados que pretendiam legitimar, conceitualizar e descrever as intencionalidades e etapas dos projetos que culminaram no processo de Libertação.

Tomemos como exemplo a atuação do pernambucano General Abreu e Lima, responsável por redatar as notícias da revolução “bolivariana” através das publicações do periódico *Correo del Orinoco* e mais tarde, suas ideias e pensamentos em periódicos nacionais como a *Barca de São Pedro*. Tais periódicos, pelo contato do General com a realidade do movimento de Libertação e a sociedade pernambucana da época tinham uma grande circulação dentro e fora do Brasil e são conservados até hoje em arquivos públicos e na página virtual do *Instituto Abreu e Lima*. A recuperação desses escritos significa a recuperação da memória de um momento onde a América Latina buscava representar a si mesma e não representada pelo olhar da alteridade.

Como discutido por Sébastien Joachim em *Poéticas do Imaginário* “Pelo prisma do viajante e de toda política colonial, fomos identificados, descritos, nomeados, classificados e postos em museus, arquivos, tratados, Histórias e Memórias oficiais da Europa” (2010, p. 100). Quer dizer, nossa constituição histórica é permeada pela visão do outro sobre nós mesmos, reverberando nos processos de subjetivação (BHABHA, 1998, p. 106) da América Latina, dado que o discurso da colonialidade depende do aspecto de fixidez, o que nos leva a refletir na formação de estereótipos associados a várias características da América Latina ou de visões do imaginário europeu da América, onde podemos destacar: a ideia de exotismo em relação à população indígena, e *a posteriore* à população negra; projeções da ideia de Paraíso atreladas à geografia da América.

Tais exemplos nos mostram que a visão da alteridade sob a lógica da colonialidade é governada pela tentativa de moldar o Outro à suas características tentando acercar-se a partir das semelhanças que compõem essa inter-relação, fazendo da diferença o ponto onde reside o desconhecido e, por conseguinte, o estranho e exótico passível de rejeição. Constituindo assim, o arcabouço da hierarquização na/da colonialidade, como discutido por Homi Bhabha em *O local da cultura*.

O sistema imperialista acaba por reforçar essa hierarquização ecoando em nossa contemporaneidade, mostrando a América Latina como espaço de fissuras regionais, políticas e econômicas, destacado por Eduardo Galeano:

O resultado está à vista: na atualidade, *qualquer das corporações multinacionais opera com maior coerência e senso de unidade do*

que este conjunto de ilhas que é a América Latina, desgarrada por tantas fronteiras e tantos isolamentos [...]. Cada país padece profundas fraturas em seu próprio seio, agudas divisões sociais e tensões não resolvidas entre seus vastos desertos marginais e seus oásis urbanos (2015, p. 365, grifo do autor).

Na intenção de compreender melhor a origem da fragmentação apontada por Galeano, nos dedicaremos a explicar os aspectos históricos do período da conquista e colonização da América em suas estruturas de invasão e exploração. Também trataremos de observar como a colonização contribuiu para a criação de um espaço de resistência dos nativos da região e a conservação de sua memória pela apropriação cultural e uso de ferramentas trazidas pelos colonizadores.

1.1.2. As feridas da colonização hispano-americana

Em *História da América Latina*, Elliot (2004, p. 135) começa seu ensaio tratando de explicar a “filosofia” predominante durante o período de conquista espanhola, proveniente do pensamento de Hernán Cortés e explicitada pelo historiador Francisco López de Gómara em seu *Historia General de las Indias*, no ano de 1852: “Sem colonização não há uma boa conquista, e se a terra não é conquistada, as pessoas não serão convertidas. Portanto, o lema do conquistador deve ser colonizar”.

Desse modo, Elliott nos apresenta a Espanha do século XIV como um grande empreendimento da conquista, atuante como uma “sociedade agressiva”, tanto pela sua lógica de expansão, quanto por seus antecedentes, ilustrado pelo movimento da Reconquista no período medieval.

Nesse contexto, conquistar pode ser interpretado como: expansão territorial por exploração e ocupação da terra e acúmulo de poder pela posse de bens materiais de valor. A mobilidade, base para a conquista da honra – referência para a hierarquia dessa organização social - tornava-se fundamental para promover a todos o reconhecimento daquela monarquia como uma proprietária do poder. Para isso, lutas armadas violentas eram travadas marcando com sangue os valores e posições dessas sociedades.

Com o processo de Reconquista dado como encerrado por haver atingido os limites naturais na Península Ibérica, o movimento de expansão começa a seguir

uma tendência da Europa no fim da Idade Média. Impedida de avançar ao Oriente “pela presença hostil do Islã e pelo avanço dos turcos otomanos” (idem, p. 139) ultrapassam as fronteiras pelo mar na seguinte configuração “[...] os catalães e os aragoneses principalmente na Sicília, na Sardenha, no norte da África e no leste do Mediterrâneo, os castelhanos, como os portugueses, na África e nas ilhas do Atlântico” (idem, p. 138), ou seja, a Península Ibérica tenta encontrar as vantagens de sua localização geográfica para seguir com a expansão territorial e o acúmulo de bens de valor que variavam desde especiarias a artigos de luxo.

As experiências permitidas pelo avanço nas águas do Atlântico corroboraram para o aprimoramento das embarcações, desenvolvimento das técnicas de navegação e contribuição substancial para a cartografia marítima. Esses fatores auxiliariam a Península a obter no Ocidente as mercadorias que estavam tornando-se pouco acessíveis no Oriente, buscando em suas expedições por escravos, ouro e terras férteis para cultivo de lavouras de cana-de-açúcar.

Ao iniciar o processo de expansão ultramarina no século XV, os castelhanos já contavam com uma gama de possibilidades proveniente das experiências vivenciadas e compartilhadas por Portugal em seu modelo de capitánias. Portanto, a depender da finalidade e necessidade da exploração, bem como dos interesses do grupo de conquistadores, liderados pelo *caudillo*, apresentavam-se as alternativas de comércio, invasão, permanência ou passagem, no território conhecido como Novo Mundo.

O *caudillo* tinha a um mesmo tempo de atender às exigências dos seus financiadores e satisfazer as expectativas do grupo não menos individualista de homens que se haviam colocado temporariamente sobre seu comando. Conseqüentemente, a tensão era parte integrante de toda expedição de conquista – tensão quanto aos propósitos e objetivos e quanto à distribuição dos espólios. A disciplina, em tais condições, era fruto, de um lado, da capacidade do líder de se impor a seus homens e, de outro, do senso coletivo de comprometimento com uma empresa comum (idem, p. 142).

As tensões provocadas entre as ideias de individual e coletivo na conquista, expressas por Elliott sob o conceito de *disciplina*, como se pode observar na citação acima, contribuem para o sucesso da conquista da América. Salientando que, a Igreja e a coroa formam a base do empreendimento para suplantarem os interesses do grupo de conquistadores. A reunião dessas duas bases reforça a ideia de líderes

naturais, promovendo “novas imagens da monarquia” e formando alianças cada vez mais poderosas nas camadas militares, políticas e comerciais da Espanha.

Percebemos assim, uma combinação entre interesses públicos e privados legitimados pelo contrato entre a coroa e os conquistadores, chamado de *capitulación*. Como nos indica Elliott (idem, p. 146) a *capitulación* garantia à coroa a posse e direitos de exploração da terra conquistada, assim como privilégios e recompensas aos conquistadores.

Após empreendimento da primeira viagem de Colombo, com a coroa sob o comando de Fernando e Isabel (persuadidos a realizar modificações na *capitulación* que permitissem a Colombo direitos mais amplos do que os estabelecidos até então pelo documento) surge um conflito sobre a pertença da terra e de seus habitantes. Para corrigir esse erro, a Igreja intervém em nome da coroa na fiscalização do cumprimento das exigências e interesses da coroa nas expedições posteriores e adicionando ao empreendimento um caráter sagrado e missionário, deste modo “nenhum capitão das Índias conseguiria escapar por muito tempo da sombra opressiva da coroa” (idem, p. 147).

Em 1493 é estabelecida a tentativa de formação de uma colônia modelo nas Antilhas, prevendo a conversão dos indígenas, ou seja, a ocupação espanhola em longo prazo ou de maneira permanente. Para tanto, Colombo foi acompanhado de um grupo de 1200 homens formado por instruídos em diversas técnicas de meios de produção, militarismo e sacerdotes. Ainda assim “[...] quando foi lançada de modo precário no Novo Mundo a primeira colônia espanhola, ainda estava muito longe de ter decidido qual das duas formas, conquistar e colonizar, ou conquistar e seguir adiante, viria a prevalecer” (idem, p. 148).

Nas Antilhas os espanhóis fundam a colônia Isabella, na promessa de obter ouro dos indígenas catequizados sem muito sucesso. Com a necessidade de explicar os gastos na empreitada começa a comercialização e envio de indígenas como escravos à Espanha, trazendo à tona uma questão relevante na história da América Espanhola “o *status* a atribuir à população indígena” (idem, p. 149). Sob justificativa religiosa e monárquica, os indígenas foram considerados livres em 1500, com exceção dos aprisionados no que caracterizavam como “guerra justa”, termo que passa a abranger expressões que marginalizam e criminalizam o indígena na época, utilizadas como suporte para a continuidade da escravização.

O cenário do trabalho forçado dos indígenas acaba por ser legalizado no governo do frei Nicolas de Ovando em Santo Domingo, vista como a cidade modelo da América Espanhola nesse momento, permitindo a distribuição dos indígenas em diversas categorias de trabalho como mão-de-obra forçada, incentivando também a acomodação de espanhóis em pequenos centros urbanos, que recebiam a mão-de-obra indígena tanto para serviços de pecuária e agricultura, quanto para atividades domésticas (a esses últimos dava-se o nome de *naborías*).

A exploração da população indígena corroborou para sua extinção e para movimentos de indignação com a situação, o que leva Hispaniola a importar escravos negros à ilha como uma resposta natural. Impacientes e impelidos pela cultura do viajante, vários colonos começaram a invadir ilhas vizinhas a Santo Domingo, com o mesmo *modus operandi* que os impulsionara para as regiões vizinhas: exploração- desequilíbrio-devastação.

Partindo desse eixo, a conquista espanhola se expandiu em dois arcos: a) iniciando em Cuba, a conquistar o norte do México, Guatemala e El Salvador; b) iniciando no Panamá, conquistando a Nicarágua, Peru, Equador, Venezuela, Chile, Paraguai, Uruguai e Argentina; todo esse processo com conclusão por volta de 1580, dizimando grande parte da população de povos indígenas em todos os territórios invadidos e conquistados, a história da conquista espanhola passa a ser contada pela lente dos espanhóis e todo o conhecimento em relação aos indígenas chegado a nós é permeado por essa visão de alteridade limitadora.

Ao mesmo tempo, a aprendizagem do espanhol e dominação de técnicas de armamento e construção pelos indígenas auxiliam no processo de resistência, pois podem se fazer entender por si mesmos e fazer reviver sua cultura originária ou ao menos espectros dessa memória. Cientes do incômodo provocado por essa aprendizagem, os colonizadores garantem que mesmo ocupando em alguns casos uma posição mais favorecida, o indígena ainda assim, não chegaria a participar das rodas de elite daquela sociedade.

Apesar do expressivo número das populações indígenas dominantes nas áreas conquistadas, os conquistadores se utilizaram de diversos mecanismos convenientes às situações de embate, dentre eles, a rivalidade entre tribos vizinhas, a superioridade de locomoção, a diferença entre as forças bélicas, já que os

espanhóis tinham o acesso ao uso de materiais como ferro e pólvora. Como descrito por Elliott:

Tanto o caráter das sociedades que os enfrentaram quanto sua própria superioridade tecnológica, criaram esplêndidas oportunidades para os invasores europeus. Todavia, essas oportunidades ainda tinham de ser conquistadas, e aqui é que foi testada a capacidade de organização e improvisação dos europeus no século XVI (idem, p. 163).

Logo, tornou-se necessário investimento militar e marítimo, já que nem todas as expedições obedeciam a um padrão fixo. Essa necessidade deu margem a investidores e sociedades de empréstimos financeiros ou equipamentos, com saldo devedor que mantinha alianças, servidão ou minimamente lealdade, pois os soldados dependiam da divisão dos butins. Outro fator que assegurava algum tipo de relação coesa entre um líder e sua tropa era o regional; advindos da mesma região ou cidade muitos líderes possuíam entre seus simpatizantes seus parentes, amigos e vizinhos, precisando assim de “altíssima habilidade política e militar” (idem, p. 167).

Laços de afetividade moral eram criados com o propósito de manter a todos unidos e em prol da causa da coroa, utilizando desde grito de guerras a apelos pela divindade cristã, o que atribuía sentido à luta e força física e, em certa medida, emocional, para travamento das batalhas mais ávidas que levariam os vencedores a fazer parte da história na posição de heróis.

É indicado por Elliott como um fator determinante para a implantação da colonização em território americano a centralidade de poder na organização governamental indígena sob a figura de um imperador, portanto, existia a crença por parte do império espanhol que dominar um líder representava a dominação de uma comunidade. Isso não significa indicar que não houve luta e resistência por parte dos sujeitos dessa sociedade, como no caso dos impérios mexicas e incas liderados por Montezuma e Atahualpa. A crença nessa forma de “rendição” da população indígena leva o império espanhol a investir na mesma estratégia para cumprir o objetivo de invasão e dominação, crendo colocar tais impérios sob comando da coroa espanhola, o que não leva em consideração os esforços em manter viva a população indígena que também possuía suas estratégias.

Gruzinski (2015) aponta Monteczuma como conhecedor da intenção dos espanhóis, por isso, montou estratégias de segurança na chegada de Cortés. Enviava permanentemente espiões que seguissem os invasores observando suas atitudes, também mandou pintar gravuras dos espanhóis para o reconhecimento de sua aparência e das armas que portavam, assim poderia pensar a melhor maneira de agir em possíveis levantes. A revolta dos indígenas se faz necessária ao perceber os empenhos para a dominação, com uma dúvida em relação à morte de Monteczuma: um lado afirma que morre três dias depois ter sido atingido por uma pedra, o outro que os espanhóis o haviam executado.

Elliott (2004, p. 177) chama atenção ao desmembramento da conquista em conquistas em sequência: 1) conquista militar, configurada pelo processo de invasão e luta armada; 2) conquista espiritual, caracterizada pela evangelização dos indígenas; 3) conquista demográfica, com a migração de espanhóis às colônias; 4) conquista da terra e do trabalho, cumprindo os processos de produção e escravização da mão-de-obra, anteriormente comentados; 5) conquista para a coroa, com a chegada de burocratas a serviço do Rei, impedindo que os conquistadores tomassem os lucros totalmente para si ou formassem comunidades independentes.

