



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Andres Eduardo García Laínez

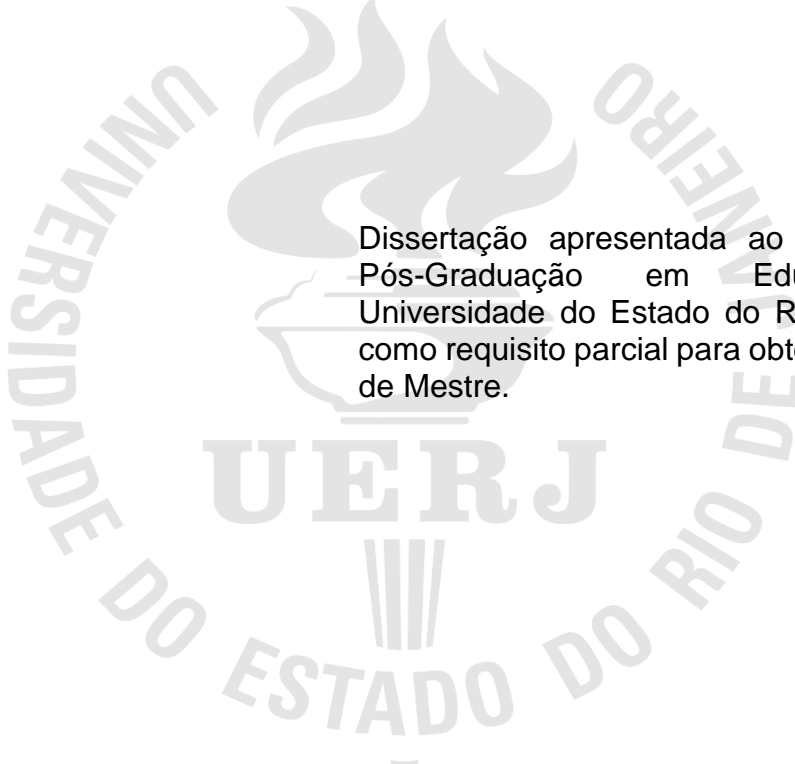
**Trabalho, espaço, moral e disciplina: um estudo das  
representações do professor na literatura hondurenha do século  
XX (1900-1956)**

Rio de Janeiro

2017

Andrés Eduardo García Laínez

**Trabalho, espaço, moral e disciplina:  
Um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do  
século XX. (1900-1956)**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro  
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G216      García, Andres.  
Trabalho, espaço, moral e disciplina: um estudo das representações  
do professor na literatura hondurenha do século XX (1900-1956) / Andres  
Eduardo García Laínez. – 2017.  
160 f.

Orientador: José Gonçalves Gondra.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Honduras – História – Teses. 2. Literatura  
hondurenha – Teses. 3. Ensino primário– Teses. 4. Professores – Teses.  
I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(09)(728.4)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Andrés Eduardo García Laínez

**Trabalho, espaço, moral e disciplina. Um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX. (1900-1956)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 25 de janeiro de 2017.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Cláudia Engler Cury  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Prof. Dr. Ricardo Morales-Ulloa  
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán - UPNFM

---

Prof. Dra. Marcia Cabral da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores hondurenhos, especialmente aos meus preferidos, àqueles que a vida me designou para me ensinar o percurso que agora estou a trilhar: meus pais.

## AGRADECIMENTOS

16 de fevereiro de 2015, eram as 9:30 horas da manhã e eu, um garoto que, pela primeira vez, pisava solo estrangeiro, estava na porta de um prédio, a milhares de quilômetros do meu país, Honduras, esperando..., bom, melhor dito, maravilhado, olhando as pessoas subindo com as suas fantasias para o morro de Salgueiro. Era o penúltimo dia de Carnaval em Rio de Janeiro e, dessa forma, o Brasil me acolhia fazendo-me esquecer das saudades para me sentir em casa desde o primeiro dia. Por esse grande detalhe, agradeço enormemente a Deus e a todo o povo brasileiro, que sem esperar receber nada, me convidaram a viver de uma forma diferente esta festa que é a vida.

Não esqueço também de agradecer individualmente às pessoas que me ajudaram a andar por este caminho cheio de experiências, que me fizeram crescer em todos os planos da minha existência. À minha família, especialmente à minha mãe, Celia Ester Lainez Puerto que esteve sempre do meu lado, ainda que a distância fosse uma grande barreira física. Da mesma forma, agradeço ao professor José Gonçalves Gondra, que além de ser meu orientador, foi também meu pai brasileiro. Do mesmo modo, agradeço à turma do Núcleo de Ensino e Pesquisa da História da Educação (NEPHE) que me apoiou e acolheu o tempo todo, nas tardes das terças-feiras e nas confraternizações que realizamos periodicamente.

Por outro lado, agradeço aos meus irmãos brasileiros que moraram comigo na nossa “Tijucanos House” Alessandro e Rafael, assim como também a Rodrigo e a Carol que conheci no período das Olimpíadas. Com eles, aprendi a me expressar em português e a viver em harmonia e entender o verdadeiro significado da palavra amizade. Também, agradeço grandemente a Leopoldo Viera, à turma 24 da pós-graduação *Lato-sensu* em Psicomotricidade Relacional e a toda a equipe do Centro Internacional de Análise da Relação de Curitiba que me deram um espaço para aprender a conhecer as minhas potencialidades, a viver a vida sem medos e obstáculos.

El maestro, [...] piedra angular de la escuela, más necesario que todo otro elemento para realizar la obra difícil y grande de la educación del hombre.

*F. Alfredo Alvarado.*

## RESUMO

GARCÍA, Andrés. *Trabalho, espaço, moral e disciplina: um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX*. 2017. 160 f. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A proposta deste estudo implicou em analisar o tratamento das representações do professor por meio da análise de fontes literárias (romances e contos) publicados durante o século XX entre 1900 e 1956, tendo como objetivo principal analisar as ditas representações nas obras *Mi maestra escolástica* de Ramón Rosa; *Peregrinaje* de Argentina Diaz Lozano; *Mr. Black* de Juan Ramón Molina; *Bajo el Chubasco* de Carlos Izaguirre e *Silbando al viento* Arturo Oqueli com base em três objetivos específicos. O primeiro se enquadrou na definição de um estudo histórico dos instrumentos jurídicos que fizeram referência à educação normal em Honduras, assim como também a exploração de iniciativas que promoveram a produção do cultural em Honduras durante o período da Reforma Liberal (1976). O segundo objetivo focalizou a exploração dos aspectos relevantes do debate entre história e literatura, de modo a validar as obras literárias como fontes nas quais se pode construir uma história dos professores por intermédio das representações construídas na literatura. Por último, o terceiro objetivo consistiu na identificação das representações do professor na literatura hondurenha ao longo do século XX focadas nas diversas categorias presentes nos discursos dos romances e contos selecionados. Por fim, procuramos desenvolver um exercício de comparação entre o *literário* e as representações que circularam nos relatórios dos inspetores e conferências pedagógicas da *Academia Central de Maestros* publicadas na revista *La Instrucción Primaria*, resultando, assim, a possibilidade de se postular e refletir a respeito de uma série de aproximações e afastamentos entre a “*realidade*” e a *ficção*.

Palavras-chave: História da educação hondurenha. Literatura hondurenha. Instrução Primaria. Representações. Professores.



## RESUMEN

GARCÍA, Andrés. Trabajo, espacio, moral y disciplina: *un estudio sobre las representaciones del professor en la literatura hondureña del siglo XX*. 2017. 160 f. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudio propone el tratamiento de las representaciones del profesor a través del análisis de fuentes literarias (Novelas y cuentos) publicados en el siglo XX, entre 1900 y 1956. El objetivo principal fue analizar dichas representaciones en las obras *Mi maestra escolástica* de Ramón Rosa; *Peregrinaje* de Argentina Diaz Lozano; *Mr. Black* de Juan Ramón Molina; *Bajo el Chubasco* de Carlos Izaguirre e *Silbando al viento* Arturo Oqueli por medio de tres objetivos específicos: el primero se enfoca en la definición de una reseña histórica sobre los instrumentos jurídicos en los cuales se hacía referencia a la educación normal en Honduras, incluyendo la exploración de las ideas que promovieron la producción cultural durante el período de la Reforma Liberal. El segundo objetivo se orientó hacia la exploración de los aspectos relevantes del debate entre historia y literatura, lo que permitió validar la consideración de las obras literarias como fuentes en las cuales se puede construir una historia de lo cotidiano a través de las representaciones. Por último, el tercer objetivo se inclinó en la identificación de las representaciones del profesor en la literatura hondureña de la primera mitad del siglo XX enfocadas en las diversas categorías presentes en los discursos de las novelas y cuentos seleccionados para luego ser comparados con las representaciones que circularon en los informes de los inspectores y conferencias pedagógicas de la Academia Central de Maestros publicadas en la revista *La Instrucción Primaria*, resultando, de esa manera, una serie de aproximaciones y distanciamientos entre la realidad y la ficción.