O grupo de conquistadores estava composto por militares profissionais e em grande parte, por homens comuns com alguma habilidade profissional dispostos a aprender técnicas de ataque e defesa em luta armada. Esses homens se uniram à causa da conquista vislumbrando uma posição de prestígio ou nobreza na sociedade espanhola, pois se para adquirir essa posição era necessário prestar favores à coroa, não havia favor mais significativo que ajudar a assegurar terras à Espanha.

No entanto, poucos gozaram da vitória a níveis financeiros e/ou de benefícios concedidos pelo título de nobre, já que a coroa na figura do rei Carlos V, se dispôs apenas a declarar que esses homens eram conquistadores. No mais, a divisão da recompensa pelo trabalho era injusta e desigual, gerando insatisfação entre os conquistadores, acompanhada por desavenças e inclusive, assassinatos – a exemplo das guerras civis no Peru, culminando nas mortes de Almagro e Pizarro.

É iniciado, então, um movimento de incentivo aos conquistadores para que fixem residência nas colônias e comecem aí a produzir, tendo como artifício para

mão-de-obra o trabalho de indígenas catequizados e “colonizados”, em busca de permitir sobrevivência de ambas as classes sociais, em terras emprestadas pela coroa, é esse movimento que permite uma brecha para a instituição de espaços de sobrevivência da memória indígena.

O território conquistado da América Espanhola torna-se atrativo para a população branca que aumenta progressivamente, trazendo consigo o sonho da fundação, por isso, importam suas formas de produção tentando-se adequar às condições propiciadas pelas novas terras.

Com a finalização do movimento de conquistas, a coroa começa a retomar seu território dos conquistadores e colonos, a partir de laços de gestão administrativa:

Aos poucos, sob o domínio dos primeiros vice-reis, o aparelho de controle da autoridade real foi assentado sobre as novas sociedades que os conquistadores, os frades e os colonizadores estavam criando. As Índias estavam começando a ocupar seu lugar dentro do vasto arcabouço institucional de uma monarquia espanhola de amplitude mundial (idem, p. 194).

1.1.3. A posição social do indígena

Discutir a posição social do indígena no colonialismo é fundamental para entender as razões pelas quais Simón Rodríguez realiza uma defesa da educação pública que contemple o indígena na valorização de sua cultura e de sua língua em Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga, como nos aprofundaremos no Capítulo 3. Para tratar desse ponto utilizaremos como apoio teórico as indicações de Wachtel (2004) em *História da América Latina*, Gruzinski (2003) e Vanessa Corsetti Teixeira (2012).

Teixeira (2012) em sua produção sobre os direitos internacionais indígenas indica que “As noções de subjugo e espoliação decorrentes do processo colonizatório fundamentam o valor de emancipação-autonomia da condição política dos povos indígenas dentro de seus Estados nacionais” (p. 166), indicando que os indígenas reclamam sua voz e seus direitos na atualidade utilizando como justificativa a dívida histórica do colonialismo.

Segundo Wachtel (2004), as sociedades indígenas na América sofrem influências externas a partir do século XVI, trazendo diversidade de organização política e social a esses povos que até então estavam isolados. O movimento de conquista e colonização provoca um choque entre a cultura indígena e a cultura branca europeia, dado o impacto notável da experiência de encontro entre raças e modo de vida desconhecidos para ambos os lados: conquistadores e população indígena.

Em inscrições religiosas de algumas civilizações indígenas havia sido indicado o fim dos tempos antes da chegada dos espanhóis. Nessas civilizações o movimento de conquista foi encarado primeiramente como parte da profecia, já que os espanhóis diferiam dos indígenas em aparência e tecnologia de força armada, fazendo-os crer que não faziam parte do mundo que conheciam, pois tinham uma visão própria de interpretação e percepção da realidade permeada por suas práticas religiosas.

A aproximação cultural necessária para o reconhecimento dessa alteridade totalmente nova acaba gerando visões particulares sobre a imagem do outro, tanto para os indígenas, quanto para os espanhóis. Do lado indígena, a associação da figura dos espanhóis com divindades criadoras; já do lado espanhol, a relação dos indígenas e do território com a visão do paraíso apresentada pela Igreja.

Os indígenas registram suas impressões dos espanhóis em expressões artísticas de variadas formas, restando a nós o conhecimento desse imaginário, principalmente, através do registro de colonizadores, dada a dizimação da população indígena física e culturalmente durante o processo da conquista espanhola. As visões européias a respeito dos indígenas aparecem de forma mais concreta através dos registros escritos, em sua maioria cartas à coroa e compilação de relatos para compreensão do modo de vida cultural dos indígenas, na finalidade de identificar aquilo que seria ou não proveitoso para a coroa com a colonização desse território e do povo nele habitante.

No imaginário de algumas sociedades indígenas os colonizadores ocupam a condição de divindades, pois sua chegada foi interpretada como o retorno do mito do Criador. Wachtel (2004) destaca em seu capítulo o relato dos mensageiros de Montezuma (em trecho onde se percebe o estranhamento em relação à aparência

e o espanto com a tecnologia de armamentos) e o discurso de Montezuma a Cortés, relatado pelos informantes do Frei Sahagún, informando que Montezuma reconhece Cortés como sendo um deus que havia retornado. No entanto, como já comentado anteriormente isso não significava que Montezuma não estivesse atento às atitudes dos espanhóis.

O que nos permite afirmar e esclarecer que nem todas as primeiras impressões dos indígenas eram como essas, assim como, mesmo diante dessas percepções nem sempre se confirmava o caráter divino dos europeus. Seu comportamento de conquistador gerava certo grau de desconfiança, pois baseados nas raízes coloniais da exploração desenfreada dos recursos naturais existentes no território conquistado, deixavam aparentes as suas intenções naquela região.

A dimensão religiosa, de grande importância para as comunidades indígenas, servia para interpretar também a derrocada dos impérios e povos indígenas, pois às vezes entendiam a derrota como um sinal apocalíptico, marcando a perda da força dos deuses nos quais acreditavam ou que os protegiam, o que representava a perda de sua vitalidade humana e a extinção lógica de uma determinada comunidade. Afinal, sem a existência de divindades, não era necessária a existência de adoradores.

Percebendo isso, os invasores tiram proveito da cosmogonia indígena como impacto psicológico, produzindo desgastes em diferentes dimensões na estrutura organizacional e cultural dos indígenas, rompendo as bases de seus governos e assassinando os habitantes seja através das lutas armadas ou em maior proporção, das doenças trazidas pelos espanhóis, como o caso da varíola; entre outros fatores se destacavam o suicídio coletivo e a prática de abortos (idem, p. 202).

As informações obtidas pelos conquistadores para a desestruturação dos impérios indígenas, assim como os impactos provocados pela conquista, são obtidas através de observações e questionários documentados. Para *Relaciones geográficas de Indias* (1582 - 1586) foi realizado questionário com os indígenas a saber como enxergavam a sua qualidade de vida, em sua maioria reconheciam que a expectativa de vida havia baixado e a saúde estava comprometida devido a maior carga de trabalho, lutas armadas, epidemias e migrações; também mencionavam um certo caráter de liberdade, associado a vícios, como o alcoolismo, representando

“a desintegração dos sistemas religioso, social e econômico que anteriormente haviam dado um sentido às tarefas da vida cotidiana. Em resumo, as mudanças demográficas refletiam a desestruturação do mundo nativo” (idem, p. 203).

Outro fator relevante colaborador para a desconstrução do sistema das comunidades indígenas foi o econômico. Nota-se aumento das taxas tributárias após a chegada dos colonizadores, assim como as formas de mercado. Em relação à produtividade, restava aos indígenas as terras com menor valor de produção: com a retomada de posse da terra por parte da coroa, encontravam os colonizadores nas propriedades indígenas (usadas para subsistência) uma opção de lucro.

A catequização sob os princípios monoteístas da Igreja Católica impulsionou um conflito de gerações entre crianças e anciãos. Os ensinamentos católicos faziam com que as crianças considerassem a prática de adoração a outros deuses uma atitude pagã, denominada pela Igreja como idolatria, e colaborassem com a destruição de altares e manifestações de adoração a deuses não católicos integrantes da representatividade ideológica da cultura indígena.

Gruzinski (2003) indica que muitos indígenas foram perseguidos pela Igreja com a finalidade de eliminar os rituais de idolatria, sendo um destaque o empenho de Ruiz de Alarcón no México, que em sua descrição detalhada dos rituais indígenas com intenção de denúncia (chegava inclusive a transcrever algumas palavras proferidas nos rituais em língua nahuatl) acaba por fornecer um testemunho fidedigno e registro da memória ritualística dessas comunidades de resistência indígena, com alguns erros de interpretação. A Igreja percebia que estava diante de “um conjunto complexo, que se impregnava nos mínimos aspectos do cotidiano” (idem, p. 222).

Deste modo,

É evidente que as sociedades postas em contato pela Conquista se enfrentaram não apenas nos planos religioso, político e econômico, mas também, e mais globalmente, no comínio de duas respectivas percepções do real. Situada nessa perspectiva, a idolatria pré-hispânica parece ter sido, mais do que uma expressão “religiosa”, a tradução de uma concepção propriamente indígena do mundo, manifestando o que, para os índios, constituía a realidade objetiva e sua essência (idem, p. 224).

Com a desintegração de uma das bases da resistência indígena notamos a ação do processo de aculturação, levando a consequências mais extremas, como nos casos de alcoolismo relatados com mais frequência nas crônicas dos colonizadores. Os estados alterados de consciência eram considerados os estados em que os indígenas se colocavam, pelo uso de enteógenos para aproximar-se das divindades, ou seja, tinham forte relação com o sagrado e eram permitidos somente a determinadas posições na estrutura social, geralmente figuras relacionadas com a condução de momentos ritualísticos. Com o enfraquecimento das estruturas religiosas, os estados alterados de consciência sofrem certa banalização e torna-se abusivo o uso do álcool, culminando na morte de muitos indígenas.

No capítulo *Os índios e a conquista* diferentes, Wachtell aponta níveis de aculturação: a) aculturação econômica, marcada pela transformação no modo de produção dos indígenas e imposição dos hábitos de consumo europeus; b) aculturação social, representando a reconfiguração do *status* de “nobreza” de determinados indígenas aos moldes europeus, favorecendo a cópia desse modo de vida e comportamento (que ia desde vestimentas à educação) pelos indígenas de camadas mais populares; c) aculturação linguística, com o ensino-aprendizagem de espanhol como língua oficial, em detrimento das línguas nativas dos indígenas.

No entanto, esse processo de aculturação não foi o suficiente para que fosse tirado dos indígenas o direito de manifestar-se de acordo com sua identidade e raízes, pois haviam comunidades de resistência à europeização, onde ainda se conservavam os costumes nativos, com pequenas interferências de elementos da cultura espanhola. Do mesmo modo, é possível identificar a resistência cultural no caráter da religiosidade. Mesmo sem negar a existência de Deus, os índios cultuavam seus deuses de maneira discreta, geralmente disfarçando sua crença originária em símbolos católicos.

Identifica Wachtell (2004) que outras tradições seguem preservadas, afirmando, portanto, que a tradição se sobressaiu acima da aculturação, demonstrando que apesar de toda a tentativa de aculturação por parte dos colonizadores, os indígenas estavam buscando identificação cultural, ainda que permeados por costumes europeus, apresentando um alto grau de resistência cultural.

2. A PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO

2.1. TRAÇANDO RELAÇÕES ENTRE MAÇONARIA E EDUCAÇÃO

Luces y virtudes sociales, de Simón Rodríguez foi publicado em 1990 na compilação produzida pela Biblioteca Ayacucho denominada *Sociedades Americanas*, reunindo entre os textos que compõem o volume, o resultado da publicação de *Luces e virtudes sociales* nos anos de 1834 e 1840. Notamos nesse texto de Rodríguez a perspectiva de educação permeada pela maçonaria, o que se confirma com a participação de Rodríguez nos ritos da maçonaria.

Apesar das publicações tomadas como referência pela Biblioteca Ayacucho possuírem datas posteriores ao processo de Libertação da América, Simón Rodríguez informa em um de seus escritos que as referências por ele utilizadas apresentam sua visão no decorrer do processo de Libertação, como expressa em *Sociedades Americanas* “Mi genio comunicativo, me ha hecho leer mis borradores a muchos – y mis borradores sobre la Instrucción Pública tuvieron principio, a fines del siglo pasado, en Europa, donde viví enseñando por espacio de muchos años” (RODRÍGUEZ, 1990, p. 153).

Com a finalidade de compreender o conceito de educação maçônica – termo cunhado durante a investigação – defendido por Simón Rodríguez, faremos breve exposição sobre a Maçonaria, sua ideologia e princípios, compreendendo quais pontos são latentes no movimento de Libertação, e por conseguinte, nos escritos dos participantes do movimento, sobretudo no caso de Simón Rodríguez em *Luces y virtudes sociales*, que servirá de base para analisar o desdobramento da ideia de educação em *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*.

É escassa a literatura que explique de maneira detalhada os ritos e surgimento da maçonaria, por se tratar de uma sociedade secreta que transmite maior parte de seus saberes de forma oral, portanto, apresentamos aqui informações superficiais a respeito da maçonaria, proveniente das leituras atualizadas sobre o tema de Leadbeater (2012) e Vidal (2006). A origem da maçonaria não está bem delimitada de acordo com as referências utilizadas, dando

margem para o estabelecimento de diferentes teorias ou Escolas, designadas pelos próprios maçons.

Leadbeater (2012) denomina os seguimentos pelo termo “escolas do pensamento maçônico”, dividindo-as em Escola Autêntica, Antropológica, Mística e Ocultista, enquanto Vidal (2006) parte de uma ideia cronológica (complementando assim, o esquema de divisão de Leadbeater) explicando as teorias de origem da maçonaria a partir de diferentes períodos, chamados pelo autor de teorias: megalítica, egípcia, iniciática, templária e medieval.

A Escola Autêntica “surgiu na segunda metade do século XIX em resposta ao desenvolvimento do conhecimento crítico em outros campos” (LEADBEATER, 2012, p. 14), e tem como meta principal a catalogação e pesquisa da história da maçonaria, tentando tornar acessível aos aprendizes - posição correspondente ao 1º grau da maçonaria – os registros encontrados. No entanto, sendo a maçonaria inserida na sociedade como uma organização secreta, muitos desses registros foram transmitidos oralmente nas Lojas, restando, portanto, pouco material para as investigações da Escola Autêntica.

Grande parte do material escrito utilizado nessas investigações, pertence às lojas operativas do rito escocês, datando sua origem em 1598, o que leva alguns historiadores maçons a afirmar que a Escola Autêntica associa a origem da maçonaria ao período da Idade Média. Essa Escola contribuiu para a moralização de algumas simbologias e cerimonial da maçonaria, inserindo-os nos rituais do cristianismo anglicano, a exemplo, a estrela de cinco pontas – parte do conjunto de símbolos pitagóricos – presente em “logomarcas” das igrejas anglicanas.

Propondo a junção entre descobertas antropológicas e história da maçonaria, a Escola Antropológica investiga rastros do conjunto simbólico da maçonaria nas informações sobre costumes e rituais dos povos antigos e modernos. Para essa Escola, a maçonaria não se origina em uma época definida, mas sim, caracteriza uma tradição propagada na Antiguidade, assim como em livros, tribos, templos etc.

Os pensadores da Escola Mística buscam conhecimento e evolução espiritual através das experiências vividas, sendo assim, os graus de avanço são alcançados pelo estado de consciência do aprendiz, obedecendo a um Manual para alcançar

sua união com Deus, visando o desenvolvimento da intelectualidade aliado ao desenvolvimento da espiritualidade.

Já a Escola Oculta tem por objetivo “o estudo do conhecimento do lado oculto da natureza, por meio dos poderes existentes em todos os homens, mas ainda adormecidos na maioria da humanidade” (idem, p. 20). Os poderes existentes em todos os homens são acessados por meio do treinamento e da autoeducação, princípio adotado pelas propostas educativas lançadas no processo de Libertação, e vivenciado por vários Libertadores, dentre eles Simón Bolívar, educado em parte por Simón Rodríguez.

A teoria iniciática funda a relação entre a maçonaria e o Iluminismo, tendo como precursor Cristian Jacq, representante do homem das Luzes e como defensor principal, Thomas Paine, com as publicações *A era da razão* e *Origins of Free Masonry*, ambos com críticas aos cristãos que perseguiram os maçons, o que justificaria o mistério da organização como uma maneira de proteger-se de possíveis ataques.

Somando-se a esse fator, a fundação da *The Grand Lodge (Grande Loja Maçônica da Inglaterra)* em 1717 é considerada por muitos adeptos da maçonaria como o ato fundador da maçonaria especulativa, culminando na publicação das *Constituições de Anderson (1721)* – com o título original de *Book of Constitutions*, o primeiro “regimento” da maçonaria - devido a expansão da maçonaria proporcionada pela criação dessa Loja.

O texto adquire importância por delimitar a filosofia da maçonaria, assim como descrever a maneira que deve se portar um maçom, mostrando, além disso, as diretrizes centrais da organização secreta. Segundo Anderson “um maçom se entender corretamente a Arte, nunca será um ateu estúpido nem um libertino religioso” (1721 *apud*. VIDAL, 2007, p. 29). Essa afirmação indica a depreciação das posturas extremistas e as características de liberdade e laicidade da organização maçônica.

Com grande conotação e difusão da maçonaria no período iluminista, Vidal considera que a maçonaria atuou contra o Império Espanhol no movimento de Libertação da América como “um inimigo encarniado” (2007, p.99), sendo San Martín, o personagem mais interessante para os maçons nesse processo, apesar da associação direta e de campo comum entre Bolívar e Libertação da América. Para

Vidal a notoriedade de San Martín é atribuída ao fato do grande reconhecimento da memória do libertador na Argentina.

No mais, indícios apontam para o fato de que San Martín esteve em reunião com membros da loja *Gran Reunión Americana*, em Londres, inspirada na tentativa de revoltas do venezuelano Francisco Miranda contra a Espanha em 1806. Os membros que ali se reuniam tornam-se responsáveis pela fundação da *Loja Maçônica Lautaro*, na companhia de Carlos María de Alvear e José Matias Zapiola.

A Loja Lautaro ajudou a concretizar a realização de um dos sonhos de fundação maçônicos: a mudança no cenário político direcionado por um grupo de pessoas iluminadas destinadas a dirigir a nova sociedade, sendo a linguagem utilizada no regulamento da Loja, extremamente didática, para que funcionassem como instruções:

Os membros e fundadores da Loja Maçônica Lautaro eram conscientes de que numa sociedade pós-colonial na qual desapareceria, pelo menos em parte, a censura à imprensa, e na qual existiria, pelo menos formalmente, em um certo peso da opinião pública, o controle sobre essa seria essencial (idem, p. 103).

A tentativa de controle do poder do Estado sob as normas dessa elite fez com que os maçons estabelecessem diversas maneiras de governar, gerando, em certa medida, um caráter de incoerência com o que preconizara o movimento. Tal fato leva Bolívar a declarar seu desprezo por organizações secretas, que para ele, serviam apenas para trazer a ruína de uma sociedade e de seu governo.

Para a maçonaria, Deus – segundo as palavras de Anderson nas *Constituições* – é o Grande Arquiteto do Universo, sob essa perspectiva, existem vários segmentos de interpretação da ideologia, com o objetivo de alcançar a Deus, chamadas por Leadbeater de Escolas, como já mencionado. Entendemos que Simón Rodríguez e os demais envolvidos no processo de Libertação da América Latina, estariam associados à Escola Ocultista, dado que:

O escopo do ocultista é alcançar essa união [consciente com Deus] por meio do conhecimento e da vontade, treinar toda a natureza, física, emocional e interna, que possa ser empregada como um instrumento eficiente no grande plano que Deus criou para a evolução da espécie humana (2012, p. 20).

Seguindo esses princípios, Simón Rodríguez é apresentado oficialmente como professor de crianças em Caracas em 23 de maio de 1791, iniciando seu trabalho com Simón Bolívar no ano seguinte, quando faz uso da metodologia de conservação do estado natural da criança, denominada por estudiosos da educação pelo termo educação natural, indicada por Rousseau em *Emílio ou da Educação*. Acredita-se que essa perspectiva inserida por Rodríguez na formação escolar de Bolívar colabora para que o Libertador se torne um autodidata.

Na intenção de esclarecer o conceito de educação desenvolvido em Rousseau e sua perspectiva de educação natural nos baseamos na leitura de Claudio Almir Dalbosco sob o título *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*, ciente das tensões existentes ao redor da figura paradoxal que Rousseau representa dentro do movimento iluminista e de como essa característica aparece em seus escritos para compor o seu ponto de vista.

Por isso, alerta que o melhor modo de compreender as contribuições de Rousseau e sua originalidade no campo da Pedagogia, é concebê-lo como

[...] um crítico da razão que defende o regresso à natureza como retorno à interioridade humana. É como crítico da razão que pôde avaliar o modo como as crianças eram tratadas em sua época e, ao mesmo tempo, justificar a importância de serem respeitadas como criança, isto é, em seu próprio mundo (DALBOSCO, 2011, p. 113).

Para justificar seu ponto de vista, Dalbosco avalia e discute, indicando suas problemáticas, um a um os pontos de interpretação sobre a escrita de Rousseau, caracterizando assim, três posições. A primeira entende Rousseau na posição de otimista e ingênuo em relação ao futuro da humanidade, a segunda como defensor de um posicionamento primitivista, e a terceira como dialético da razão.

No entanto, antes de aprofundar-se nessa análise, o autor discorre brevemente sobre o movimento iluminista, afirmando que o Iluminismo francês exerceu maior influência no pensamento de Rousseau, tendo o mesmo, contribuído inclusive com alguns verbetes da *Enciclopédia*, de edição de Diderot e D'Alembert.

Admitindo as divergências de posicionamentos frente ao movimento iluminista dos diversos pensadores dele participantes, Dalbosco identifica algumas

características comuns a esses pensadores, sendo elas: a crítica ao regime feudal e a hierarquia de poder estabelecida pelo clero e pela nobreza; o poder libertador da razão; “o exercício livre da razão” (idem, p. 114), tirando a humanidade do estado de trevas:

[...] não é menos evidente para todos esses pensadores que compete à razão assumir a direção do movimento de renovação política e social, a ela cumpre empunhar o facho. Só se encontrará a força bastante para vender o mal se este for totalmente esclarecido, levando as ‘Luzes’ até as suas causas e as suas fontes (CASSIRER, 1992, p.354 *apud.* DALBOSCO, 2011, p. 114).

O Iluminismo se tornou uma tentativa de esclarecer as engrenagens de poder exercidas pelas altas classes – clero e nobreza – com a justificativa de ajudar o homem a sair do campo do mítico passando ao campo da razão e da ciência, responsáveis, respectivamente, por elevar culturalmente o ser humano e ajudá-lo a conquistar as condições de felicidade com uma vida mais confortável, acreditando em uma melhoria social e econômica promovida pelos avanços científicos.

O Iluminismo francês coloca na razão o papel central da energia intelectual do movimento, portanto, apresenta suas nuances e diferenças constituintes para o alcance das condições de felicidade e da liberdade pela razão, marcado por um forte conflito entre a esperança por novas e desconhecidas alternativas e oportunidades e a angústia gerada pelas “catástrofes naturais e sociais eminentes” (idem, p. 115). O desenvolvimento do homem nesse conflito se dá através da educação.

“Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e do que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”, afirma Rousseau (2004, p.9) uma das máximas do seu pensamento de educação natural, de que o homem é corrompido pela sociedade. Essa ideia vai de encontro à proposta da maçonaria que prevê a educação como o despertar das virtudes humanas pela natureza, proposta que nos dedicaremos a explicar na seção 2.3.

A respeito dessa força, Rousseau apresenta posição ambígua, pondo em cheque a razão como “poder para comparar, analisar e inferir” (DENT, 1996, p. 194 *apud.* DALBOSCO, 2011, p. 116) e, em contrapartida, apresentando a moralidade

humana como razão universal, havendo uma relação entre as atitudes individuais, a noção de humanidade e de ordem cósmica.

A primeira interpretação de Rousseau compreende-o como um otimista simplificador da complexidade do movimento Iluminista e de sua diversidade de configurações a equação “razão humana mais ciência igual à felicidade” (DALBOSCO, 2011, p. 118), contudo, o próprio Rousseau afirma que o progresso das ciências é a da representação da degradação humana, na medida em que, quanto mais progride a humanidade, mais ela se afasta da natureza, o que nos leva à segunda interpretação.

Na segunda interpretação, o pensador é concebido como um primitivista “defensor do retorno humano ao seu estado natural e como um pensador nostálgico de uma sociedade idílica, existente em um passado remoto” (idem, p. 119), embora, faz-se necessário compreender que sua defesa pela conservação do estado natural se dá em um primeiro ponto como compreensão de que avanços são progressivos – por isso respeita a maturação da criança – e em segundo, como crítica à artificialidade na qual se pautava a vida nas metrópoles:

[..] a defesa do retorno à natureza pode ser vista, neste sentido, como retorno à interioridade do homem, na qual reside seu núcleo de autenticidade, para avaliar sua própria vida em sociedade e o excesso de comparação destrutiva com os outros que ela lhe exige (idem, p. 121).

Na terceira interpretação, defendida como a mais coerente por Dalbosco, - e da qual partilhamos nesse trabalho para dar suporte ao pensamento de Simón Rodríguez, proveniente de sua aplicação da metodologia expressa em *Emilio ou da Educação* – compreende Rousseau como um crítico da razão, quer dizer, atua com a capacidade de conhecer os meios para conhecer a si mesmo, ou como Dalbosco descreve “a capacidade reflexiva de perceber as tensões e conflitos inerentes à vida humana e social e buscar contorna-los da melhor forma possível” (idem, p. 122).

Em sua teoria, Rousseau tenta promover a relação entre o sentimento e as dimensões da consciência – com estamentos de sentido humano e divino – para a compreensão de si mesmo, e por conseguinte, compreensão da coletividade, sendo todos partes constitutivas da natureza, promovendo o pensamento da relação entre

o eu e o outro, a perceber que sem o entendimento do outro, não é possível entender-se. É nesse ponto que Rousseau é considerado original em seu pensamento, pois considera a subjetividade como uma maneira pela qual se pode analisar a sociabilidade.

Dentro da sua proposta de educação, esses aspectos se transparecem pela defesa de um estudante autônomo, consciente de sua aprendizagem e dotado de criticidade perante o mundo e a si mesmo mediado pelo professor “Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade” (ROUSSEAU, 2004, p. 140).

Emilio ou da Educação é considerado inclusive pelo próprio Rousseau a sua obra-prima propagadora do pensamento de liberdade do homem. Afirmando Dalbosco: “Emilio tem como meta principal alicerçar tal autenticidade na liberdade jurídico-moral. Portanto, sem descaracterizar a liberdade natural, Emilio vê na liberdade moral a forma de assegurar a autenticidade da ação humana” (DALBOSCO, 2011, p. 129).

Em síntese, a base da educação pautada em princípios roussonianos, valorizando o “cuidado de si” está apoiada em três pilares: a criança, respeitada em seu processo de amadurecimento natural (e não de forma massiva e rápida, como proposto pela escola mutua), formada para a partir de sua autonomia, atuar em sua sociedade; o adulto, que cumpre a função de mediador-educador, na tentativa de auxiliar a criança a perceber as ferramentas pelas quais pode atuar em sua vida; a natureza, fonte dos saberes e mestre do conhecimento.

São esses pilares que Simon Rodríguez transfere à sua carreira docente, dedicada a defender os ideais revolucionários com o propósito de oferecer uma educação pública acessível a crianças e jovens de todas as classes e etnias, escrevendo um documento direcionado ao governo onde criticava o formato e qualidade da educação até então oferecida, como indica González “al acusar sin titubeo y com palabra franca, el maestro, no solo denuncia como rebelde, sino que parece un anticipador de lo que se hará en América una vez independiente” (2006, p. 22).

Sendo assim, é possível relacionar o postulado em pesquisa anterior (que realizamos durante a graduação em Letras Licenciatura em Língua Espanhola, entre os anos de 2013 e 2014, intitulada *Simón Rodríguez y la educación masónica en “Luces y virtudes sociales”*) como educação maçônica com o delimitado por Rohden (2007) sob o termo educação do homem integral. Em sua obra o autor defende que a verdadeira educação deve possuir como método a autoeducação, instituindo dois postulados: a) “ninguém pode educar alguém” (ROHDEN, 2007, p. 17); b) “alguém só pode educar-se a si mesmo” (ibidem), o que exige a plena satisfação consigo mesmo. A educação passa a ser tratada na obra como arte e o educador-artista sabe reconhecer as potencialidades do educando, a partir de seu talento e sua intuição.