Palabras clave: Historia de la Educación Hondureña. Literatura hondureña. Instrucción Primaria. Representaciones. Profesores.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Portada do Currículo Nacional Básico de Honduras .....	13
Figura 2-	Localização da cidade El Progreso no departamento de Yoro em Honduras.....	15
Figura 3-	Professor Roger Abraham Vallejo ferido na cabeça por uma bala durante um protesto pelo golpe de estado em 2009 .....	19
Figura 4-	Professor Luis Sosa preso pela polícia durante os protestos contra o golpe de estado em 2009.....	20
Figura 5-	Protesto de professores em 2011 durante o governo do Presidente Porfirio Lobo Sosa .....	22
Figura 6-	Marco Aurelio Soto Presidente de Honduras 1876-1880 .....	28
Figura 7-	Perfil de Francisco Morazán na nota de Lps. 5.00 (cinco lempiras) .....	30
Figura 8-	Catecismo de Ripalda de 1616 .....	32
Figura 9-	Mapa de Honduras de 1825 .....	51
Figura 10-	Mapa Político de Honduras de 1893. Foi Criado o Departamento de Cortes que antes pertencia ao Departamento de Santa Bárbara. ....	61
Figura 11-	Mapa político de Honduras de 1906. Foi criado o Departamento de Ocotepeque que antes formava parte do departamento de Copán.....	62
Figura 12-	Perfil do Doutor Ramón Rosa.....	99
Figura 13-	Perfil do Doutor Ramón Rosa na moeda de maior valor em Honduras	102
Figura 14-	Argentina Díaz Lozano .....	108
Figura 15-	Portada da versão em inglês da obra de Argentina Díaz Lozano. ....	109
Figura 16-	Divisão Política de Honduras em 1906. Nesse ano a Assembleia Nacional Constituinte dividiu o departamento de Copán para criar o departamento de Ocotepeque. Dessa forma se terminou de constituir a zona ocidental de Honduras.....	110
Figura 17-	Juan Ramón Molina .....	118
Figura 18-	Imagem da primeira edição do livro Tierra Mares y Cielos (1911) de Juan Ramón Molina. ....	119
Figura 19-	Carlos Izaguirre .....	124
Figura 20-	Arturo Oquelí .....	129
Figura 21-	Divisão política de Honduras de 1893.....	135

## SUMARIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>OS INÍCIOS DA EDUCAÇÃO NORMAL e DA PRODUÇÃO CULTURAL EM HONDURAS</b> .....	26
1.1	<b>A laicidade sobre a religião. Os primeiros momentos da transformação educativa em Honduras</b> .....	30
1.2	<b>Instrumentos reguladores das práticas escolares. Destaques sobre o a formação docente ao longo do século XIX e XX</b> .....	31
1.2.1	<u>O Primeiro Código de Instrução Pública de 1882</u> .....	37
1.2.1.1	Lei de instrução primaria e normal.....	38
1.2.2	<u>Segundo Código de Instrução Pública</u> .....	41
1.2.2.1	As reformas ao segundo código .....	43
1.2.3	<u>Terceiro código de instrução pública</u> .....	45
1.2.4	<u>Código de Educação Pública</u> .....	46
1.3	<b>As primeiras escolas normais de Honduras</b> .....	49
1.3.1	<u>As primeiras tentativas para fundação das escolas normais</u> .....	50
1.3.2	<u>Academia Central de Maestros</u> .....	54
1.3.3	<u>As primeiras escolas normais no século XX</u> .....	58
1.4	<b>Fatores que influíram na construção cultural em Honduras durante a Reforma Liberal (1876)</b> .....	64
2	<b>HISTÓRIA, LITERATURA E REPRESENTAÇÕES</b> .....	71
2.1	<b>A natureza poética da escrita histórica</b> .....	71
2.2	<b>A escrita literária como modelo para a inovação da escrita histórica</b> ...	82
2.3	<b>A literatura como fonte histórica</b> .....	85
2.4	<b>As representações</b> .....	88
2.5	<b>O percurso metodológico</b> .....	91
3	<b>AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NA LITERATURA HONDURENHA DO SÉCULO XX</b> .....	96
3.1	<b>Mãos juntas e joelhos dobrados. A religiosidade no cotidiano escolar no conto <i>Mi Maestra Escolástica</i> de Ramón Rosa</b> .....	99
3.2	<b>Uma luz ao final da estrada. A sacrificado ofício do professor no romance <i>Peregrinaje</i> de Argentina Diaz Lozano</b> .....	108

3.3	<b>Branco?... apenas o nome. O verdugo redimido no conto Mr. Black de Juan Ramón Molina.....</b>	118
3.4	<b>Sempre pelo caminho do bem. Os últimos resquícios do ensino religioso no romance Bajo el chubasco de Carlos Izaguirre.....</b>	124
3.5	<b>Um macho incansável. O <i>apostolado secular</i> do trabalho docente no romance Silbando al viento de Arturo Oqueli.....</b>	129
3.6	<b>Trabalho, espaço, moral e disciplina nos relatórios publicados na revista <i>La Instrucción Primaria</i>.....</b>	134
3.6.1	<u>Entre o apostolado e a rebeldia. Representações dos professores na <i>Academia Central de Maestros</i> .....</u>	136
3.6.2	<u>A influência política sobre a moralidade. Representação do professor presente nos relatórios dos órgãos da <i>Dirección General de Instrucción Primaria</i> ...</u>	141
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	149
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	155

## INTRODUÇÃO

O presente estudo marca o início de uma procura que tem como alvo principal refletir a respeito do professor hondurenho, ou melhor dito, trata-se de focalizar algumas das representações do professor hondurenho na história educativa de Honduras. No entanto, as fontes consultadas para começar esta caminhada, não formam parte do campo histórico formal, se não do mundo ficcional, que pertencem à literatura. Escolher este tipo de fonte levou a considerar dois aspectos que marcam os fundamentos deste estudo. Em primeiro lugar, a consideração da riqueza semântica que proporciona o pensamento singular do escritor de romances e contos. Este traço ajuda a explorar todo um conjunto de elementos para pensar as representações do professor; remetendo, assim, para o segundo aspecto: a consideração do cotidiano educativo que está identificado nas obras selecionadas, nas quais o professor é constituído em um personagem singular, descrito com seus erros e virtudes, articulando sua profissão com diferentes aspectos que determinam a vida social. As obras estudadas oferecem elementos importantes para se pensar as representações do professor seja um plano histórico, seja na ficção, o que proporciona uma ótica diferente do que poderiam oferecer outras fontes.

Por outro lado, tomando em conta as palavras do historiador hondurenho Jorge Amaya (2009) é preciso destacar o pouco desenvolvimento dos estudos das representações em Honduras articulada com a identidade nacional; ao mesmo tempo ressaltar também a preocupação do historiador Longino Becerra (2009) em relação a uma débil identidade hondurenha que constantemente se vê marcada por uma luta com forças extranacionais que procuram a desnacionalização do país<sup>1</sup>. A combinação destes dois fatores estabelece a fundamentação do presente trabalho por intermédio do desenvolvimento de um tipo de estudo pouco abordado em Honduras, o que ajuda a percorrer os caminhos de uma identidade hondurenha, ao focalizar o professor hondurenho como um personagem que se desenvolve no cotidiano escolar que está

---

<sup>1</sup> O artigo de Longino Becerra, publicado em 2011, aprofunda esta problemática ao se referir aos fatores que participam na constituição da identidade hondurenha: a cultura tradicional, os elementos transculturais; e a paisagem. As combinações desses três fatores formam parte da cotidianidade que configura a identidade hondurenha. No entanto, ressalta a necessidade de cuida-la das influencias de outras culturas através da integração delas como elementos que enriquecem a cultura nativa. Para uma maior informação sobre este tema se recomenda ler o artigo completo: <http://baktun.awardspace.com/identidad.html> acesso em 01/10/2016.

presente nas obras literárias; um cotidiano que ativa as lembranças dos indivíduos que alguma vez frequentaram as salas de aula e que se relacionaram com esse personagem que, de alguma forma, marcou a sua vida.

Os professores que aparecem representados nos contos e romances incluídos nesta pesquisa, embora sejam projeções fictícias dos escritores, formam parte de um contexto marcado por um espaço e um tempo claramente definidos, apresentando marcas comuns como da escola e da sociedade de uma determinada época, condicionantes, assim, do agir dos personagens. Esta ideia levou a pensar em iniciar este trabalho elaborando um percurso pessoal sobre a vida educativa própria, na qual se ressalta o professor no interior de uma série de experiências divididas em várias etapas cuja ordem obedece aos níveis que conformam o sistema educativo hondurenho: educação primária<sup>2</sup>; educação média<sup>3</sup>; educação universitária, que remete ao meu desenvolvimento profissional como professor. Todas essas etapas sinalizam um professor em seu desenvolvimento profissional que se encaixam bem em algumas das fases propostas por propõe Michael Huberman (1992) a respeito do ciclo de vida profissional dos professores: *entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações*.<sup>4</sup> Trata-se de que, nas próximas linhas, serão identificadas mais claramente.

Antes de continuar o percurso da investigação, é preciso aclarar dois aspectos que são articulados e consequentes. O primeiro se refere ao período do tempo desta experiência pessoal, que corresponde a 14 anos (1996-2010) nos quais tive contato

---

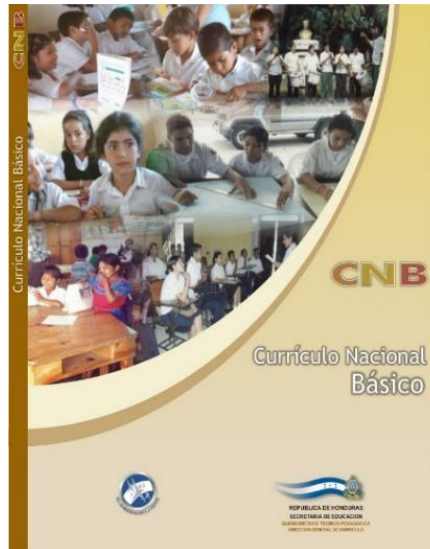
<sup>2</sup> O tempo estabelecido para a educação primária equivale a seis anos, cada um recebe o nome de graus.

<sup>3</sup> Na educação média, o tempo estabelecido equivale a seis anos e é dividida em duas partes: Ciclo Comum de cultura geral e Ciclo Diversificado. Os primeiros três correspondem ao ciclo comum e recebem o nome de cursos, os outros três correspondem ao ciclo diversificado e se subdivide em várias carreiras de ensino técnico científico e humanístico como *técnico en computacion* ou *Bachillerato em Ciencias y letras*. Nesse caso, os nomes das series adotam os nomes das carreiras mesmas (*Primeiro de técnico en computación*). Cabe destacar que o número de anos varia segundo a carreira, como caso do *bachillerato en ciencias y letras* cujo tempo é de apenas dois anos. Se utiliza esta nomenclatura para fazer referência do contexto da época tomando em conta que na atualidade a estrutura educativa tem mudado significativamente.