A educação verdadeira ou autoeducação fundamenta-se numa visão completa da existência integral do homem, ou seja, é necessário ao homem adquirir a consciência de que sua existência tem continuidade fora do corpo material (idem, p. 25). Para alcançar essa consciência é fundamental encontrar a felicidade que depende da vida em harmonia com as leis cósmicas que pedem “que o homem, mesmo aqui na Terra, viva em harmonia com a verdade, a justiça, a honestidade, o amor, a bondade, a fraternidade universal” (ibidem).

A partir desse princípio Simón Rodríguez faz em seu escrito *Luces y virtudes sociales* uma diferenciação entre as noções de instrução e educação como noções paralelas. Tais noções são definidas da seguinte forma:

[...] a instrução tem por fim fornecer ao homem o conhecimento de uso de objetos necessários para sua vida profissional. A educação tem por fim despertar e desenvolver no homem os valores da natureza humana [...]. O fim da educação é *crear* o homem integral e o Ego instruído no eu educado (idem, p. 29).

2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: INDICATIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Para compreender as complexas estruturas que formaram as bases da educação na América Latina é importante realizar recuperação das práticas de educação anteriores à conquista, percebendo as mudanças e alterações provocadas pela invasão. Nesse objetivo, tomamos como base a publicação *Modelos educativos en la historia de América Latina*, de Weinberg (1984).

Ao tratar da educação anterior à chegada dos europeus na América, Weinberg se dedica a colocá-la sob o guarda-chuva de “modelos educativos pré-hispânicos”. Dada a variedade das comunidades indígenas, o autor toma como exemplificação para suas reflexões a educação nas organizações sociais dos tupinambás, mexicas e incas.

Weinberg (1984) se fundamenta nas contribuições de Florestan Fernandes em *Notas sobre a educação na sociedade tupinambá* para discorrer a respeito do papel da educação na sociedade tupinambá, que define inicialmente como uma sociedade voltada ao tradicional e ao sagrado, fechada em seus costumes com a intenção de assegurar a continuidade da sua herança social.

Os tupinambás estavam avançando na revolução agrícola no momento de chegada dos europeus à região que ocupavam, passando de coletores e catadores à condição de produtores desenvolvendo técnicas de manejo para o cultivo de subsistência de espécies nativas, a exemplo da mandioca. Ressaltando que essa revolução ocorria de maneira homogênea na extensa faixa habitada pelo povo indígena em numerosas nações que iam desde a desembocadura do Rio Amazonas até o Rio de la Plata (METRAUX, 1928 apud. WEINBERG, 1984).

O povo tupinambá, que conservava sua unidade linguística, sustentava a educação em três pilares: o valor da tradição, observado pela passagem de conteúdos sociais e religiosos nas tribos; o valor da ação dado o caráter de aprendizagem empírica ou por imitação, ou seja, o aprendido por crianças e adolescentes estava diretamente relacionado aos seus deveres e obrigações na tribo durante sua vida adulta; o sentido da memória ancestral expresso pelo conteúdo didático e moralizante das tradições.

Weinberg (1984) considera que os mexicas representavam uma organização social mais complexa que unia o caráter divino ao militarismo. Possuíam alto grau de desenvolvimento de conhecimentos avançados nas formas de produção agrícola, desenvolveram a escrita através dos códices, possuíam organização de calendário, manejo da metalurgia e dominavam a outras civilizações indígenas de forma tributária (os povos submissos pagavam seus tributos em forma de alimentos e homens para sacrifícios ritualísticos).

Em sua organização social havia uma divisão clara entre as tarefas do homem e da mulher desde o momento do nascimento, quando a parteira entregava ao recém-nascido símbolos em miniatura referente às atividades que determinado gênero exerciam na sociedade, a saber, aos meninos eram entregues miniaturas de objetos relacionados à guerra, as meninas recebiam objetos relacionados com o cuidado e higiene da casa.

Na sua explanação, Weinberg (1984) assinala a presença da aprendizagem por imitação, assim como ocorria com os povos tupinambás, marcada por uma educação doméstica severa com a inclusão de castigos por mal comportamento dentro de suas normas sociais ou descumprimento de ordens dos pais.

Diferentemente dos tupinambás, os mexicas tinham estabelecimentos dedicados à educação institucional, que se dividiam em *cálmec* e *telpochcalli*, regidos e organizados pelo Estado. Esses estabelecimentos denotam a preocupação em manter sólida a hierarquia dessa civilização, pois nos *cálmec* eram educados os *pipiltin*, nobres por linhagem e destinados a governar, onde aprendiam a sabedoria para tornarem-se responsáveis pela passagem da tradição. Nos *telpochcalli* estudavam os *macehualtin*, pertencentes às camadas mais populares (camponeses, artesãos e comerciantes) e aprendiam ensinamentos práticos que os direcionavam para o trabalho. Nesse contexto, os professores eram os comentaristas dos códices.

Na civilização inca a economia agrícola intensiva era organizada ao redor da unidade religiosa e produtiva *ayllu*, que representava a divisão geográfica dos povos incas em bairros ou por linhagens. A estrutura social era composta pelas seguintes classes: clã, representantes da linhagem nobre por laços consanguíneos; curacas, senhores com posses de terra, empregados e escravos, como duques; camponeses, artesãos e escravos, mão de obra trabalhista.

Pelo descrito no parágrafo anterior, a educação possuía caráter seletivo e era destinada a uma minoria da população, acentuando os claros objetivos políticos dos estabelecimentos de ensino. Os *yachayhuasi* ensinava à nobreza masculina os saberes teóricos e práticos, tanto para que soubessem conservar as tradições e assumir governo, quanto para agir militarmente e atuar no planejamento

arquitetônico. Os *acllahuasi*, que significa casa das escolhidas, preparava as mulheres da nobreza para cumprirem as funções de sacerdotisas ou virgens do sol.

Nessas instituições, os ensinamentos eram transmitidos de maneira oral para memorização, por isso, na maioria das vezes eram versificados. Os professores eram os *amantas* e *hararríus*, responsáveis por versificar e recitar os ensinamentos. A população que não pertencia às classes nobres não recebia educação escolarizada, sendo passados a ela pelos próprios pais, os saberes práticos fundamentais à sua sobrevivência e aos seus deveres na sociedade.

Cientes da força de organização das sociedades indígenas, como discutido anteriormente, os conquistadores e colonizadores temiam a educação formal aprofundada para indígenas e mestiços em geral. A mestiçagem permite dois movimentos nesse contexto, o de assimilação e o de aculturação, para cumprimento do segundo, em lugar de oferecer uma educação escolarizada, a princípio foi fornecido no período colonial um conjunto de ensinamentos religiosos acrescidos de ensino do espanhol aos nativos.

A educação institucional estava restrita aos *criollos*, espanhóis e mestiços pertencentes às altas classes. Weinberg (1984) indica a intenção da Companhia de Jesus em oferecer aos indígenas o ensino de gramática, retórica, filosofia e lógica. Destaca também algumas iniciativas coloniais a exemplo de Pedro de Gante fundador da primeira escola no Novo Mundo e responsável por produzir versões de livros doutrinários da Igreja ao nahuatl. Menciona também, Frei Vasco de Quiroga, fundador dos “hospitais” para educação e prática religiosa e Juan de Zumárraga introdutor da imprensa e fundador do Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

Percebendo o fechamento do acesso à educação e da valorização do ensino voltado somente aos ofícios de carpintaria e artesanato, aparecem no século XVIII documentos que imprimem crítica a essas formas de organização do ensino, que como indica Weinberg (1984) ou auxiliam a manutenção da camada popular como classe trabalhadora, ou forçam a América a assimilar os modelos dos conquistadores, como no caso da imposição massiva de universidades.

O modelo educativo produto da colonização na América estava pautado no tradicionalismo autoritário, gerando questionamentos quanto aos benefícios e

resultados que isso ocasionaria na sociedade em formação. Gaspar Melchior de Jovellanos afirma categoricamente que na instrução pública está a origem da prosperidade social, indicando que na época era forte a tendência de pensamento que pretendia reformas políticas educativas e culturais, responsáveis pela modificação de hábitos e valores que permitissem a assimilação de inovações na América.

A *priori*, para levar o empreendimento adiante, os pensadores ilustrados procuraram o Estado, que logo deteve suas ideias, o que favorece o desejo de emancipação com a finalidade de alcanças as mudanças necessárias através da educação baseada na felicidade, liberdade e utilidade, quer dizer, a política passa a incorporar-se como objetivo e fundamento da educação para a independência das colônias, contando com a ajuda das Sociedades Econômicas de Amigos do País.

Weinberg (1984) analisa vários testemunhos que criticam as fragilidades da educação primária, dentre eles os relatos de Cortéz y Larraz, do bispo San Alberto e de Simón Rodríguez, no qual se identifica o aparecimento de um modelo de educação para a República esmiuçado ao longo de sua produção escrita. Contudo, podemos afirmar que a Ilustração na América contribui para renovar o interesse nas atividades educativas, tendo como preocupação principal a difusão do livro e da leitura.

Em *Luces y virtudes sociales*, Rodríguez descreve o processo de maturação das lutas que acabariam na Libertação da América, tendo voz em outros pensadores, listados por Contreras:

la generación de ilustrados e intelectuales que llevó a cabo la independencia [...], si tomamos en cuenta tan afortunada nomina: Francisco Javier Ustáriz, Juan Germán Roscio, José Vicente Unda, Felipe Fermín Paúl, José Cecilio Ávila, Juan Antonio Rodríguez Domínguez y Baltasar Padrón, entre otros (2010, p. 307).

Destacando entre eles o Licenciado Miguel José Sanz, nomeado curador *ad litem* de Simón Bolívar quando criança, criticando a educação fornecida à população caraquenha pela Metropoli, apresenta suas ideias em consonância com as de Simón Rodríguez, destacando que ambos “están convencidos de que la Educación es el

instrumento que va a forjar el ciudadano virtuoso, pieza clave para la felicidad de la república” (idem, p. 135).

O pesquisador César Guzmán (2014) destaca a atuação conjunta de Simón Rodríguez, Miguel José Sanz, Bolívar e Andrés Bello como colaboradores do pensamento de educação como chave da liberdade, definindo que as ideias desses intelectuais vão à frente do seu tempo, já que as mesmas preconizam os princípios da educação popular superando as barreiras impostas pela hierarquia social fundamentada nas diferenças raciais.

Em 1794, no *Informe sobre la instrucción pública*, Simón Rodríguez apresenta um plano de reparos necessários na Escola de Primeiras Letras de Caracas, entre os quais estavam: motivar as crianças para as aulas e reconhecer o verdadeiro papel do professor no processo de ensino, afirmando Guzmán (2014) que as ideias de Simón Rodríguez permanecem atuais e favorecem o pensamento da educação popular.

Para o Licenciado Miguel José Sanz, o conhecimento do povo deveria estar calcado nas bases de geografia, cultura e história, pois seriam imprescindíveis para o reconhecimento da identidade americana, forjada pela República, incluindo dentro de seu plano escolar uma escola que ensinasse ofícios técnicos (mecânica, agricultura etc.) e que superasse os limites impostos pela discriminação racial e socioeconômica. Criticando, desse modo, a educação venezuelana em seu *Informe al Ayuntamiento de Caracas*, que segundo ele, impediria o progresso da sociedade, prejudicando a sua felicidade.

Andrés Bello partilha do pensamento de Miguel José Sanz, defendendo uma educação emancipadora baseada na cultura, dando suporte à emancipação da América, afirmando que é obrigação do governo educar pelo bem comum de uma sociedade e pelo bem-estar da população, junte-se a isso o pensamento de que a educação é o elemento de transformação social, pautado nos princípios apresentados por Rodríguez sob a alcunha de *instrucción general*.

No ano de 1825, Lancaster apresenta interesse no processo de aplicação de sua metodologia em Caracas – criticada veementemente por Simón Rodríguez, nomeado no mesmo ano Diretor do Ensino Público, de Ciências Físicas,

Matemáticas e Artes da República Boliviana – conhecida como sistema de ensino mútuo.

A respeito das escolas mútuas, Marcelo Caruso (2012) realiza análise da perspectiva de internacionalização que o sistema adquire, e sua participação no contexto das independências latino-americanas, destacando que a história da educação e da cultura nesse espaço, não diverge da constituição histórica política e social, dotada de transformações que apresentam uma nova perspectiva do que se via no momento, sendo assim, uma quebra de expectativa dinâmica, que segundo palavras do próprio autor excedia os limites políticos formais.

Apesar de não terem sido enviados à América Latina grande quantidade de professores formados na escola normal na Inglaterra, tampouco material, o sistema adquire notoriedade como um nome ou uma marca - tendo em vista que o período pós-independência é marcado por diferentes perspectivas de interpretar e conduzir a República – sendo a série de contatos iniciada pela sociedade Amigos del País de la ciudad de Cádiz.

O termo ensino mútuo estava associado à modernidade, assim como os termos *lancasteriano*, *método mútuo* ou *método monitoral* (CARUSO, 2012, p. 25) e oferecia a instrução em massa, princípio que diverge da ideia de educação e aprendizagem subjetiva, defendidas por Simón Rodríguez, que nomeava de maneira negativa, as escolas mútuas como “escolas de vapor”, pela velocidade com que pretendiam “educar” a população rumo às transformações para a modernidade (CUCUZZA, 2012).

Salientando que as obras de Lancaster (1797) e Bell (1803) nunca foram publicadas em espanhol; as publicações na língua são reverberações do eco do discurso da metodologia *lancasteriana*, geralmente em forma de manual que “proporcionaban un repertorio de prácticas codificadas que podían ser imitadas em todas las localidades” (CARUSO, 2012, p. 28), ou seja, um conjunto de práticas unificadas que não considera os fatores históricos, geográficos ou culturais, fundamentais à formação identitária, indo de encontro ao proposto por Rodríguez, Bello e Miguel José Sanz.

Em balanço geral sobre a relação entre educação e o processo de independização da América, Cucuzza mostra as seguintes conclusões:

Las independencias liberaron al continente del colonialismo español y portugués, pero no impidieron las nuevas dependencias inglesa y norteamericana de unificación latinoamericana.