<sup>4</sup> Huberman (1992) menciona que estas fases surgem da revisão de uma série de pesquisas que abordam a vida profissional do professor na qual se observou uma estrutura recorrente entre elas criando assim uma proposta que indica as tendências gerais do ciclo da vida dos professores. Cabe destacar que, para efeitos deste estudo, o anterior serve apenas para localizar o professor referido em uma fase determinada para tentar criar uma representação desde uma ótica pessoal.

com diversos professores com estilos de ensino e relacionamentos distintos com seus alunos. O segundo aspecto, se refere aos instrumentos legislativos educativos nos quais está baseado o sistema educativo hondurenho: a *Ley Orgánica de educación*<sup>5</sup> aprovada em 1966, o *Estatuto del Docente*<sup>6</sup> aprovado em 1997, e *El Currículo Nacional Básico*<sup>7</sup>. O leitor poderá perceber, ao longo deste pequeno percurso, a maneira como, durante minha infância e adolescência, fui formado sob as normativas estruturais estabelecidas na *Ley Organica de Educación*; e durante a etapa adulta fui capacitado para ensinar sob um fundamento mais específico em relação às estruturas curriculares segundo o estabelecido no *Currículo Nacional Básico*.

Figura 1- Portada do Currículo Nacional Básico de Honduras



Fonte: <http://es.slideshare.net/guest95fd5a/currículo-nacional-básico>  
aceso em 12/11/2016)

<sup>5</sup> Aprovada pelo Congresso Nacional de Honduras em 14 de novembro de 1966 sob o decreto 79. Contempla todas as disposições jurídicas, técnicas e administrativas da educação nacional. Para uma maior contextualização o site da *Secretaría de Educación de Honduras* tem habilitado o documento no seguinte link: [http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE\\_9.pdf](http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE_9.pdf) acesso em 18 de novembro de 2016.

<sup>6</sup> Aprovado pelo Congresso Nacional em 11 de setembro de 1997 é um instrumento jurídico cujo propósito é dignificar o exercício docente, garantir ao professor um nível de vida que concorde com sua profissão e assegurar uma educação de alta qualidade. Mais detalhes no seguinte link: [http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE\\_6.pdf](http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE_6.pdf) 18 de novembro de 2016

<sup>7</sup> Instrumento normativo nacional que estabelece as capacidades, competências, conceitos destrezas, habilidades e atitudes que deve lograr todo sujeito que forma parte do sistema educativo hondurenho nos níveis, ciclos e módulos que reitoria a Secretaria de Educação de Honduras. Para mais detalhes se pode acessar a versão sintetizada do Currículo Nacional Básico: <http://www.oei.es/historico/quipu/honduras/ibehonduras.pdf> acesso em 21 de novembro de 2016.

Nesse sentido, esta história se inicia na escola localizada na zona rural de uma comunidade chamada *Campo Buena Vista*<sup>8</sup> da cidade de *El Progreso*<sup>9</sup>, Honduras.<sup>10</sup> Nela, haviam três professoras graduadas na escola normal e que estavam na etapa final da sua profissão docente. Cada uma ministrava aulas para dois graus e para tentar manter a disciplina na sala faziam uso dos castigos corporais. Ditos castigos variavam segundo a natureza da falta: quanto mais graves, os castigos eram mais severos; porém, nem sempre se cumpria essa disposição. Por vezes as professoras tinham suas diretrizes pessoais para não aplicar o método disciplinar do castigo físico, embora as faltas fossem graves. Para o caso, uma vez numa confusão, dois alunos de primeiro grau bateram na cabeça de um menino mais velho com uma tábua que tinha um prego na sua superfície. As professoras trataram do caso imediatamente: duas delas tratavam a ferida do agredido e a outra professora afastou do grupo os meninos agressores, levando-os para uma sala de aula. Os meninos apenas receberam as repreensões da professora, tendo saído da sala sem nenhuma evidência de castigo corporal, mas com o sentimento de culpa nas suas faces. Detalhe: os meninos agressores eram filhos de uma professora que ministrava aulas em outra escola. No entanto, a justificativa pela qual os meninos não receberam o castigo de costume foi que eles estavam se defendendo do menino velho que, momento antes da confusão, estava lhes incomodando. Nota-se neste exemplo o

---

<sup>8</sup> A comunidade em referência formava parte de um conjunto de plantações de bananas que nos anos 1990 era dirigida pela empresa Tela Rail Road Company. Existe toda uma história em relação ao surgimento das empresas de produção de banana em Honduras que corresponde um período nomeado pela maioria dos historiadores como *Enclave bananero*. Este fato é aprofundado em várias obras, no entanto se recomenda ler a obra de Lainez y Meza (1973): <http://nuso.org/articulo/el-enclave-bananero-en-honduras/> (acesso em 29 de setembro de 2016) que elabora a análise sobre a primeira etapa do *Enclave Bananero*. Porém, a segunda etapa deste período é marcada pela *Huelga de 1954* desenvolvida em todo o país tendo seu foco principal na cidade de El Progreso, no Departamento de Yoro. Este acontecimento é resumido pelo historiador Marvin Barahona no seu livro *Honduras en el siglo XX. Una Síntesis Histórica*. Nele faz-se uma referência a um documento elaborado durante a greve denominado como *pliego de peticiones*. Nessa lista de petições, a número 25 menciona um dado importante em relação a: “*enseñanza primaria completamente laica y gratuita para todos los hijos de los empleados y trabajadores y que en las escuelas rurales cada profesor trabaje con dos grados como máximo*”. A empresa bananeira cumpriu esta petição e foi assim que surgiram as denominadas *Escuelas de la Tela Rail Road Company* nas comunidades que tinham plantações de bananas. Ditas escolas eram particulares e gratuitas e proporcionavam a educação primária completa.

<sup>9</sup> Cidade e município do Departamento de Yoro que conecta com uma das principais cidades do país, San Pedro Sula. Sua principal atividade econômica se concentra na agricultura e indústria maquiadora.

<sup>10</sup> O nome oficial é República de Honduras, é um país da América Central, limitado a norte pelo Golfo das Honduras, e a leste pelo Mar das Caraíbas, a sul pela Nicarágua, pelo Golfo de Fonseca e por El Salvador e a oeste pela Guatemala. Sua capital é Tegucigalpa.



poder de decisão das professoras, ainda que a condição dos meninos justificasse a aplicação do castigo corporal pela falta grave que cometeram. A liberdade de escolher entre castigar fisicamente ou não dependia totalmente delas mesmas, apesar de ter estabelecido um código previamente. Os exemplos dessa natureza são inumeráveis, e o destaque se focaliza nessa faculdade que tem os professores de aplicar ou não um regulamento ou de criar novas regras segundo o contexto no qual eles se desenvolvem.

Figura 2- Localização da cidade El Progreso no departamento de Yoro em Honduras



Fonte: <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/norte-america/honduras/departamentos/yoro.html> acesso em 12/11/2016

Terminada a escolarização inicial, seguia a educação média, a mudança do ambiente educativo foi radical, da zona rural passei a estudar na zona Urbana no Colégio Católico Jesuíta San José<sup>11</sup>, uns dos mais prestigiosos da cidade. As salas de aula eram integradas por meninos de diferentes estratos sociais. Os professores marcavam um ponto de equilíbrio; apresentavam um traço em comum, isto é, suas

<sup>11</sup> Instituto de educação média da ordem dos Jesuítas. Fundado em 1954 pelo Reverendo José D. Wade e foi considerado como o primeiro Colégio de Ensino Médio estabelecido na Cidade de El Progreso. Para saber um pouco mais sobre esta instituição, recomendasse seu site [http://sanjosehn.org/wpisj/?page\\_id=64](http://sanjosehn.org/wpisj/?page_id=64) acesso em 22 de novembro de 2016.

práxis se limitava apenas a ministrar as aulas sem dar uma pista de como era sua vida pessoal. No entanto, existiam alguns que marcavam a diferença entre seus colegas. Neste caso, dois professores se destacaram: a primeira foi uma professora da matéria das ciências naturais. A sua aula era muito interessante porque ela gostava de desenvolver os temas através da contagem de histórias nas quais mexia elementos da sua vida pessoal. Deste modo algumas aulas resultavam incríveis; tanto que alguns dos alunos da sala faziam muitas piadas sobre ela, exagerando totalmente seu perfil. Um exemplo: a aula em que apresentou o tema sobre a formação do universo, tentando explicar a teoria do Bing Bang. A sua explicação foi tão abrangente que parecia que ela mesma tinha presenciado pessoalmente o dito acontecimento, tanto que os alunos diziam que, nesse momento, ela tinha vindo num asteroide, assistindo diretamente à formação do universo ou que era a única sobrevivente após da extinção dos dinossauros. Assim como essas, surgiram outras anedotas que faziam rir alto a turma durante meses. Foi assim que, de forma consciente ou inconsciente a professora sem abandonar o seu estilo estava cumprindo com o seu objetivo de ensinar. Até hoje muitos ex-alunos que tiveram aulas com ela lembram-se dos temas difíceis de Ciências Naturais.

A segunda referência remete a um professor que ministrava a aula de informática. As suas palestras eram totalmente claras, era um prazer escutar suas apresentações porque ninguém ficava com dúvida nenhuma, e se alguém não conseguia compreender, repetia a lição para todos. Porém, o mais interessante acontecia fora do horário das aulas. Geralmente durante à tarde o Instituto ficava aberto para quem quisesse passar mais tempo em biblioteca, jogar uma partida de futebol ou reunir-se com outros alunos para falar sobre qualquer tema. Era nesse momento que o professor de informática aparecia, mas não como professor, se não como um amigo ou um irmão mais velho, que dava dicas para a turma. Ele se esquecia do conteúdo da aula, substituindo-o pelo conteúdo moral-religioso. Ele preferia que, nesse horário, a turma chamasse ele por seu nome e não como professor. A partir destas duas experiências, a minha concepção sobre o professor foi mudando, deixando de ser uma percepção quase divina para uma percepção mais humana. O destaque particular se foca na maneira em como se relacionavam com os alunos através de práticas de ensino mais significativas.