Las Repúblicas significaron la fragmentación del espacio colonial en algunos casos en 'republiquetas' con el fracaso de la tentativa bolivariana de unificación latinoamericana.

Y la extensión de la escolarización que no lograron las 'escuelas de vapor' sigue manteniendo como pendiente el enseñar todo a todos en cada momento. La escuela construyó fragmentadas identidades locales nacionales pero se quedó (2012, p. 62).

Vale retomar que na noção de educação do homem integral, o educador deve partir da luz integral e do centro que é “a consciência plena da presença de Deus”, tendo em conta que a noção de Deus é como realidade universal, interpretada em alguns casos como alma. Portanto, para compreender como se dá a ideia de educação no contexto venezuelano em Simón Rodríguez, discorreremos sobre *Luces y virtudes sociales* base para a leitura de *Consejos de amigo*, dados al Colegio de Latacunga, foco desse trabalho.

2.3. A EDUCAÇÃO POPULAR EM SIMÓN RODRÍGUEZ NA LEITURA DE *LUCES Y VIRTUDES SOCIALES*

Elencaremos nesta seção quatro aspectos a serem tratados na obra, provenientes de estudo anterior já mencionado. Sendo assim, serão percebidos a função da educação nesse escrito de Rodríguez, a metodologia utilizada, de que maneira se caracteriza o professor, e como se entende o estudante.

Na pesquisa realizada foi possível notar que o aspecto ao qual é dado mais relevância em *Luces y virtudes sociales* é a função da educação naquele contexto, justificando as bases de uma possível transformação social, apoiada nos princípios iluministas circundantes ao processo de Libertação da América e, por conseguinte, nos fundamentos da maçonaria.

Inicialmente percebeu-se na *Introducción* do texto, a relação destacada por Rohden (2007) entre instrução e educação, sendo a educação próxima à arte, com o fim de despertar no ser humano suas virtudes, permitindo-o as condições de felicidade necessárias para gozar da totalidade de sua existência. Interpretamos, portanto, que nesse caso, o termo *conducta social* no seguinte fragmento tem o significado de virtudes, como expresso no seguinte fragmento: “Instruir no es educar: ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque. En prueba de que com acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social” (RODRÍGUEZ, 1990, p. 179).

O ato de educar é visto com certa pureza, na intenção de que se mantenham as luzes, elevando a educação às condições de verdade e com o status divino, pois deve refletir a verdade inquestionável, baseada nos princípios do Grande Arquiteto do Universo, sendo assim, a função da educação para a vida é reforçada na continuidade do texto, compreendendo que a aprendizagem depende das experiências vivenciadas.

Nesta perspectiva, o professor se encaixa na posição de mediador, defendendo a autoeducação nos alicerces do postulado por Rodríguez como *Instrucción General*, ou seja, a humanidade consciente de sua condição de ignorância perante a natureza deve educar-se em benefício próprio. Tal visão de autoeducação é reforçada pela ideia de que cada homem carrega em si a curiosidade, ou seja, o potencial individual do pensamento, tendo em vista que “la curiosidad es una fuerza mental que se opone a la ignorancia” (idem, p. 190).

A educação é considerada no texto a força motriz para a libertar a sociedade da ignorância:

En nuestros días, no es permitido abogar por la ignorancia. Consérvenla, en hora buena, los que estén bien hallados con ella – encarezcan su importancia, los que vivan de la honrosa industria de comprar y vender miserables [...] no aprendan, pero dejen aprender [...] guarden para si lo que saben, o afecten no querer saber, para recomendar mejor la ignorancia, pero dejen a otros tomarse el trabajo de instruir ... seguros de que nada enseñarán que no lleve el bien común por objeto (idem, p. 199).

É apresentada nesse ponto a relação entre instrução e liberdade, pautada no raciocínio de que uma sociedade sem conhecimentos está mais propensa a ser

explorada. Os que vivem dessa exploração não devem impedir que os preparados para educar – que entendem o que é ensinar, porque se dedicaram a aprender - mediem o encontro entre a sociedade e o conhecimento.

A tese da *instrucción general* defendida por Rodríguez, seria a responsável por fornecer as ferramentas necessárias ao processo de autoeducação, assim, reiterando a ideia de aprendizagem pela e na experiência do homem em contato com a natureza – sociedade – atuando nela como ser capaz de compreender as suas obrigações, ou seja, a *instrucción general* ajudaria o homem a despertar em si a capacidade primária do ser humano por sua natureza: o viver em sociedade, como indica no seguinte ponto: “La Instrucción General, que se pide, es la que da el conocimiento de las obligaciones que contrae el hombre , por el mero hecho de nacer em médio de uma sociedad” (idem, p. 201).

Rodríguez também denota a importância da voz e da originalidade americanas e o quanto o desenvolvimento de países que oprimiam a América prejudicam essa voz, seria a educação importante para auxiliar na manutenção das particularidades dos movimentos intelectuais americanos, conservando a sua própria maneira de posicionar-se perante o mundo e assegurando que a América ocupe posição igualitária em relação a outros continentes, e não inferior, pois a cada um corresponderia seu espaço social. A respeito disso, o pensador toma como exemplo o projeto de expansão ibérica:

Estos! Se burlan la sencillez de unos pueblos dóciles, que los eligen por maestros... los aclaman por jefes... y les ruegan con obediencia. Todos anhelan por Emigraciones! Los Europeos, para vaciar su suelo de gente inútil – los Americanos, por llenarlo con ella. Enseñen! Enseñen! Repítaseles unas mil veces ENSEÑEN!!! (idem, p. 203).

Interpretamos essa afirmação, de maneira complementar, como uma tentativa desconstrução da lógica colonial, pondo a América como o espaço da novidade e do engenho. Enquanto a Europa rejeita novos pensadores, a América os recebe porque ferve em novas ideias, ao passo que entende que a única maneira de corrigir as falhas da educação tradicional é através da *enseñanza*, apontando que, além de ter algo a ensinar, a América abriga quem possa fazê-lo.

A continuidade por esse pensamento de originalidade se dá mais adiante quando diz “Atrevida paradoja parecerá; no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original” (idem, p.206). Entendemos que esse mesmo fragmento, anuncia de algum modo, o projeto de Libertação da América assinalando que terá suas características próprias, independentemente das características das revoluções europeias no mesmo período, mantendo a amalgama que fundaria uma América unida.

É possível reconhecer na obra uma crítica contundente lançada sobre a educação oferecida pelo Império Espanhol, assim como à própria maneira de governar do sistema estabelecido, que, segundo Simón Rodríguez, afasta o indivíduo das luzes empurrando-o em direção à ignorância, atribuindo a esse governo a responsabilidade pela cegueira do povo, estabelecendo com o trecho “La monarquia es el Gobierno natural de la ignorancia” (idem, p. 211), alguns silogismos: a monarquia é ignorante, os monarcas são ignorantes, a monarquia reproduz ignorância.

Merece destaque, a advocacia pela educação pública, como algo que deve ser garantido a todos os cidadãos, sem distinções de classe social ou econômica, criticando, portanto, a educação como negócio, pois dessa forma, esse direito estaria restrito a uma parcela da população. Nota-se que a repugnância do pensador sobre esse tema é tão contundente que não encontra palavras para expressar o quão ruim essa atitude parece a seus olhos, e o quanto prejudicaria as condições de felicidade da República que estaria a surgir, apresentando no fragmento a continuação, a quem e para que deve servir a educação:

Acostumbrarse, pues, al hombre que ha de vivir en... República, a buscar desde su infancia, razones y proporciones en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir razones y consecuencias en las providencias y en los procedimientos del Gobierno, para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean gratuitas, ni sus opiniones infundadas (idem, p. 225-226).

Quer dizer, a educação se destina às crianças e jovens que viverão em República, com a finalidade de que compreendam o que essa forma de governo representa e de que maneira podem atuar ativamente dentro dessa organização,

sendo assim, faz-se coerente entender a *instrucción General* como uma metodologia educacional, que tem como ponto central, apoiar a República, e por conseguinte, as organizações e nomes a ela relacionados, assim, o posto por Rodríguez seria um caminho que conduz desde a educação do indivíduo até o bem-estar coletivo.

A metodologia de educação até então adotada é mostrada como insuficiente para atender às necessidades da sociedade, porque valoriza as aulas expositivas e a memorização do conteúdo, sendo do professor a responsabilidade pela aprendizagem do estudante e estando centralizado nele o conhecimento. Não faz pensar os fins, funções e razões da aprendizagem em si mesma, fazendo com que se mantenha no estudante uma visão unilateral e dificultando o desenvolvimento do conhecimento pautado na experiência subjetiva.

Já nas páginas finais da obra, Simón Rodríguez deixa explícita a relação entre República e Instrucción General: “Los presidentes que en la república son los reyes [...] deben felicitarse de ver que hay quien... (sin Misión, ni Encargo especial) abogue por la Instrucción General, único medio de dar Estabilidad a las instituciones liberales” (idem, p. 238). Os que defendem a *instrucción general* ajudam a manutenção da organização republicana e, obviamente, ajudam na proteção e manutenção dos presidentes, responsável por “proteger la propagación de las luces y de las virtudes republicanas” (ibidem).

Ao adentrar com maior clareza o tema do governo, é perceptível no escrito uma promoção da integração dos governos emancipados, para que unidos possam cooperar tanto em força armada, quanto em potencial intelectual, ambos necessários ao avanço de seus ideais, apoiados pela maçonaria – em relação direta já mencionada com a Libertação de América e os “Libertadores” – e as reuniões realizadas nos seios das Lojas maçônicas propulsoras do movimento de independização, pensamento presente no fragmento: “No hay libertad donde hay amos, ni prosperidade donde la casualidade dispone de la suerte social. Ha llegado el tiempo de pensar en la unión y en la lógica, en organizar y en instruir, en la sociedad y en la enseñanza, no ha de haber ociosidad ni ignorancia” (idem, p. 243).

No tocante à metodologia utilizada nesse projeto de educação social para a República, inicialmente Rodríguez estabelece quatro pilares para a Instrucción General: “Instrucción social para hacer una nación prudente; instrucción corporal

para hacerla fuerte; instrucción técnica para hacerla experta; instrucción científica para hacerla pensadora” (idem, p. 200).

Uma nação prudente indica uma nação apta a atuar dentro do esquema de governo republicano, consciente de seu papel como transformadora; uma nação forte disposta a encarar lutas armadas pelos seus ideais, que coincidem com os ideais do governo; uma nação experta para que cada indivíduo desenvolva as suas capacidades, compondo uma unidade intelectual sólida; uma nação pensadora que possa ajudar a conhecer as luzes e as virtudes advindas das construções filosóficas do Iluminismo.

Há certa valorização a um ensino que priorize o diálogo, pautado na oralidade, como uma reunião onde se discute sobre uma temática específica; para Simón, ensinar pautando-se somente na escrita e sem nenhuma reflexão parece uma maneira de dar suporte à ignorância, ou seja, configura uma não-educação. Essa tomada de posição didática por dar prioridade ao desenvolvimento das aulas de maneira oral remete aos encontros das Lojas maçônicas, onde a ausência de registros escritos era utilizada como uma forma de proteção, e o saber oral, mais relacionado ao campo do popular e do ancestral adquire sua importância como discurso.

Diante disso, o autor convoca a todos que conhecem as Luzes a instruir a sociedade para que saibam o significado do social, ajudando na difusão dos princípios do governo republicano, deixando claro que o conhecimento não é válido, quando não é compartilhado, oferecendo a todos as ferramentas necessárias para expressar-se em condição de igualdade, ensinando não somente o conhecimento intelectualizado, mas o conhecimento necessário para construir uma nova sociedade, já que novos governos exigem uma mudança na configuração do espaço.

A base da aprendizagem é levantada por Rodríguez sobre três matrizes de conhecimento: Filosofia, Letras e Matemáticas – “Pensando, hablando y calculando se adquieren todos los conocimientos” (idem, p. 211) - sendo assim, a *instrucción* permite ao sujeito social uma aprendizagem, considerada para a época e suas finalidades, completa, fornecendo as ferramentas e despertando as habilidades que o homem necessita para atuar em sociedade.

Para que a *instrucción general* seja efetiva, faz-se necessária a educação social, tendo em vista que a mesma exige uma compreensão global e aprofundada das estratégias que auxiliam o homem a cumprir seu papel social: “La educación mental pide mucha filosofía, la educación moral pide muchas combinaciones, la educación física pide muchos conocimientos, la educación social pide de todo mucho: muchos conocimientos, muchas combinaciones y mucha filosofía, y todas una larga experiencia” (idem, p. 216).

Outro ponto colocado em evidência pelo pensador na didática da *instrucción general* é a relevância da sensibilidade e da espiritualidade para a aprendizagem. A sensibilidade ajuda no diálogo de saberes e na propagação das virtudes, enquanto a espiritualidade, apoiada pelas ideias, é componente capaz de proporcionar ao homem o reconhecimento de quais seriam as suas virtudes em uma união consciente com Deus – ideia articulada no início deste capítulo.

Rodríguez faz questão de denotar que a instituição de um República efetiva é um processo gradual que ocorre lentamente, porque exige um entendimento de todas as partes que compõem uma sociedade, e cada etapa do projeto se faz importante para que o mesmo se dê da maneira idealizada. Por isso, as publicações que didatizam a República, cumprem um papel fundamental neste sentido, difundindo e oferecendo bases para a compreensão da necessidade, causas e efeitos da República, sendo assim, muitos são os escritos dessa época com caráter instrucional, como recuperamos em Weinberg (1984) na seção anterior.

O professor, dentro desse esquema didático, busca a igualdade de consciência e de oportunidades de acesso ao conhecimento, apresentado por Rodríguez como uma figura humilde, que trabalha a favor da coletividade. Ao mesmo tempo, essa figura responde – na perspectiva do autor - às acusações de dominação intelectual por parte do movimento de Libertação, utilizando-se do discurso de igualdade através da educação, afirmando Rodríguez que “No es querer saber más que todos el desear que todos sepan lo que deben ignorar” (idem, p. 211).

Esse professor deve ser hábil em três componentes “llamar, captar y fijar la atención” (idem, p.226), que seriam a base da arte ensinar, em certa medida, dando o indicativo da posição de professor como um dom divino, pois, segundo o autor,

nem todos os professores seriam dotados dessas habilidades, que aparecem no texto não como algo que possa ser aprendido ou adquirido, senão algo inato.

A posição do estudante é o aspecto menos desenvolvido, dentre os quatro aqui elencados, nesse escrito de Simón Rodríguez, sendo denominado como aquele capaz de autoeducar-se consciente de suas competências, sendo o responsável por aquilo que sabe e pelo que ainda deseja saber, dotado por sua curiosidade, já que, nesta visão, “Curiosos que desean aprender para saber son estudiantes” (idem, p. 229).

3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE SIMÓN RODRÍGUEZ EM CONSEJOS DE AMIGO, DADOS AL COLEGIO DE LATACUNGA

Para a análise do *corpus* mencionado no início deste trabalho, utilizaremos a seleção de fragmentos do texto *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*, de Simón Rodríguez, juntamente com comentários a respeito dos mesmos, para compreender, em primeiro lugar, a ideia de educação presente no documento, assim como, a que se refere seu conteúdo, a quem se destina e que tipo de abordagem é utilizada para a composição do texto.

Os fragmentos aqui dispostos tem sua formatação alterada no intuito de tornar a leitura do texto mais fluida - visto que o autor escreve em estilo aforístico em uma formatação bastante peculiar – sem apresentar alterações que comprometam o conteúdo do texto original de Simón Rodríguez.

Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga foi escrito entre os anos de 1850 -1851 (datação fornecida por Pedro Grases) e publicado somente em 1954 – cem anos depois - pelo Padre Aureliano Espinosa Polet. Tal publicação rende uma seleção realizada pela Biblioteca Básica de Autores Venezuelanos e publicada em 2004, contando com prólogo de Dardo Cueño, sob o título: *Inventamos o erramos*, apresentando uma compilação de diversos textos de Simón Rodríguez, dos quais aparecem o referido *corpus*, compreendido entre as páginas 201 e 229.

A edição utilizada para seleção dos fragmentos comentados a continuação, é resultado de publicação da Presidência da República da Venezuela em 2001, onde apresentam-se as obras completas de Simón Rodríguez em dois volumes. O *corpus* dessa investigação, em sua versão integral, encontra-se no segundo volume da coleção entre as páginas 3 e 64, com prólogo bibliográfico de Manuel Pérez Vila.

Los escritos dirigidos al Público... impresos, o no... tienen 3 enemigos, como los del Alma: y no deja de haber Analogía porque el Alma dela Sociedad, es la CRITICA... (idea nueva), la COSTUMBRE es el MUNDO, la ENVIDIA en el DEMONIO y el INTERÉS es la CARNE: Los interesados en la UNA, en las 2, o en las 3 cosas, resuellan por la herida. Quiere corregir el MUNDO... dicen unos, quiere saber mas que todos ... dicen otros, ataca la Propiedad ... dicen otros. Prohibamos, Despreciemos, Quememos, que es lo mas seguro (p. 3)

Inicialmente a obra de Simón Rodríguez traz uma alerta anterior à leitura dos *Consejos*, exemplificado esse fragmento podemos notar a preocupação presente em relação à recepção de sua obra, assim como em *Luces y virtudes sociales*. Essa preocupação encontra seus motivos na restrição da leitura no colonialismo, principalmente das obras dos ilustrados; Rodríguez torna transparente o perigo oferecido pela educação e pela ilustração à estrutura de poder colonial na frase *Quememos, que es lo más seguro*, fato que podemos atestar no Capítulo 2 com as contribuições de Weinberg (1984) a respeito da educação oferecida pelas metrópoles ibéricas às suas colônias.

Na continuidade do fragmento destacado, Rodríguez indica que o quarto inimigo dos escritos seria o apreço que alguns tem por suas publicações não as deixando em circulação ou não as atualizando, o que acaba por não despertar o espírito crítico da época para deixar uma inscrição desses pensamentos na memória coletiva, dado que uma vez registrado um pensamento, maior é a possibilidade de sua permanência no decorrer da história.

Por isso afirma que os livros duram e o conteúdo neles permanece, o que direciona a pensar que se todos tivessem acesso ou interesse pela leitura, não haveria uma nação ignorante, pois seria comumente valorizada a criticidade proveniente da interpretação e conflito entre leituras diferentes.

Com a visão colonizadora de enxergar o livro como um objeto letal ou uma ameaça que deve ser eliminada, Simón Rodríguez recomenda ao leitor não emprestar seus livros, para que seu conteúdo não se perca, e conseqüentemente, não se perca o conhecimento. Para exemplificar, relata exemplos de casos de destruição de livros em massa. Com isso, podemos dizer que a conservação da memória nos livros e o seu estatuto de documentação histórica são extremamente relevantes para o contexto da época, retomando o discutido no Capítulo 1 sobre o estatuto da memória na América Latina.

Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga é uma escrita documental, que se dirige ao diretor do Colégio de São Vicente, em Latacunga (Equador), Don Rafael Quevedo, que solicita a Simón Rodríguez um regulamento para reestruturar a escola com a finalidade de adequá-la ao contexto da emergente

cidade na instituição da forma de governo republicana, permitindo o acesso de saberes formais à população com uma utilidade prática.

Pensando no caráter de adequação à realidade da América Latina, necessário e reivindicado pela emergência do governo republicano, Rodríguez alerta a Don Rafael Quevedo que o regulamento não tem a intenção de apresentar-se como algo fixo, e sim um conjunto de sugestões que devem ser unidas com as ideias do diretor na finalidade de remodelar a metodologia adotada pelo Colegio.

Pela represália que pode sofrer o escrito já mencionada no início da advertência dos *Consejos*, Rodríguez recomenda ao diretor que não imprima ou mostre seus manuscritos às pessoas em ampla divulgação, senão àqueles que estejam preparados para lê-lo, denominados por Rodríguez de “personas de talento e instrucción” (idem, p. 5), ou seja, indica que o público de leitura desse documento só irá compreender o que ele representa se for partidário da educação popular, caso contrário, acabará por julgá-lo como um projeto desinteressante ou utópico.

Ao começar o documento Simón Rodríguez indica a sua intenção em aliviar a dívida histórica colonial com os indígenas, apontando que a escola seja empreendida também para esses povos. A valorização da posição do indígena por Rodríguez é evidente ao nomeá-los como verdadeiros donos da terra, ou seja, tenta reposicionar o índio em seu lugar de fala originário.

No fragmento que se segue a ironia utilizada por Rodríguez demonstra sua ideia de oportunidade de igualdade entre criollos e indígenas, conhecendo as discussões intelectualizadas com a chance de opinar sobre elas com sua própria voz utilizando as ferramentas de apropriação cultural da colonização. Nesse projeto se dá a intenção de fazer com que os indígenas tenham opção de escolha e saibam o que ensina a escola e o papel desse conteúdo em suas vidas:

Bien merecen los DUEÑOS DEL PAÍS –los que mantienen el Gobierno i la Iglesia con su DINERO, i a los Particulares con SU TRABAJO, que enseñen a sus hijos a Hablar, a Escribir, a llevar las cuentas, y a tratar con DECENCIA...aunque no sea más que para que sirvan bien a sus AMOS, que la Divina Providencia les ha dado, con encargo de mostrarles el Camino del Cielo de BLANQUITOS!, poco o nada podrá usted esperar. Para RETOZAR, en las CALLES, les falta tiempo: i los padres ven la Escuela, como un corral, donde meten a los hijos, sin saludar, i los sacan sin despedirse, se los

llevan al campo, sin dar parte, i estando en la ciudad, los envían CUANDO QUIEREN... (idem, p. 6).

Por essa razão, Rodríguez atenta a Don Rafael que a escola não será reconhecida com prestígio inicialmente, pois a população não está preparada para perceber a importância desse empreendimento inclusivo e do ensino escolarizado para as atividades que desempenham no contexto colonial, no entanto, com a progressiva evolução do Colegio muitos enviarão seus filhos para aí serem educados, não por prestígio, mas com a intenção de afastar-se de seus filhos por um determinado período de tempo para realizar outras atividades.

Percebendo que o Colegio pode se tornar um “depósito de crianças” Simón Rodríguez, sugere a Don Rafael que busque para auxiliar no estabelecimento da reforma do Colegio, filhos de intelectuais que partilhem do pensamento de educação para a liberdade de todos, assim, o Colegio se tornaria conhecido pela qualidade do ensino oferecido e não apenas pelo número de estudantes.

Em seguida a essa recomendação, Rodríguez adentra no tema da estruturação básica do horário escolar e da construção. Como primeira sugestão, aponta a importância de uma casa com solar, para que as crianças estabeleçam um vínculo afetivo com esse espaço que se tornará seu espaço de recreação, evitando que estejam na rua no período de descanso das aulas. Ao mesmo tempo, devido ao vínculo afetivo estabelecido, o espaço pode ser utilizado como uma recompensa ou punição pelo comportamento em sala de aula: estudantes com bom comportamento podem desfrutar do espaço, enquanto estudante mal comportado serão privados do espaço.

Os horários de aula, cada um com 1 hora e 30 minutos (iniciando às 9h pela manhã, e às 15h no horário da tarde) devem receber 30 alunos por vez em turmas mistas: 15 estudantes indígenas e 15 estudantes brancos. No horário da manhã os professores devem dedicar-se a instruir sobre os preceitos sociais, função principal da educação, segundo Rodríguez:

En el curso del día tendrá el maestro muchas ocasiones, de instruir a los niños en los preceptos sociales: objetivo principal de la escuela! Lo demás que se enseña en ella se reduce a dar medios de comunicación, como hablar, escribir, calcular, etc. Puede uno ser orador! Insigne, literato! Poeta! Pendolista! Matemático! Teólogo!!, y

ser insociable, y un sordo-mudo, manco y ciego ser ... un modelo de sociabilidad (idem, p. 8)

O caráter de sociabilidade é bastante comentado ao longo de todo o documento. Se tomamos como parâmetro o escrito anterior *Luces y virtudes sociales* e o seu princípio de apresentar embasamento teórico a uma metodologia educativa que preparasse os jovens para viver em República, nota-se a importância da sociabilidade, já comentada por Rousseau (2004) como o objetivo central da educação natural. Em Simón Rodríguez, a sociabilidade não está somente a serviço da educação, mas também, como aparece em alta ocorrência no texto, em apoio aos governos liberais.

Como vimos no Capítulo 2 a política é inserida como objetivo da educação, por isso a sociabilidade é importante, assim a educação é passo fundamental para a formação cidadã no contexto de emancipação da América, instruindo a compreender as normas que organizam essa visão de organização social, assim todos podem adquirir o direito a buscar suas condições de felicidade: “El objeto de la instrucción es la sociabilidad, y el de la sociabilidad, es hacer menos penosa la vida” (idem, p. 13).

Como discutimos na seção 2.1 para essa perspectiva de educação, a formação desse caráter no ser humano se dá na infância, sendo assim, Rodríguez trata de apresentar as virtudes que deve ter a criança para que possa atuar com autonomia na sociedade e se torne responsável pela sua aprendizagem, qualidade indispensáveis para formação do cidadão responsável e sociável na república.

No decorrer do texto percebemos que a construção da noção de respeito para essa visão de educação depende do comportamento social e emocional do estudante, que pelas relações com a maçonaria está associado a um caráter “divino”, destacando Rodríguez no fragmento a seguir tanto características associadas ao caráter de pureza das virtudes do homem (fiel, benéfico, generoso, amable), quanto características de cunho comportamental e hábito diário (servicial, comedido, aseado):

Acostumbrase al niño a ser veraz, fiel, servicial, comedido, benéfico, agradecido, consecuente, generoso, amable, diligente, cuidadoso, aseado, a respetar la reputación y a cumplir con lo que promete, y

dejen las habilidades a su cargo, él sabrá buscar a maestros cuando joven (idem, p. 8-9).

A questão do comportamento e da frequência são pontos fundamentais para o sucesso do aluno dentro dessa perspectiva de educação: os alunos poderão ser expulsos pela ausência de frequência, no entanto, poderão ser readmitidos na escola, cabendo aos responsáveis e ao professor prudência na observação quanto ao comportamento e frequência para determinar a quantidade de admissões.

Os valores de conservação do espaço escolar fazem parte desse projeto de educação, porque ao iniciar as aulas o aluno entrega uma quantia que servirá para custear seus materiais escolares em caso de avaria ou perda. Quando não utilizada, a quantia é devolvida ao aluno ao se desvincular da escola, portanto, a taxa não representa um investimento ou negócio educativo, senão uma taxa de manutenção.

Um relatório com o comportamento dos estudantes deve ser registrado durante a semana para que os mesmos levem ao sábado para suas casas assinado pelo professor. Assim, os responsáveis podem tomar conhecimento das atitudes dos estudantes na sua vivência escolar; o relatório é devolvido aos professores na semana subsequente para que se guarde o registro e se assegure o professor em caso de questionamentos sobre o desempenho da criança.

Um Regulamento deve ser planejado e disponibilizado aos responsáveis antes de matricularem os alunos na instituição. O Colegio deve se assegurar de que o Regulamento foi lido e de que o responsável está de acordo, cuidando também do comportamento do estudante na escola. O responsável deve indicar estar disposto, juntamente com a criança, a cumprir o previsto, como se explicita nesse ponto:

No se admitirá niño en la escuela sin dar, a la persona que solicite la admisión, el Reglamento de Enseñanza, para que se imponga en él, se obligue a observarlo, en lo que le toque, y a hacerlo observar al niño que recomienda. Al efecto, habrá en la escuela un número de reglamentos impresos, el Colegio los costeará por ahora. El que no quiera sujetarse, ni sujetar a su recomendado, a lo prescrito, devolverá el impreso, y renunciará a la solicitud de admisión (idem, p. 11).

O comportamento do estudante é sinônimo de conduta moral no texto e o termo aparece em vários trechos do texto, demonstrando uma atenção especial e

acentuada ao tema. Para assegurar essa virtude as pessoas em torno da comunidade escolar, responsáveis, professores e autoridades de segurança devem sentir-se responsáveis “vigilantes” do comportamento do estudante em seu cotidiano.

O estudante deve ser observado não somente na escola, como em casa e nas ruas, onde devem responsabilizar-se também os policiais, caracterizando certa rigidez em relação à maneira de compreender o estado natural da criança. Como comentamos, Rodríguez recomenda, inclusive, que o próprio espaço de recreação escolar seja utilizado ou não pela criança, como forma de bonificação ou punição, denotando uma perspectiva de aprendizagem por estímulo, que poderíamos chamar, a grosso modo, *behaviorista*.

Essa atitude de inspeção constante do comportamento do estudante está explícita no fragmento a seguir: “La conducta de los niños debe estar sujeta a tres inspecciones: a la de los padres en sus casas, a la de los maestros en la escuela, a la de la policía en las calles” (idem, p. 11).