A terceira parte deste percurso pessoal corresponde ao ensino superior. Embora não tenha sido formado como professor numa escola normal, a Universidade

Pedagógica Nacional Francisco Morazán<sup>12</sup> me ofereceu a oportunidade de me converter num docente de educação média na área de letras. Durante os quatro anos de formação, tive diversas experiências educativas com os professores. Houve, contudo, uma professora que se destacou porque marcava a diferença entre os seus colegas. Alguns a consideravam uma supermulher porque ninguém sabia como administrava o seu tempo para estar com sua família, ministrar as aulas com paixão admirável, coordenar o departamento acadêmico e, ainda, ajudar as pessoas que precisavam de orientação para fazer algum trâmite administrativo, mantendo nos momentos difíceis a candura e a calma que a caracterizava. Para muitos, a professora era símbolo de perseverança. Sem perder o seu estilo, foi escalando os degraus acadêmicos da faculdade. Primeiro, iniciou como professora auxiliar, logo coordenou o departamento de currículo da faculdade. Pouco tempo depois se converteu em coordenadora da área acadêmica e, por último, foi secretária do campus. A combinação entre o carisma da sua personalidade e o seu desenvolvimento profissional agregou uma nova percepção na construção da representação do professor em que a abnegação e a perseverança foram fatores fundamentais para compreender o relacionamento da ética laboral na academia. No entanto, este perfil em relação ao ciclo de vida profissional da proposta de Huberman (1992) parece se encaixar perfeitamente na fase de diversificação: o produto do trabalho eficiente da professora em referência se materializou através da procura de novos desafios nos diferentes cargos em que trabalhou. A inovação em conjunto com a sua ética, parece ter se consolidado ao longo da sua vida profissional.

Nesta viagem sobre a representação do professor construída até o momento se visualizam uma série de categorias que emergem a partir do plano discente. Para o caso, se pode mencionar as categorias do exercício ou carreira docente a conduta moral e a formação docente. Todas elas incidem na imagem do professor como uma pessoa respeitosa, responsável, um defensor da verdade, um orientador das vidas, totalmente abnegado em relação ao seu trabalho, carinhoso com os seus alunos, enfim, portador de todo um reflexo dos valores morais por meio de sua conduta, com

---

<sup>12</sup> Constitui o único centro de educação universitária em Centro América dedicado à formação de docentes para todos os níveis de ensino. Se criou em 1956 com o nome de *Escuela Superior del Proserado Francisco Morazán*, logo, em 1989 passa a ser *Universidad Pedagógica Francisco Morazán* em 1989. Atualmente é a segunda universidade pública de Honduras. Para aprofundar mais um pouco na sua história se sugere visitar o site da instituição: <http://www.upnfm.edu.hn/index.php/ct-menu-item-2/ct-menu-item-3> (acesso em 23 de novembro de 2016)

a capacidade de manter um equilíbrio entre o rigor implícito nos códigos oficiais do sistema e a flexibilidade do bom senso no momento de tomar decisões que ajudam o desenvolvimento educativo. Esse conjunto de experiências leva a uma quarta etapa da minha trajetória que contrasta, de alguma forma, com as ideias anteriores, oferecendo outra perspectiva que ajuda na compreensão da realidade docente na construção das suas representações.

Como etapa final, eu durante os primeiros três meses do trabalho no primeiro semestre de 2009, em um instituto de ensino médio na zona rural, ministrando as aulas de espanhol. Eu era o professor mais novo e tinha percebido já que a realidade naquele momento era bastante diferente ao vivenciado nas etapas anteriores. Durante as horas livres ou em reuniões de professores, era comum escutar expressões como *“Colega, vou lhe dizer algo, não trabalhe muito porque ninguém vai reconhecer o seu sacrifício”*; *“Olha só, como esse cara trabalha, será que está esperando que a comunidade faça uma estátua para ele?”*; *“Nem, o menino não tem jeito nenhum, que a vida seja sua professora, ali ele vai aprender melhor”*, *“Amanhã não poderei vir para o trabalho porque o dinheiro acabou”*, entre outras frases. Todo isso se combinava com um ambiente de trabalho extremamente difícil: as salas lotadas de alunos<sup>13</sup>, os horários de aulas incômodos<sup>14</sup>, somado a um percurso longo e inseguro para chegar ao trabalho<sup>15</sup>. A situação era difícil e sentia que pouco a pouco o ambiente estava-me a absorver.

Nesse sentido, esse conjunto de elementos funcionou como base para delinear a ideia sobre o professor que havia construído durante os anos de escola, colégio e faculdade. Os mesmos parceiros no nosso cotidiano, através da sua fala, proporcionavam elementos para desconstruir esta ideia consagrada e mítica de

---

<sup>13</sup> Segundo o artigo 181 do *Reglamento General del Estatuto del Docente* a relação professor-aluno equivale a 40 alunos por professor, porém, nos institutos técnicos equivale entre 12 e 15 alunos por professor.

<sup>14</sup> Segundo o artigo 181 do *Reglamento General del Estatuto del Docente* a hora da aula equivale a 45 minutos e as jornadas de trabalho de um professor se dividem em 4: Tempo parcial (menos de 36 horas durante a semana); tempo completo (36 horas durante a semana); tempo de dedicação exclusiva (até 54 horas durante a semana) e jornada plena (dos tempos completos em diferentes centros educativos). O salário do professor é calculado com base as horas trabalhadas durante a semana. Para maio de 2016 o valor da hora no magistério era de Lps. 63,00 (R\$ 7,18) para os professores sem diploma de graduação e de Lps. 81,87 (R\$ 9,33) para os professores com diploma de graduação.

<sup>15</sup> Na época o tempo que tardava o ônibus em chegar ao centro educativo era de uma hora e meia e o trânsito era por ruas isoladas e sem asfaltar.

professor, indício da existência de lados obscuros da profissão docente concretizava na busca da comodidade, resignação acadêmica e o fator econômico, conformando, desse modo, os principais constituintes do agir profissional no contexto descrito. Neste caso, a academia passava para um segundo plano pela agitada vida profissional dos parceiros que procuravam de alguma forma livrar-se um pouco da carga do cotidiano. No entanto, nesse mesmo ano, precisamente no domingo 28 de junho, ocorreu um acontecimento que marcou a vida do país: um Golpe de Estado<sup>16</sup>. Um dia depois desse acontecimento, os professores estavam na rua protestando<sup>17</sup> contra o sucedido. A maioria dos parceiros do trabalho concordava com a ideia de que ninguém podia ficar calado ante esse acontecimento. Esta ação forneceu outro elemento para pensar o professor e a sua articulação com os movimentos sociais. A vida do professor estava transcendendo as salas de aula naquele momento, e novas representações a respeito desta situação estava aparecendo.

Figura 3- Professor Roger Abraham Vallejo ferido na cabeça por uma bala durante um protesto pelo golpe de estado em 2009

---

<sup>16</sup> No 2011 foi publicado o relatório de *La Comisión de la Verdad y la Reconciliación* no qual se esclarece os acontecimentos ocorridos durante o 2009. Nele utiliza-se constantemente o termo *golpe de estado* para se referir ao fato principal que desencadeou a crise política em Honduras. Para um melhor aprofundamento se recomenda ler o dito informe: [http://www.caritashonduras.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=147:informe-final-de-la-comision-de-la-verdad-y-la-reconciliacion&catid=76:realidad-nacional](http://www.caritashonduras.org/index.php?option=com_content&view=article&id=147:informe-final-de-la-comision-de-la-verdad-y-la-reconciliacion&catid=76:realidad-nacional) acesso em 07 de outubro de 2016

<sup>17</sup> A magnitude dos protestos foi tão grande que levou ao presidente interino nesse momento a suspender uma série de garantias individuais como a livre circulação e a liberdade de associação entre as 21:00 – 5:00 através do decreto #11-2009. Para melhores detalhes se recomenda ler o seguinte artigo: [http://www.nacion.com/mundo/Congreso-hondureno-restringir-derechos-individuales\\_0\\_1059094137.html](http://www.nacion.com/mundo/Congreso-hondureno-restringir-derechos-individuales_0_1059094137.html) acesso em 10 de outubro de 2016.



Fonte: <http://eljustoreclamo.blogspot.com.br/2009/08/honduras-haciendo-historia.html> aceso em 12/11/2016

Porém, esse era o ponto de vista do interior dos grêmios do magistério e que era compartilhado com vários setores da sociedade. No entanto, esse ponto de vista tinha seu contraste com outra parte da sociedade que pensava distinto e não aceitava a figura do presidente afastado, sendo essa parte conformada pela grande mídia hondurenha<sup>18</sup>. De maneira alguma a fricção entre as duas posições gerava conflitos internos na família hondurenha. Para o caso, um exemplo pessoal. No meio do conflito referido, eu lembro de minha avó sentada à frente da televisão; ela tinha assistido as notícias das 18:00 horas, precisamente no momento em que o periodista fechava o programa lendo um editorial no qual criticava os professores pelas suas ações de protesto. Dessa maneira, ela falava que a educação antiga sempre foi a melhor porque os professores atuais eram preguiçosos e gostavam de protestar na rua para não ministrar aulas.

Figura 4- Professor Luis Sosa preso pela polícia durante os protestos contra o golpe de estado em 2009

<sup>18</sup> A grande mídia hondurenha esta conformada por um grupo de emissoras que controlam a informação em Honduras. Na imprensa escrita se ressaltam nomes de jornais como *La Prensa*, *La tribuna*, *El Heraldo*, *El Tiempo* (atualmente de circulação eletrônica). Por outro lado, em relação as emissoras de televisão se destacam nomes como *Canal 5*, *Canal 13*, *Canal 7*. Enquanto as emissoras de rádio se destacam *HRN*, *La voz de Honduras* y *Radio América*. Para compreender melhor o papel da mídia em Honduras se sugere ler de Ernesto Carmona intitulado “*Los Dueños*” de Honduras también poseen los médios: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=88782> aceso em 23 de novembro de 2016.



Fonte: <http://elquinceavopaso.blogspot.com.br/2010/08/massive-and-brutal-repression-of.html> aceso em 12/11/2016

Nesse momento eu pensei ao respeito da influência da mídia na sociedade. Este fato foi determinante porque a representação do professor estava se deslocando, assumindo uma nova configuração. O motivo das lutas<sup>19</sup> nesse momento se tornou totalmente abstrato, tanto que alguns dos professores não compreendiam a magnitude das consequências do que estava acontecendo nesse momento. Os protestos pelo pagamento das verbas atrasadas pareciam ter ficado em segundo plano, passando-se a lutar por uma reforma mais profunda do sistema educativo. Esse parece ter sido o motivo que dividiu aos professores: por um lado estavam os professores que eram afins ao golpe de estado ou simplesmente não acreditavam na estratégia utilizada pelos grêmios do Magistério e suas ações, este grupo desconhecia os convites para protestar contra o governo e preferiam ministrar aulas. De outro lado estavam os professores que eram contra o golpe de estado ou acreditavam que as mudanças profundas eram o caminho adequado para solucionar os problemas do país e mesmo os do magistério.

A situação anterior foi aproveitada pelos grupos de interesse político e econômico que estavam a favor do golpe de estado. Durante o segundo semestre de 2009 o governo pagou pontualmente os salários aos professores para tirar todo

---

<sup>19</sup> Durante o golpe de Estado os professores foram reprimidos sendo alvos de esquadrões da morte o que tornava difícil o panorama do magistério em Honduras. Mais detalhes aqui: <http://mundodostrabalhadores.blogspot.com.br/2009/11/professores-de-honduras-lutam-contra-o.html> acesso em 23 de novembro de 2016

argumento do protesto que se referia aos pagamentos atrasados. Foi assim que através da mídia se começou os professores foram alvo de fortes críticas, que punham em dúvida o motivo ideológico que moviam de modo mais agudo as organizações de professores a protestar nas ruas. O desgaste se evidenciou em 7 de abril de 2011 quando o governo através de um decreto, suspendeu 305 docentes que estavam em greve<sup>20</sup>. Nesse momento os protestos dos professores diminuíram notavelmente e a mídia atacou com mais força até conseguir que, a finais do 2011, já com os direitos violentados, os professores voltaram as suas aulas. As organizações de professores<sup>21</sup> mantinham ainda os seus representantes, mas sem poder de convocatória nenhuma. Em resumo, todo os acontecimentos anteriores agregam outro elemento para pensar a categoria carreira ou exercício docente. As associações de professores que, neste caso, estavam focadas na defesa dos direitos laborais, logo transcendeu para um plano mais amplo na defesa dos direitos do cidadão, visualizando-se, desta maneira, uma nova forma de representar a função social do professor.

#### Figura 5- Protesto de professores em 2011 durante o governo do Presidente Porfirio Lobo Sosa

---

<sup>20</sup> Para uma melhor informação se pode visualizar a notícia com maior amplitude: <http://www.laprensa.hn/honduras/542421-97/honduras-suspenden-a-305-maestros-huelguistas> acesso em 23 de novembro de 2016

<sup>21</sup> Em Honduras existem cinco organizações de professores: Primer Colegio Magisterial Hondureño de Maestros (PRICPHMA) criado em setembro de 1962; Colegio Profesional Union Magisterial De Honduras (COPRUMH), criado em março de 1963; Colegio Profesional superación Magisterial Hondureño (COLPROSUMAH) criado em setembro de 1963; Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH) criado em 1971; Sindicato Profesional de Docentes de Honduras (SINPRODOH) criado em maio de 1971.





Fonte: <http://www.lavozdelsandinismo.com/internacionales/2011-01-26/profesores-hondurenos-continuan-la-huelga/> (aceso em 12/11/2016)

Em síntese, a construção pessoal das representações do professor foi sendo elaborada através das experiências vividas ao longo de 14 anos, desde a escola primária, passando pela educação média e a faculdade até os primeiros anos laborais no sistema educativo hondurenho. Foi assim que, no percurso desta narração, as distintas representações do professor foram ressaltadas através de diferentes categorias como a de formação dos professores, por meio dos perfis mencionados. Da mesma forma, a conduta moral, que esteve associada às diferentes atitudes ou atuações dos professores aqui referidos, levou a pensar essa vinculação com a ética ou uma série de valores morais ou religiosos presentes em cada uma das ações. Assim mesmo, a carreira docente perceptível nas referências sobre as associações docentes e as condições dos professores, segundo o contexto descrito.

De igual forma, este percurso marca uma espécie de transformação pessoal sobre a construção das representações do professor. Em primeiro lugar, pensei em encaixar ditas representações em categorias binárias para ressaltar os aspectos positivos do professor relacionados com a ética: uma pessoa respeitosa, responsável, um defensor da verdade, um orientador das vidas, totalmente abnegado com o seu trabalho, carinhoso com os seus alunos. A contrapartida, ou seja, os aspectos negativos seriam percebidos no momento de contato com o campo laboral surgindo, desse modo, outros aspectos que mudaram a percepção contundentemente na qual o professor já não era aquele personagem virtuoso se não que também cometia erros. Isto converteu a imagem perfeita do professor em uma representação mais humana,

uma representação que ultrapassa as salas de aulas para planos mais complexos onde sua figura também se converte em alvo de críticas de grupos de interesse político e econômico. No entanto, esta classificação binária das categorias é muito limitada se se toma em conta a complexidade do campo de análise das representações do professor e as práxis educativas. Deste modo, o melhor foi pensar essas categorias, liberadas desse binarismo, para ter uma percepção mais ampla da realidade estudada e que neste caso toma a literatura como fonte principal de estudo. Foi dessa forma que nasceu a motivação para estudar as representações do professor na literatura hondurenha do século XX.

Portanto, a pesquisa parte de minha experiência pessoal para definir concretamente o tema da dissertação que vai ser desenvolvida nas páginas seguintes. Intitulado “Trabalho, espaço, moral e disciplina: um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX (1900-1956) se procurou dar uma nova visão sobre como os professores e professoras hondurenhas são representados ante a sociedade usando como fontes de análise romances e contos publicados durante o século XX entre 1900 e 1956 tomando em conta a primeira edição dos livros, procurando, assim, aprofundar o estudo da construção dos imaginários sociais que até o momento conta com apenas uma pesquisa do professor Jorge Amaya, nomeada: “*Las imagenes de los negros garífunas en la literatura hondureña*”. Foi nesse sentido que se estabeleceu como objetivo principal identificar e analisar ditas representações nas obras *Mi maestra escolástica* de Ramón Rosa; *Peregrinaje* de Argentina Diaz Lozano; *Mr. Black* de Juan Ramón Molina; *Bajo el Chubasco* de Carlos Izaguirre e *Silbando al viento* Arturo Oqueli.

Este análise das representações do professor é precedida por uma série de objetivos específicos. Em primeiro lugar se procurou definir uma resenha histórica dos instrumentos jurídicos que fizeram referência à educação normal em Honduras, assim como também explorar as ideias que promoveram a produção do livro em Honduras. Em segundo lugar, explorar aspectos relevantes do debate história e literatura, considerando esta última como uma fonte na qual se pode construir uma história do cotidiano através das representações para, em terceiro lugar, analisar e identificar as representações do professor na literatura hondurenha ao longo do século XX focadas nas diversas categorias presentes nos discursos dos romances e contos selecionados.

Este investimento permitiu organizar esta dissertação em termo de três capítulos, ancorados a estes três grandes objetivos. Foi assim que esta pesquisa desenvolveu as questões sobre as diversas representações do professor na literatura hondurenha do século XX: quem eram os professores representados? O que representavam? Como eram formados? Como exerciam sua profissão? Qual era sua conduta? Nesse sentido, a articulação dessas questões comparece neste estudo através dos últimos dois capítulos: uma abordagem sobre três termos fundamentais para o análise dos romances e contos da literatura hondurenha do século XX: representações, literatura e história, ou seja, as representações e sua articulação com a literatura e como elas se vinculam com a história. O terceiro capítulo faz análise das representações do professor na literatura hondurenha do século XX.

## 1 OS INÍCIOS DA EDUCAÇÃO NORMAL E DA PRODUÇÃO CULTURAL EM HONDURAS

A ideia central deste capítulo consiste em traçar um percurso sobre os inícios jurídicos da formação dos professores assim como também da produção cultural em Honduras a partir dos primeiros intentos de modernização do estado que teve lugar nas últimas décadas do século XIX e inícios do século XX durante o período da Reforma Liberal<sup>22</sup>. Para tentar compreender este período é preciso aclarar que este percurso inicia com uma abordagem dos acontecimentos que antecedem este período da história hondurenha, descrevendo as causas que levaram à implementação de reformas que produziram diversos deslocamentos no âmbito cultural da nação para logo destacar os capítulos, artigos ou incisos sobre a formação docente que aparece nos instrumentos jurídicos em matéria educativa aprovados desde a Reforma Liberal de 1876 até a finais da primeira metade do século XX. Nesse sentido, a pretensão é visualizar as intenções institucionais refletidas nos códigos, leis e regulamentos que fazem referência ao ensino normal para, assim, destacar os elementos que definem a forma escolar<sup>23</sup> no que corresponde à formação de professores, definindo os elementos que foram fixados nos instrumentos reguladores das práticas educativas por meio dos programas e planos de estudos e, desta forma, triangular os fatos com as primeiras tentativas para a criação das escolas normais.