Para atestar a qualidade do ensino oferecido nas escolas será montada uma junta de inspeção, que deverá visitar as escolas sem data pré-definida, composta apenas por pessoas que estejam interessadas em instrução e tenham disponibilidade para realizar as visitas divididas por cada membro por meio de sorteio, sendo suas reuniões para compartilhar o avaliado nas visitas, de caráter mensal. Sua função principal é apoiar aos professores e auxiliar da composição de atmosfera respeitável que deve haver na escola, sendo assim, os inspetores já ao sair de suas casas, estão em exercício de sua função.

A Primeira Escola seria a responsável por fornecer as bases para que o sujeito siga aprendendo ao longo da sua vida, por isso o trabalho do professor é fundamental, assim como a carga de responsabilidade que adquire. Seria na Primeira Escola onde o estudante começa a desenvolver sua habilidade de sociabilidade para sua atuação efetiva na República:

Piensese en las funciones del maestro en la Primera Escuela, y se verá que se sigue virtualmente enseñando a aprender en las otras edades. El buen éxito de casi todas las carreras, depende, casi siempre, de los primeros pasos que se dan en ellas: esos pasos se enseñan a dar en la primera escuela: allí empieza la vida de las

relaciones, con las cosas y con las personas: luego la primera escuela es la escuela! Por antonomasia: las demás, son aplicaciones de sus Principios para hacerlos transcendentales (idem, p. 13).

Mais adiante em sua reflexão, Rodríguez assinala de maneira mais contundente a função dos professores na escola, indicando que não seja obrigação primeira dos pais a educação formal, dado o nível de instrução da população no contexto colonial: “La primera escuela es suplente de la potestad paterna, en las funciones de instruir y educar: porque es imposible que todos los padres sean instruidos, que sepan y quieran enseñar, y que tengan tiempo y lo necesario para enseñar” (idem, p. 16)

O papel da central da escola é preparar o jovem para a vida prática em sociedade desde a sua infância, por isso é necessário que a mesma possua também um caráter utilitarista que estaria associado aos pilares da *instrucción general*, tratados no capítulo anterior. Especificamente no caso de Latacunga, como se notará mais adiante, o ensino técnico adquire uma conotação relativamente prioritária, na tentativa de reforçar esse caráter de “utilidade” da educação e chamar atenção aos outros componentes que formam a aprendizagem no Colegio de San Vicente:

La infancia y la puericia son la cuarta parte de la vida: perdida está, o mal empleada, tendrá, el que quiera instruirse, con Perfección, qué detenerse, en la juventud, a hacer estudios de niño, cuantos no tendrán, en si mismos, una prueba de esa observación. La sociedad es un comercio de servicios mutuos o recíprocos. Para ser sociable, es menester ser útil a sus consocios, y para ser útil es menester haber aprendido a serlo (idem, p. 15).

A América está chamada à inovação e à originalidade, demonstrada também como uma necessidade no final do texto. Inspirar-se nas ideias estrangeiras, mas não as copiar é a chave da originalidade da América nesse momento, dado seu contexto de revoluções e independização, abarcando a perspectiva de esperanças e novidade, o que justifica a ênfase na ideia de “reforma” – das escolas, da força intelectual, da sociedade e do governo:

Señor Rector, reflexione usted conmigo. La Instrucción Pública en el siglo 19, pide mucha filosofía. El interés general está clamando por una reforma, y la América! La América! Quien lo creería? Está

llamada, por las circunstancias, a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa, los acontecimientos irán probando a los que observan poco la sociedad, que es una verdad muy obvia, la América no ha de imitar servilmente, sino ser original (idem, p. 16).

Para auxiliar nesse propósito, o professor necessita ter conhecimento aprofundado daquilo que se propõe a ensinar, ciente de que necessita despertar o interesse dos estudantes através de sua didática, o professor deve ser dotado de humildade e entender os limites de cada estudante, ou seja, precisa estar pronto para observar o estudante progressivamente e saber ouvi-lo:

ser dueño de la materia que promete enseñar, conocer el arte de enseñar que consiste en saber llamar, captar y fijar la atención [...] hay tres especies de maestros: unos que se proponen ostentar sabiduría... no enseñar, otros, que quieren enseñar tanto que confunden al discípulo, y otros, que se ponen al alcance de todos, consultando las capacidades (idem, p. 17)

Sendo assim, “Estudiar es contraer mentalmente a observar las calidades y las propiedades de las cosas y a pensar en los efectos y en las consecuencias de las acciones” (idem, p. 17), quer dizer, estudar é um jogo entre ação e consequência, próprio do componente de crítica da razão, apresentado por Dalbosco, a respeito da perspectiva de educação natural rousseauiana.

Ao assinalar a diferença entre professor, catedrático e *maestro*, Rodríguez utiliza dois aspectos: 1) formação; 2) hierarquia; 3) metodologia. A respeito da formação, o professor seria aquele de conhecimento especializado, o catedrático formado para os campos de filosofia ou humanidades e o *maestro*, também com conhecimento especializado, sem que seja necessariamente científico, diferenciando-o do professor. No tocante a hierarquia, é opção do professor dar ou não aulas; no caso do catedrático, ocupa posição superior em relação aos estudantes; o *maestro*, buscaria manter autoridade em posição de igualdade com os aprendizes. Por último, não deixa clara a metodologia do professor, já no caso do catedrático, com a ausência de linearidade no processo de ensino, subentende-se que se faça uso de metodologia prioritariamente expositiva, sendo o *maestro* aquele que ajuda a compreender as ferramentas necessárias para aprender, ou seja, ocupa a posição de mediador, portanto, o professor – utilizando um termo geral – a que se refere Simón Rodríguez para a educação social seria o que cumpre a função de *maestro*:

Hágase la diferencia entre profesor, catedrático y maestro. Profesor es lo que se dedica exclusivamente al estudio de un arte o de una ciencia y lo prueba, a veces, aplicándose a enseñar. Catedrático es lo que enseña sentado en alto: porque cátedra significa puesto superior o eminente: y no se usa dar ese título, sino al que enseña Teología, Filosofía, Derecho o Humanidades [...]. Maestro es el dueño de los principios de una ciencia o de un arte, sea liberal, o sea mecánico, y que, transmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender, con gusto. Y el maestro por excelencia, se aclara los conceptos y ayuda a estudiar, si ayuda a aprender, facilitando el trabajo, y si tiene el don de inspirar a uno, y exitar en otros el deseo del saber (idem, p. 18).

Em seguida, Rodríguez explica a diferença entre sistema, método, modo, maneira, *plan* e plano, para informar que o sistema educacional que propõe possui os sistema, modo, maneira e plan, para que se construa um plano futuro, sendo assim: sistema é um conjunto de agentes trabalhando em prol de um mesmo objetivo, mesmo que suas ações sejam diferentes; método é o melhor caminho para executar as ações; modo representa o movimento das ações; a maneira vem mostrar as ferramentas ou aspectos das ações; *plan* são as ideias que compõem um projeto; plano, “un plan material” (p. 21) para que as ideias ganhem vida.

Simón Rodríguez critica a instituição dos exames públicos, afirmando que são uma maneira de estabelecer um sistema de hierarquia e “fama” entre os professores europeus, neste sentido, o autor afirma que os verdadeiros exames são dados diariamente, e constituídos na prática pedagógica, a partir dos avanços obtidos dentro do processo de desenvolvimento de cada estudante, e devem acompanhar as aulas, os que desejam presenciar de que maneira se constroem tais avanços.

Também sugere um sistema que se certifica o direito ao exercício da cidadania por parte das crianças, finalizado o período da Primeira Escola, não como um mero certificado no qual se ateste que estão alfabetizados, mas como garantiam de que conhecem seus direitos e deveres na sociedade, atuando nela de maneira consciente, porque sabem, e não porque suas famílias possuem elevado patamar socioeconômico, pois, para Rodríguez, esse tipo de ascensão é prova da ignorância.

Destacando que a principal função da religião é a de “unir a los hombres para hacerlos sociables” (p. 23), Rodríguez atenta ao fato da abordagem inadequada a esse tipo de conteúdo pela Igreja, onde a didática não chama a atenção das crianças, ficando a cabo do professor, também a função de educação religiosa,

inapta ao professor. Para corrigir essa problemática, pensa a possibilidade de um Padre Doutrinal, passando nas escolas e educando religiosamente às crianças, não através de repetição – como se fazia, e como o pensador crítica – mas com uma linguagem acessível e didática para as crianças e professores – que teriam o papel de dar continuidade ao ensinamento pelo Padre.

Em seguida, Rodríguez rende forte crítica ao sistema de educação mútua ou lancasteriano, pelo fato de preocupar-se em primeira instância com a rápida alfabetização em massa dos estudantes, sem o estímulo do espírito crítico, muito menos o de sociabilidade – dentro da perspectiva de educação social, proposta por Rodríguez em seu tempo –, apreciando a decodificação das letras e a memorização de conteúdo, o que para a educação social não forma pessoas virtuosas:

Enseñanza mutua es un disparate. Landcáster la inventó, para hacer aprender la Biblia de memoria. Los discípulos van a la Escuela... a aprender no a enseñar ni a ayudar a enseñar. Dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir. Mandar recitar de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagallos, para que por la vida sean charlatanes (idem, p. 25).

Fechando o raciocínio de sua crítica ao sistema lancasteriano, o maestro, indica a verdadeira função da escrita como parte que compõe outros saberes, em suma, apresenta uma proposta de competências integradas que estariam relacionadas com a aprendizagem da escrita e da leitura, dentre elas a conservação da memória, que segundo ele, seria a função mais importante. Além disso, a escrita estaria, em sua visão, diretamente relacionada à reflexão e à comunicação, por fim, ao centro de sua perspectiva, a sociabilidade.

Se escribe para calcular y para recordar, para instruirse y para instruir, para comunicar a distancia y, sobre todo, para salvar del olvido los hechos interesantes. En la Primera Escuela, se dan medios de comunicar, y se indican los de adquirir y conservar, se enseña a pintar la palabra y la cantidad numérica, a contar, a calcular, a pensar, a hablar y a raciocinar porque sin contar no se calcula, y sin calcular no se piensa, sin pensar no se habla y sin hablar no se raciocina y porque se raciocina para persuadirse y convercerse, y para persuadir y convencer a otros (idem, p. 25).

Rodríguez, em certa medida, eleva o status de originalidade de sua proposta no horizonte americano, ao indicar que na Europa o sistema educativo não difere

tanto da perspectiva apresentada por Lancaster, sendo a principal preocupação do professor os fins e não o processo, como viu por experiência própria nos anos em que esteve aí ensinando e observando. A escola europeia seria e cumpriria função mercadológica, pois estaria preocupada em preparar para o trabalho, e fazendo a vontade dos pais, para não perder “clientes”:

Un poco menos mal que acá, se hace lo mismo en el Viejo Mundo. Yo he vivido allá muchos años, enseñando y viendo enseñar. No hablo por noticias. El principal cuidado de los maestros es despachar: porque así lo exigen los padres: y salen los niños a emprender carreras (idem, p. 28)

A leitura adquire o papel de finalidade da educação social, porém essa abordagem compreende a leitura crítica, por isso ela seria a última etapa, já que para consegui-lo o estudante deve ser preparado em outras competências, retomando, mais uma vez, a proposta da *instrucción general*, pois ler não é apenas saber as palavras que estão escritas, mas compreender o sentido que elas possuem conjuntamente e que ideias representam:

Leer es la última parte del trabajo en la enseñanza de todo el idioma, diga, el que no desfigura los pensamientos, leyendo, lo que ha trabajado para aprender a leer con sentido. [...] Leer, es resucitar ideas, sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio (idem, p. 29)

A oportunidade de alcançar o conhecimento através da leitura e, conseqüentemente, o entendimento da estrutura social, deve ser dada a todos, por isso, a importância da educação de caráter público, garantindo, segundo Simón Rodríguez, o papel social da educação popular, o que ressalta que a educação independe da camada social na qual um sujeito esteja inserido, pois, tudo necessita para alcançar seu estado de criticidade são oportunidades.

O comentado acima se expressa no seguinte fragmento: “El hombre no es ignorante porque es pobre, sino al contrario. Generalícese la instrucción de la infancia y habrá luces y virtudes sociales, luces y virtudes hay pero lo que no es general no es público – y lo que no es público, no es social” (idem, p. 30).

Para promover a educação a todos o governo precisa cumprir três etapas: observar, refletir e meditar. Aplicando esses princípios ao governo, observar

compreende perceber o estado em que se encontra a sociedade, refletir representa o ato de entender se a compreensão desse estado é compatível ou não com a realidade e meditar para pensar em soluções aplicáveis à realidade social, sem esse conjunto de posturas, o governo não teria como fundamentar as suas ações, o que dificultaria estabelecer um patamar de igualdade a todos.

Aconselha Simón Rodríguez a Don Rafael: “Empiécese el Edificio Social, por los cimientos no por el techo, como aconsejan los más: los niños son las piedras [...] Piense la Dirección de Enseñanza en formar maestros, antes de abrir escuelas” (idem, p. 32). Assim, indica a importância da formação de professores adequados a compreender e atuar no projeto de educação social, informando que naquele momento, nem todos estariam aptos a cumprir a posição de *maestro*.

A partir da metade do documento, torna-se mais explícita a relação entre educação e condições de sucesso da República que Rodríguez vem propondo desde as primeiras linhas de seu documento, colocando a educação social como a base onde devem firmar-se os alicerces do governo liberal e igualdade de oportunidade a todos dentro desse governo: “No habrá jamás verdadera sociedad, sin educación social, ni autoridad constante, sin costumbres liberales” (idem, p. 33); “Si queremos hacer repúblicas debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todo” (idem, p. 34).

Latacunga não deve copiar a Quito, deve instituir as bases de sua educação pensando na realidade em que está inserida a escola (ensinar quíchua e não latim; ensinar física, química e história, dar dimensão técnica e artística aos trabalhos de artesão, para produzir capital para manutenção do Colégio), de modo que o estudante tenha acesso a treinar/desenvolver as suas habilidades.

Sendo assim, considera, por exemplo, o ensino do ofício da agricultura no Colegio, como forma de aproveitar as condições geográficas favoráveis da cidade a esse tipo de prática: “La agricultura pide terreno, al agricultor roca abonarlo [...] Latacunga está probando, que hay agua subterránea, en abundancia, puesto que, donde los habitantes quieren, abren pozos” (idem, p. 36). Tal atitude também precede o detalhamento de gastos e geração de renda que a escola deve promover para sustentar-se, o que inclui o ensino de ofícios técnicos e aproveitamento do produzido na escola para manutenção do espaço e pagamento de salários.

Dentro da ideia de valorização do contexto geográfico e cultural onde estará inserido o Colegio de San Vicente, está o fato do ensino de castelhano e quéchua como apropriação da identidade e para utilidade dos próprios locais, no intuito de fazer-se compreender e ser compreendido – já que a cidade possui tanto descendentes de indígenas, quanto de espanhóis - auxiliando também no reconhecimento do quéchua como língua e a recuperação da memória cultural dos povos indígenas, que lhes foi depreciada durante o processo de colonização. Critica neste trecho, a justificativa que se utiliza para o ensino de latim nas escolas, utilizando o exemplo da Língua Inglesa:

Castellano y quechua es el primero de obligación y el segundo de conveniencia el latín no se usa sino en la iglesia – aprendálo el que no quiera ordenarse [...] Dicen que... no se puede hablar bien castellano, sin entender el latín, es falso. Esta sentencia viene desde el tiempo de Nebrija hasta el nuestro: porque los dómines han ido transmitiéndosela. Nada tiene que ver la hija con la madre. La Lengua Inglesa se compone de 19 lenguas, y nadie las estudia, para hablar bien Inglés. [...]“¿Es posible que? Que vivamos con los Indios, sin entenderlos? Ellos hablan bien su lengua, y nosotros, ni la de ellos ni la nuestra (idem, p. 36-37).

Também é nessa parte do texto onde Rodríguez rende crítica à Igreja e a sua função de catequizar, ao invés de instruir, pois se não se compreende o dito na missa, como se compreenderá o objeto e objetivos da fé cristã, retomando a importância de uma metodologia que se adeque a realidade da escola social, no sentido de instruir as crianças no exercício da fé, ao afirmar que: “Ahora, cantan los Clérigos los Evangelios y las Epístolas en latín [...] para que ni indios ni blancos los entiendan. Digan los fieles que van a ver, no a oír la Misa” (idem, p. 37).

Retoma adiante a importância de conhecer o seu meio geográfico – fisicamente e politicamente – para atuar em sociedade e auxiliar na manutenção do Colegio, também, o conhecimento desse componente ajuda a formar espaços de oportunidade de mercado e estruturação de moradias em zonas rurais, evitando a fuga da população para zonas cênicas, e conseqüentemente, o abandono da cidade e de sua produtividade, como um todo:

Conocer la naturaleza en cuento nos es permitido es un deber [...] Con conocimientos en Historia Natural, apoyados en los de Física y Química, serían agricultores instruidos – arrendarían las haciendas del Colegio, y otras – tendría el Colegio sus rentas seguras – y ellos

preferirían la vida del campo a la de los poblados, porque se distraerían con utilidad (idem, p. 44).

Com a transformação no campo das oportunidades de trabalho na cidade, geradas pela formação de profissionais e espaço cedido pela escola, será necessária uma mudança na urbanística da cidade, prevendo isso, Simón Rodríguez indica em seu plano para o Colegio: “Tráiga el Colegio 3 maestros, albañil, carpintero y herrero. Con tierras, maderas y metales, se hacen las más de las obras, y las obras manufacturas, que emplean otras materias, necesitan de los 3 oficios principales, para fundarse y mantenerse en acción” (idem, p. 46). Rodríguez ressalta portanto nos *Consejos* que as construções já existentes em Latacunga necessitam de reforma, pois não consideram as condições geográficas da cidade, típico do esquema colonial de moldas às colônias à Metrópole sem adequar ao contexto no qual estão inseridas.

Em relação a *Luces y virtudes*, Rodríguez conserva em *Consejos* para o crescimento intelectual humano a importância da viagem no sentido de aquisição de conhecimento por novas experiências que diferem da experiência local vivenciada, utilizando como parâmetro de comparação para a composição da originalidade e movimento de inovação da América: “Si los viajeros no traen cosas, traen cosas, traen noticias, que sirven para hacer cosas” (idem, p. 48).

Apesar disso, o maestro alerta a necessidade de cautela para que se conserve o modelo de adequação ao contexto local defendido durante os *Consejos* para a constituição da identidade e da voz na América, evitando cair no campo da aculturação pelo aprendido na viagem: “CUIDADO! No sea que por la manía de imitar servilmente a las naciones cultas, venga la América a hacer el papel de vieja, en su infancia en todo” (idem, p. 51).

Simón Rodríguez advoga por sua própria opção de tomada de decisão perante o processo de Libertação da América, pois necessita justificar seu projeto, já que se apresenta como novidade, fazendo sua inclusão como americano apoiador de um governo liberal em benefício de todos, mesmo pertencendo a uma elite intelectual, ele demonstra através de seu argumento, querer afirmar, que cumpre a posição de maestro que defende no seu projeto de educação social:

¿Quién mete a Don Simón en eso? O al Señor Simón (a la republicana) será la pregunta. Usted responderá porque me conoce – que el Señor Simón es cosmopolita, no Egoísta como el vulgo interpreta la palabra, sino un hombre eminente sociable, porque ve su patria donde se halla, y compatriotas en los que lo rodean (idem, p. 62).

Com o campo de oportunidades aberto pelo Colegio de Latacunga e pela educação social para a República, os americanos teriam a propriedade de criar suas próprias condições de felicidade com as ferramentas de aprendizagem oferecidas pelo modelo de educação libertária, responsável por tornar a nação autônoma e consciente de sua troca com a natureza:

Los americanos estarían viendo el Suelo que pisan, no mirando las Estrellas, esperando lo que está en el órden, no que el olmo de peras buscando su vida en el trabajo, no rezando el padre nuestro, para pedir que almorzar, contando con lo que tienen, no con lo que les promete, el que no tiene que dar (idem, p. 63).

Por fim, ficamos com a reflexão de Simón Rodríguez que representa bem a sua intenção com o projeto de educação social na medida em que avançasse seu plano discorrido e comentado nessas páginas, referente ao Colegio de San Vicente, Latacunga, mas que pode adequar-se a outras realidades desde que passível de adequação: “En fin: esperanzas hay. El que no se arriesga, ni gana, ni pierde” (idem, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações desse trabalho, iniciaremos fazendo uma breve recuperação do discutido em cada capítulo, com a finalidade de revisar os pontos fundamentais para a compreensão do pensamento de educação lançado por Simón Rodríguez em *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*.

No Capítulo 1 pudemos perceber como a colonialidade perpassou a formação da identidade latino-americana em suas inscrições na história, o que provoca marcas na memória cultural do povo latino-americano. Entendemos a colonialidade como a força das estruturas de dominação e hierarquização na América pela detenção do poder, tendo seu surgimento no período colonial, permanecendo até os nossos dias.

O período da conquista e da instalação dos europeus na América foi extremamente violento, ferindo a estruturas de formação política, social e cultural tanto dos nativos americanos, quanto dos europeus recém-chegados que passaram pelo processo de apropriação cultural. É esse mecanismo que auxilia a criação de espaços de resistência da cultura originária americana no lugar invadido pelo outro.

A desapropriação do lugar de fala dos indígenas pela aprendizagem da língua espanhola também pode ser considerada uma fenda no movimento de resistência cultural dos indígenas, pois aprendendo a língua espanhola os indígenas podem compreender de maneira mais completa o que está se passando e compartilhar seus anseios e preocupações de forma que se façam entender.

Ao mesmo tempo, essa aprendizagem causa temor nos colonizadores, que encontraram nas civilizações pré-hispânicas estruturas complexas de organização social e educacional, por isso, o investimento na educação dos indígenas nas colônias é depositado em missões catequizadoras e escolas de ensino religioso, em lugar de permitir o acesso da população indígena às informações e textos que poderiam favorecer a formação de “intelectuais” capazes de ir de encontro aos princípios de exploração e marginalização do indígena causados pelo colonialismo.

Corromper as civilizações indígenas em suas bases torna-se um empreendimento dos colonizadores, a ponto de ferir a estrutura base da vida

cotidiana das comunidades indígenas americanas, seus ritos religiosos, que passam a ser denominados pela Igreja como idolatria, e sobrevivem de forma mascarada nas cidades colonizadas dentro dos próprios espaços religiosos destinados à sua evangelização.

No Capítulo 2 tratamos de discorrer acerca dos modelos educacionais, sua função na América e seus desdobramentos ao longo da história, nos encaminhando para a perspectiva de educação popular entre os séculos XVIII e XIX na América Latina, como uma necessidade para o caráter de inovação, portanto realizamos um apanhado cronológico a partir das considerações de Weinberg (1984).

Nas sociedades indígenas antes da invasão em geral podemos perceber pelos exemplos utilizados por Weinberg (1984) a recordar: tupinambás, mexicas e incas, algumas características comuns em relação às estruturas e função da educação. Há uma divisão das tarefas do homem e da mulher, refletidas na educação; também é comum em todos os casos a conservação da tradição, o ensinamento dominado pela oralidade e a preservação da passagem do conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, seja conhecimento prático, quanto sabedorias ancestrais.

Nos casos específicos dos mexicas e incas, percebemos a marcação da hierarquia social para o controle da população, sendo a educação uma ferramenta que acentua as posições privilegiadas dessas sociedades. Em ambas as situações, os saberes ancestrais são destinados à nobreza, salvo pequenas individualidades. Os mexicas possuíam educação escolarizada para a população das camadas mais baixas, no entanto, o conteúdo se restringia a saberes que formariam a mão-de-obra. Os incas não possuíam escola para a camada popular, sendo toda a educação prática passada no seio doméstico.

Ao se depararem com essas estruturas complexas, os colonizadores reservam ao índio posição marginalizada e os privam do acesso aos saberes europeus. Os estabelecimentos educacionais estavam reservados apenas aos nobres, criollos e, em alguns casos, aos mestiços da nobreza e filhos de caciques. Existe o empenho de algumas organizações em prestar serviço educacional às camadas populares, porém sem sucesso.

A porção ilustrada dessas sociedades começam a notar a ausência de inovação na América, concluindo que a única maneira de garantir o progresso é através da educação popular. A princípio buscam o Estado para cumprir esse objetivo, mas não obtêm apoio, chegando, portanto, ao pensamento de emancipação da América Latina com seu centro na educação para todos, garantindo a liberdade de escolha do homem e preparando-o para atuar como ser social.

Nesse contexto, *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1850-1851) cumpre sua função como um escrito de caráter instrucional e apresenta as diretrizes para uma perspectiva inovadora, diferente da educação tradicional vivenciada pelo Colegio de San Vicente. Como o documento está direcionado ao diretor da escola, Don Rafael Quevedo, a linguagem utilizada por Rodríguez para as instruções é direta, onde, detalhadamente apresenta raciocínio lógico e por associação para que seja formulado um plano de ação que possa ser aplicado no Colegio.

O termo educação social tem para Simón Rodríguez suas bases no que postula como Instrucción General em Luces y virtudes sociales (1840), pois, fica claro no texto a aplicabilidade das quatro instruções que formariam a Instrucción General: instrução social, em sua constante defesa pelas virtudes morais dos estudantes; instrução corporal, dado o trabalho com atividades intervalares de recreação apresentadas no início do documento; instrução técnica, com os ofícios que pretende instituir em Latacunga; instrução científica, com a formação de conhecimentos aprofundados necessários à execução dos conhecimentos técnicos, como no caso da Agricultura, que selecionamos na amostragem.

Os termos educação popular/educação social, são utilizados como sinônimos por Simón Rodríguez durante todo o texto, sendo essa perspectiva educacional em favor de todos que vivem em governos liberais, em par de igualdade, nesse caso, considerando a população indígena e branca existente em Latacunga na época, oportunizando a mesma quantidade de vagas e trabalhando aspectos culturais, como o ensino do quíchua e do castelhano na escola, favorecendo o reconhecimento de sua identidade.

Tal proposta está a serviço da cidade e do povo. O aprendido na escola não se fecha dentro de seus limites, mas é devolvido para a sociedade, seja através de

serviços ou de formação. A reforma do Colegio prevê uma reforma intelectual, que exige uma alteração na organização social da cidade de Latacunga, em sua arquitetura, em seu modo de produção e em sua formação científica.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, A. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BAHBA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARUSO, M. Independencias latino-americanas y escuelas mutuas: um análisis desde la perspectiva de la historia global (CA. 1815-1850). In: ALVEZ, C.; MIGNOT, A.C. *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: SBHE, 2012.

CONTRERAS, M.N. Ilustración venezolana y paideia colonial: el Lic. Miguel José Sanz. *Presente y pasado*. Revista de História, Ano 15, n° 30, p. 301-320, 2010.

CUCUZZA, H.R. Independencias, repúblicas y educación en América Latina: las ilusiones de la escuela como máquina de vapor. *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: SBHE, 2012.

DALBOSCO, C.A. *Educação natural em Rousseau*. Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

ELLIOTT, J.H. *A conquista espanhola e a colonização da América*. In: BETHELL, L. (org). *História da América Latina: América Latina Colonial*, volume 1. São Paulo: Edusp, 2004. pp. 135 – 194.

GLISSANT, E. *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2002.

GRUZINSKI, S. *A águia e o dragão: ambições europeias e mundialização no século XVI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI – XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GÚZMAN, C.A. *Algunas ideas precursoras de la educación popular venezolana*. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n2/1-2-1.pdf>. Acesso em 26 ago. 2016.

JOACHIM, S. *Poética do imaginário: leitura do mito*. Recife: Editora da UFPE, 2010.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEADBEATER, C.W. *Pequena história da maçonaria*. São Paulo: Pensamento, 2012.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEAUVEAU. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, Santa Cruz, 2000, v.11, n° 2, p. 342 – 386.

QUINTERO, P. Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*, n° 19, 2010, p. 1-15.

RODRÍGUEZ. *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. 1990.

_____. *Obras completas de Simón Rodríguez: Tomo II*. Caracas: Presidencia de la República, 2001.

ROHDEN, H. *Educação do homem integral*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

TEIXEIRA, V.C.G. História e direitos indígenas na América Latina: notas sobre as relações entre duas áreas de conhecimento. *Dimensões*, São Paulo, v. 29, 2012, p. 165-188.

VIDAL, C. *Os maçons: a sociedade secreta mais influente da história*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapeluzs, 1984.

WACHTEL, N. Os índios e a conquista espanhola. In: BETHELL, L. (org). *História da América Latina: América Latina Colonial*, volume 1. São Paulo: Edusp, 2004. pp. 195 – 240.