Nesse sentido, depois de encerrada a Federação Centro-americana em 1838, Honduras começou uma nova etapa da sua história que, segundo o historiador

---

<sup>22</sup> A Reforma Liberal iniciou em 1876 com o governo de Marco Aurelio Soto que, junto com Ramón Rosa, impulsionaram várias medidas para modernizar o Estado Hondurenho no plano jurídico, econômico, político e educativo, porém, este período teve sua gênese na Reforma Liberal de 1871 em Guatemala. Soto e Rosa foram funcionários do governo de Justo Rufino Barrios e foram testigos dos projetos liberais implementados em Guatemala, ideia que, em 1876, foi implementada em Honduras para impulsionar o desenvolvimento em todas as áreas da nação. Para conhecer mais um pouco sobre o contexto da Reforma Liberal de 1876 se sugere visitar o blog de Francisco Zelaya Sierra, especificamente seu artigo *La Reforma Liberal* <https://historiadehondurasenlinea.blogspot.com.br/2012/06/la-reforma-liberal.html> (acesso em 29 de novembro de 2016)

<sup>23</sup> Conceito definido por Vincent (2001) como uma teoria que permite “*pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo*” (p. 9-10). Para o caso deste estudo, ao considerar a Reforma Liberal como um acontecimento histórico que estabeleceu novas linhas de desenvolvimento para a nação, a teoria da forma escolar vem a servir como um referencial que permite observar essas mudanças e permanências da estrutura do sistema educativo sustentado pelos códigos e regulamentos que abordaram a educação normal.

Inestroza (2003) é conhecida como a *la búsqueda del Estado Nacional*. Esta etapa abarca um período de 38 anos marcado por diversos movimentos bélicos no interior da nação. Quanto à educação, nesse período, os órgãos encarregados de fortalecer o desenvolvimento e a avaliação dos projetos comunitários eram as “*Juntas de Prosperidad*” conformadas por pessoas de reconhecida trajetória dentro da comunidade que “*no solo tenían competencias en asuntos educativos, su actividad estaba orientada fundamentalmente al apoyo de todas aquellas iniciativas que emprendían la municipalidad y los ciudadanos en materia de salud, urbanismo y ornato*” (INESTROZA, 2003, p. 30). Nesse sentido, estes órgãos tratavam diversas situações da vida cotidiana da sociedade, Inestroza (2003) manifesta que a igreja católica tinha grande influência nas *Juntas de Prosperidad* através da figura do pároco, e por esta razão se mantinha o ensino religioso como um dos pilares educativos na época, criando, assim, inconformidade para os demais membros da *Juntas de Prosperidad* pela limitada abertura para o desenvolvimento de novos projetos.

Esta situação vivenciada nas *Juntas de Prosperidad* era apenas um exemplo dos diversos problemas que aconteceram no país, o que fez desta etapa da história de Honduras um “período de Anarquia”<sup>24</sup> que terminou em 1876, no momento em que o Dr. Marco Aurelio Soto<sup>25</sup> assumira a presidência de Honduras junto com o apoio do Dr. Ramon Rosa<sup>26</sup> considerado este último como o ideólogo da Reforma Liberal Hondurenha. É nesse sentido que Soto e Rosa, baseados nos princípios da filosofia positivista de Comte e nos resultados dos projetos desenvolvidos em Guatemala quando eram ministros do governo do geral Justo Rufino Barrios, entre 1873 e 1876; decidiram iniciar um projeto de reforma em Honduras na qual a educação e a cultura

---

<sup>24</sup> O historiador não oferece uma descrição detalhada sobre o referido “período de anarquia”, porém ao momento de observar os períodos de governos hondurenhos entre 1838 e 1876 notasse a brevidade dos mesmos em relação ao tempo de governo, um exemplo disto aconteceu em 1839 no qual se teve nove Presidentes de Estado em apenas um ano, alguns dos motivos das renúncias dos presidentes eram pelas constantes derrotas e ameaças que o exército hondurenho recebia do exército salvadorenho comandado por Francisco Morazán, ou pela inclinação liberal de algumas figuras que chegavam ao poder. Para aprofundar em detalhes se sugere visitar: [https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Gobernantes\\_de\\_Honduras](https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Gobernantes_de_Honduras) (aceso em 29 de novembro de 2016)

<sup>25</sup> Foi Presidente de Honduras entre 1876 e 1880, iniciador da Reforma Liberal hondurenha de 1876.

<sup>26</sup> Ramón Rosa é um dos autores considerados neste estudo, nesse sentido sua biografia será abordada com maiores detalhes no terceiro capítulo. Basta mencionar por enquanto que Ramón Rosa foi peça fundamental da Reforma Liberal de 1876, considerado pelos historiadores como o ideólogo da Reforma Liberal.

eram as principais áreas para iniciar o desenvolvimento da ideia de modernização<sup>27</sup> das instituições do estado. No entanto, é preciso definir esta ideia de modernização que poderia estar vinculada com o conceito que Velloso (2010, p. 18) postula ao momento de caracterizar o moderno e a modernização:

Na passagem do século XIX para o século XX pode-se situar o terceiro momento de essa genealogia histórica do moderno. Nessa virada de século se expande, se consolida e se internacionaliza o processo de modernização econômica e social, que integra e contamina de forma decisiva o campo da arte e do pensamento.

Em outras palavras, a modernização durante o período de Reforma Liberal Hondurenha estava latente no inconsciente dos encarregados de dirigir o país e dos intelectuais da época, embora essa ideia ainda não se materializava totalmente, estava quase pronta para iniciar o desenvolvimento industrial em Honduras, porém, tudo isso precisava de um início que obrigava mudar os paradigmas que sustentavam o sistema antigo. Por essa razão, as primeiras mudanças que se fizeram durante o período da Reforma Liberal foram focadas no desenvolvimento das instituições que tinham contato direto com a maioria da população: as escolas. Como a educação, outras áreas como a cultura, vieram a ser influenciadas visivelmente com a nova ideia do estado.

Figura 6- Marco Aurelio Soto  
Presidente de Honduras 1876-  
1880

---

<sup>27</sup> E antes de abordar o conceito de modernização, também é preciso referenciar os conceitos de moderno, modernidade e modernismo. No primeiro caso, segundo Le Goff (1990) a abordagem inicia com a oposição dos conceitos moderno-antigo na qual indica uma relação com a história do ocidente que marcaram o debate cultural durante o período pré-industrial (. V - XIX). Logo no Renascimento esta relação se transformo no momento em que surge o termo modernidade como uma reação ambígua da cultura pela agressão do mundo industrial. Por último, depois deste processo de configuração, os conceitos se generalizam em todo ocidente incursionando assim em outras latitudes como o terceiro mundo focalizando a ideia de modernização. Neste plano, Le Goff (1900) sinaliza um processo inicial de configuração conceitual dos três termos no ocidente através da institucionalização da sociedade e se estendendo para o terceiro mundo no qual este processo adquire outra tonalidade com os cenários diversos de sociedades tentando se nivelar ao ritmo de ocidente no momento de iniciar o processos de configuração da identidade nacional e o desenvolvimento da modernização do estado.



Fonte:  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Marco\\_Aurelio\\_Soto](https://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Aurelio_Soto) aceso em 12/11/2016)

Portanto, o Dr. Ramon Rosa sabia que era preciso impulsar o desenvolvimento da cultura com base na criação de espaços para debater e gerar ideias que ajudassem a pensar uma Honduras desenvolvida e definir assim o processo de configuração de uma identidade nacional. Este desenvolvimento, contudo, precisava de uma base sólida para se manter. Nesse sentido, se estabeleceu, em conjunto, o desenvolvimento educativo para guiar as futuras gerações pelo caminho do progresso em todas as esferas de modo a possibilitar uma conexão com o mundo. Portanto, em palavras de Velloso (2010, p. 30) se pode visualizar que:

A equivalência entre modernização e ocidentalização foi uma questão estratégica para os intelectuais latino-americanos. O problema do moderno configurou-se junto ao da constituição e a invenção de uma identidade nacional. Defini-la significou criar vínculos com o paradigma do moderno ocidental

Portanto, compreender a vinculação entre o ser moderno e ocidental foi fundamental para que o Estado Hondurenho começasse sua tentativa de modernização através do uso de recursos ocidentais que levaram a configurar uma identidade nacional, segundo os preceitos estabelecidos pela engrenagem política-intelectual de finais do século XIX. No que se refere a este contexto o historiador Jorge Amaya (2009) enumera uma série de fatores que foram impulsionados durante a Reforma Liberal de 1876, cujos eixos transversais foram centrados na educação e cultura. A partir do fator que aborda a transformação educativa se esquematizou todo o percurso que descreve a maneira como se visualizava a formação docente através dos instrumentos jurídicos educativos para logo entrar em contato com a realidade

educativa da época com o surgimento das primeiras escolas normais, para assim desenvolver os outros fatores articulados com o desenvolvimento cultural em Honduras.

### **1.1 A laicidade sobre a religião. Os primeiros momentos da transformação educativa em Honduras**

Considerada como o eixo principal da Reforma Liberal, a educação foi objeto de mudanças radicais na sua estrutura. A principal transformação que sofreu foi a definitiva separação da igreja do estado, postulada por Francisco Morazán<sup>28</sup> durante o período da Federação Centro-americana em 1938; uma ideia que “assinala a tomada de consciência de uma ruptura com o passado” (LE GOFF, 2003, p. 178). Nessa época, porém, o desenvolvimento do país era limitado e administrado pela concentração de poder do estado através da igreja católica, Morazán e Ramon Rosa, cada um na sua época, sabiam desta situação e confrontaram diretamente esse poder. Com essa ideia de modernização “crio conflitos graves com as tradições antigas” (LE GOFF, 2003, p. 191) provocando mudanças profundas no âmbito educativo para transformar a sociedade hondurenha através da preparação das futuras gerações no desenvolvimento do trabalho técnico e científico.

Figura 7- Perfil de Francisco Morazán na nota de Lps. 5.00 (cinco lempiras)

---

<sup>28</sup> Para saber a história de Francisco Morazán e a maneira em como sua figura se converteu em símbolo da Reforma Liberal se recomenda ler o artigo de Jorge Amaya (2000) sobre: *La Reforma Liberal y la construcción de la figura del Francisco Morazán como imaginário de la nación* da revista Paradigma (79-100)





Fonte:

<http://mx.depositphotos.com/3154487/stock-photo-francisco-morazan.html> aceso em 12/11/2016

No entanto, a transformação educativa durante a Reforma Liberal teve seu maior impacto no currículo e planos de estudo:

Con la incorporación de asignaturas modernas como gramática española, geografía, historia, literatura, ciencias naturales, física, matemáticas e idiomas, se esperaba dar una sólida formación a los jóvenes, sobre todo de cara a su ingreso a la universidad. (AMAYA, 2009, p. 39)

Para que esses tipos de reformas tivessem o efeito desejado era preciso eliminar *el tradicional sistema educativo escolástico*, pautado, sobre tudo no ensino da doutrina Cristiana, as quatro regras da aritmética, elementos de urbanidade e as práticas de escritura em letra cursiva e de imprensa utilizando pena de ave e caneta tinteiro. É por isso que o objetivo de levar a cabo a transformação educativa durante o período da Reforma Liberal se materializou em 1882 com criação do *Primer Código de Instrucción Pública* que revogava os antigos códigos ou regulamentos.

## 1.2 Instrumentos reguladores das práticas escolares. Destaques sobre o a formação docente ao longo do século XIX e XX

Segundo Ardón (1957), a partir do período da independência, em 1821, a educação hondurenha estava regida pela igreja católica a cargo de “*Curas, sacristanes*”. E o ensino compreendia somente:

Lectura, escritura, nociones de aritmética y religión, con la Cartilla de San Juan, el Catón<sup>29</sup> y el catecismo del Padre Ripalda<sup>30</sup>. La aritmética se reducía a las cuatro operaciones fundamentales, con números enteros sin embargo, algunas personas particulares se dedicaban a enseñar, y no faltaron quienes fundaran cátedras de Gramática Latina, Matemáticas y dibujo (ARDÓN, 1957, p. 7)

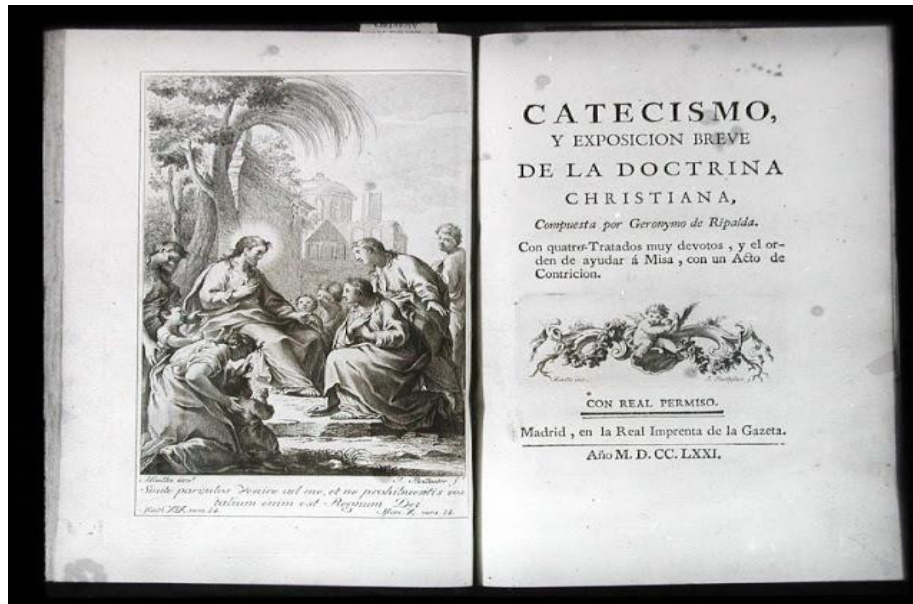
Apesar de não fazer referência a qualquer instrumento jurídico como regulador das práticas escolares da época, claramente se pode visualizar uma constituição do professor através da figura eclesiástica, assim como também no predomínio dos conteúdos religiosos. Resulta interessante a segunda referência, instrutores ministrando aulas totalmente diferentes, focadas no aspecto técnico-científico, elemento que vai ser ressaltado constantemente durante a Reforma Liberal.

### Figura 8- Catecismo de Ripalda de 1616

---

<sup>29</sup> Varela (2010) menciona que no século XIX, os textos mais usados para o ensino das primeiras letras eram as *cartillas* e os *catones*. Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española* a palavra *cartilla* significa “*cuaderno pequeño, impreso, que contiene las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer*”, e a palavra *Catón* se define como: “*libro compuesto de frases y periodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes*”. Para Varela (2010) *las cartillas* y *los catones* foram os primeiros textos utilizados para a aprendizagem das leituras, cada um utilizado segundo o nível de desenvolvimento, para o caso de *Las cartillas* eram utilizadas para aprender as primeiras letras, uma vez dominado este texto os alunos passavam a utilizar *Los Catones* que continham frases cortas para, assim, aceder aos livros de leitura.

<sup>30</sup> *El Catecismo del Padre Ripalda* foi um texto utilizado no século XIX, organizado pelo Padre Jeronimo Ripalda e que tratava sobre o ensino da doutrina Cristã. Nele se explica brevemente os fundamentos da religião católica.



Fonte: <http://www.catolicidad.com/2011/10/catecismo-del-padre-ripalda-facsimil.html> aceso em 12/11/2016

Seguindo este breve percurso, Ardón (1957) menciona que a primeira lei educativa em Honduras foi estabelecida pelo governo do *General Francisco Morazán*, durante o período da Federação Centro-americana através de um decreto publicado um 10 de junho de 1830 no periódico oficial *La Gaceta*<sup>31</sup>. O espírito deste decreto foca sua atenção nas escolas de primeiras letras, destacando a petição de fazer uma espécie de trabalho estadístico ou relatório sobre a situação das instituições educativas em cada Departamento. Em relação ao professor, o decreto apenas alude ao “*método com que se enseña [...] de los fondos com que se cuenta para los gastos i pago de maestros; de las cantidades señaladas a cada uno de estos*” (p. 9). A referência sobre a metodologia de ensino, regime salarial e o número de professores nas instituições apresenta um exercício docente que, sem nenhuma estrutura definida, refere também à intenção de estruturar o sistema através de uma tentativa para explorar as práticas educativas e à elaboração de um relatório ia se valorizar o trabalho do professor nas salas de aula. Nesse sentido, se pode observar a maneira como vão surgindo os primeiros elementos que definem a forma escolar através da emissão do decreto 1830, considerado como lei naquele momento, no qual se referenciam termos como metodologia de ensino, regime salarial e a quantidade de professores.

<sup>31</sup> Diário Oficial *La Gaceta* é o periódico governamental criado um 25 de maio de 1830. Sua função é publicar decretos, leis, regulamentos, acordos, resoluções, entre outros.

A segunda lei foi promulgada em 23 de março de 1847, através de um decreto elaborado durante o governo do presidente Juan Lindo, acompanhada de seu próprio regulamento sobre *“La organizacion interior para las escuelas de primeras letras”* (ARDON, 1957, p. 12). Diferentemente da primeira lei, este instrumento manifesta uma estruturação definida quanto ao exercício docente, assim como também nele se faz umas das primeiras referências à escola normal. No primeiro caso, o artigo 1 em relação à contratação do professor menciona que ele *“debe tener la posible instruccion y honradez necesaria”* (ARDON, 1957, p. 10), embora não se definam os parâmetros para determinar essa *“posible instruccion”* e a *“honradez necesaria”* que requer o professor para sua contratação. Desde o início, o exercício docente é constituído por uma conduta moral referenciada juridicamente e avaliada por outros atores externos como é manifestado no artigo 3, o qual menciona que os professores tenham que avaliar os seus alunos cada quatro meses, tendo como supervisor um representante da municipalidade e da igreja católica. Segundo o resultado das avaliações, se os alunos fossem reprovados ou o professor não cumprisse o descrito no artigo 3; então se praticaria o que se estabelece no artigo 6: a suspensão da terceira parte do salário do professor durante os próximos quatro meses em correspondência ao salário que recebera durante os quatro meses antes da avaliação. (ARDON, 1957, p. 11). Neste caso, se pode observar como a lei de 1847 define de maneira concreta uma forma escolar na qual se coloca ao professor como eixo principal da educação.

A definição de uma estruturação quanto à contratação e avaliação dos professores na segunda lei de instrução primária de 1847 manifesta uma das primeiras tentativas de regulamentar o exercício docente através de normativas que requeriam a participação de sujeitos externos ao entorno escolar para apresentar depoimentos sobre o trabalho do professor. Neste caso, é interessante a referência que este instrumento faz sobre a presença da igreja católica no âmbito educativo. Embora não seja uma entidade que se destaque no seu corpo jurídico, a presença da figura eclesial nas avaliações revela uma discreta importância da religião no âmbito educativo. Por outro lado, além da estruturação do exercício docente, este instrumento mesmo indicia as primeiras normativas para a criação das escolas normais. Para o caso, no artigo 10, menciona-se a formação de uma subvenção para investir na criação das escolas normais em cada departamento (ARDON, 1957, p. 11), bem que durante o século XIX os projetos para a criação e desenvolvimento de instituições para

a educação normal eram elaborados e registrados nas leis e códigos criados nos distintos governos. Associado no discurso imperativo dos instrumentos jurídicos da educação, os projetos davam-se por feitos; porém, como se demonstrará mais adiante, as escolas normais ficaram no nível das ideias e foram poucos os projetos que conseguiram se iniciar e manter o seu desenvolvimento no período de vigência da lei de 23 de maio de 1847.

Ardón (1957) assinala que, segundo uma compilação manuscrita de Antonio R. Vallejo<sup>32</sup>, em 14 de fevereiro de 1866 um novo decreto estabelece uma terceira lei denominada “*Ley de enseñanza*”. Nesse documento, o Congresso da República da época manifestou que “el sistema de instrucción elemental que hoy rige es incompetente para ilustrar a la juventud” (ARDÓN, 1957, p. 19). Embora não mencione as deficiências do sistema anterior, a lei de 1866 estabelece uma série de inovações nas escolas primárias; como a implementação da modalidade mista nas escolas e o acesso obrigatório na escola pública e gratuita para os alunos cujos pais fossem pobres segundo o estabelecido no artigo 3 (ARDÓN, 1957, p. 20). O destaque nesta lei se encontra na sua seção 4, intitulado “Circunstancias que deben concurrir en los maestros, sus deberes y dotación”. Nela se estabelece uma série de artigos que tratam da conduta do professor em relação aos alunos. Para o caso, o artigo 11 menciona que “Los preceptores deben ser de buena conducta, mayores de veinte años e instruídos en las materias de enseñanza. Las preceptoras deben tener iguales condiciones” (ARDÓN, 1957, p. 21), neste caso, o exercício docente é condicionado por três fatores: conduta, idade e instrução do professor; tendo como primeiro requisito a boa conduta do professor assim como também ter cumprido a idade mínima para poder ministrar aulas.

O percurso para definir a boa conduta do professor se estabelece nos artigos posteriores nos quais se visualiza a estruturação do exercício docente em vários eixos. Para o caso no artigo 12 menciona que os professores “*tratarán con amabilidad a los discípulos, y les inculcarán con esmero, ideas de honor, de religiosidad, de humanidad, de patriotismo y obediencia a las autoridades*”. Já o artigo 13 estabelece que os professores “*impedirán y castigarán a los niños, toda palabra o acción indecente*”, ressaltando seguidamente a obrigação do professor para inculcar no aluno o tratamento adequado entre seus parceiros, autoridades ou pessoas velhas: “*y harán*

---

<sup>32</sup> Segundo Víctor Ramos (2007) Vallejo é considerado o fundador da historiografia hondurenha.

*que correspondan entre iguales com el título de niño, dando el de señor a los mayores y a las autoridades el que corresponda”.*

Por último, para reafirmar o fundamento do exercício docente, o artigo 13 encerra o parágrafo mencionando que *“El instructor acreditará su celo por las buenas maneras y urbanidade que observen sus alumnos em la escuela, em sus casas y ante el público”*. Na mesma linha, o artigo 15 menciona que os professores *“cuidarán de que los alumnos se presenten em el establecimiento com el mayor aseo posible y les evitaren todo lo que pueda perjudicar la salud”*. O artigo 16 estabelece que se o professor percebe no aluno *“síntomas de enfermedad aguda o contagiosa, lo hará a conducir a casa de sus padres, dejando em el libro de anotaciones, la razón correspondiente: procurando informarse del estado del niño hasta que vuelva al establecimiento”* (ARDON, 1957, p. 22). Nesse sentido, a lei de 1866 detalha uma série de elementos que determinam o exercício docente através do controle da conduta moral do próprio professor e do aluno; o cuidado da saúde, a higiene e a doutrinação religiosa.

O aspecto religioso na lei de 1866, se encontra um pouco mais assinalado em comparação com a lei de 1847; tanto que a sua referência tem um significado importante como elemento regulador. No artigo 14, se menciona que *“em los días feriados el preceptor debe concurrir com sus alumnos a la misa y excitar al Cura para que les explique la doctrina, ya sea durante aquella o em plática orales”*. A figura eclesiástica resulta ser, neste caso, uma espécie de preceptor em matéria de religião dos professores e dos alunos. Esta função aprofunda-se ainda mais quando, no artigo 17, aborda a questão da avaliação, ao se mencionar que *“el día último de cada mês habrá examen em todas las escuelas de enseñanza primaria, debiendo concurrir al acto, la Municipalidad, el Cura y los réplicas nombrados por aquella”* (ARDON, 1957, p. 22). A lei não especifica se a integração da igreja nesse conjunto avaliador tem alguma incidência dentro dessa banca, porém poderia se considerar como uma permanência inscrita nos instrumentos reguladores das práticas educativas, pelo menos na lei do 1847 e de 1866, que apresentam uma natureza similar. Da mesma forma, o seu papel indefinido seja como observador do processo avaliação ou como integrante direto da banca, deixa um espaço para pensar na incidência que esta figura poderia ter tido nos resultados das avaliações que, neste caso, segundo o artigo 19 da lei de 1866, *“si del examen resultare que el preceptor falta a sus deberes, la Municipalidad concurrente, lo apereibirá por primera vez; por la segunda lo multará y*

*lo removerá de su empleo em la tercera*” (ARDON, 1957, p. 22). Se percebe aqui uma espécie de gradação quanto à aplicação dos castigos para o professor: primeiro uma chamada de atenção, segundo uma multa e terceiro a perda do cargo, resultando ser um pouco mais equilibrado, comparado com a lei de 1847, mas ainda, assim, fica sem muita clareza o papel desempenhado pela igreja nesses grupos avaliadores.

### 1.2.1 O Primeiro Código de Instrução Pública de 1882

*El Primer Código de Instrucción Pública* de Honduras foi criado em 31 de dezembro de 1881, sendo Presidente da República o Dr. Marco Aurelio Soto. O mesmo foi escrito pelo Ministro de Instrução Pública, Dr. Ramón Rosa, tendo vigência a partir de 12 de fevereiro de 1882 (ARDÓN, 1957, p. 35). O Dr. Ramón Rosa no discurso pronunciado na inauguração da *Universidad Central*<sup>33</sup> e do *Colegio Nacional de Segunda Enseñanza de Tegucigalpa*<sup>34</sup> menciona que “entre nosotros se presenta, como en todas partes, con respecto a la ciencia, este dilema de términos indefectibles: o la iniciativa de la Sociedad o la iniciativa del Estado” (MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN, 1882, p. 6). Mais adiante, como resposta para este dilema, e em referência ao código menciona que “el Código está calcado sobre este hecho de observación: la sociedad no hace nada el estado debe hacerlo todo” (MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN, 1882, p. 7) marcando deste modo o caráter abrangente deste instrumento para a educação que se desenvolvia nas últimas décadas do século XIX.

---

<sup>33</sup>. Foi fundada em 10 de março de 1845 com o nome de *Academia Literaria de Tegucigalpa*, em 1947, durante o governo do *Presidente Juan Lindo* se converteu em *Universidad Central*. Atualmente é conhecida como *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*

<sup>34</sup> Segundo um artigo publicado por Fernando Carías (2016) y outro publicado pelo departamento de redação do jornal *La Tribuna* de Honduras, este colégio é considerado como um dos mais antigos de Tegucigalpa com 139 anos de existência. A instituição iniciou suas funções em 13 de agosto de 1878. Mudou duas vezes seu nome: em 1933 como *Instituto Central Normal de Varones* e, logo, em 1966 como *Instituto Central Vicente Cáceres* nome mantido até hoje. Para aprofundar sobre outras instituições educativas hondurensas do século XIX se sugere visitar o seguinte artigo: <http://www.latribuna.hn/2015/11/24/antiguos-colegios-de-la-capital/> (acesso em 02 de dezembro de 2016)

O código compreendia 341 artigos divididos em 23 capítulos que regulavam o ensino primário, secundário e profissional. Segundo o artigo 21 *“Las escuelas se dividen en elementales, superiores y normales”* (MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN, 1882, p. 35) tendo uma escola elemental por município, uma escola superior por *cabecera departamental*<sup>35</sup> y una escola normal na capital da República. No que corresponde às escolas normais, o artigo 28 estabelece que *“La instrucción de la escuela normal tiene, por primordial objeto, los métodos de enseñanza, y todos los ramos designados para las escuelas superiores, pero dándoles mayor extensión”*, ou seja, que nas escolas normais se estabelecia um aprofundamento dos ramos ou matérias que se deviam ensinar nas escolas primárias superiores que consistiam em matérias sobre elementos da álgebra e geometria e suas aplicações usuais no desenho lineal aderindo as aulas relacionadas com *“elementos de teneduría de libros”*; noções gerais de física, mecânica, química, história natural e fisiologia, assim como também noções de geografia, história e elementos da cosmografia.

Além disso, o Código estabelece no seu artigo 29 que as escolas normais receberiam cursos de tradução francesa e inglesa; da aplicação da ciência nas artes e ofícios; cursos de agricultura e de economia social e doméstica e *“de pedagogia, o sea la teoría de la enseñanza y el conocimiento práctico de los métodos más adecuados para proporcionarla eficazmente”* (MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN, 1882, p. 36) Por outro lado, o artigo 33 menciona que *“Mientras se establece la escuela normal, se dará en los colegios de las capitales de los Departamentos una clase de pedagogia com el objeto de que completen su aprendizaje los individuos que quieran dedicarse al magisterio”* (MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN, 1882, p. 36-37). Todo o aparato estruturador que apresenta *El Primer Código de Instrucción Pública* em relação às escolas normais promoveu a criação de outras normativas para fornecer, com uma maior cobertura, as demandas que a realidade educativa da época precisava. Nesse sentido, se visualiza uma espécie de iniciação da forma escolar do ensino normal através da criação de seções normais nas instituições educativas de Honduras em finais do século XIX.

#### 1.2.1.1 Lei de instrução primaria e normal

---

<sup>35</sup> O equivalente à capital do Estado no Brasil



Transcorridos 13 anos do primeiro código, promulga-se um novo decreto que permite perceber a afirmação de um determinado modelo escolar, no qual a Escola Normal assume papel de relevo. Trata-se de um regulamento decretado em 6 de outubro de 1893, publicado no diário oficial do governo, *La Gaceta*, em 12 de março de 1895<sup>36</sup>. O decreto número 36, em vários dos seus artigos, faz referência à educação normal. Para o caso, o artigo 15 menciona que o governo fundará a Escola normal de meninos na capital, como também a designação do *Colegio Nacional de Señoritas*<sup>37</sup> para a formação de professoras. Assim também, no seu artigo 16 faz referência ao estabelecimento de uma seção normal no Colegio Nacional de Segunda Enseñanza como também nos colégios de segundo ensino dos outros departamentos (ARDÓN, 1957, p. 42) O artigo 18 do mesmo regulamento estabelece que, no ensino normal para as meninas, a aula de *Ejercicios Gimnasticos* muda para a aula de *Gimnasia de Salón* e uma aula diária de *Labores de mano*. Por outro lado, o artigo 25 estabelece um curso de preparação para os alunos que ingressarem as escolas e seções normais, ainda sem ter terminado os seus estudos primários. Nesse sentido, a forma escolar na educação normal vai se contornando através da pretensão de estabelecer a divisão das escolas normais segundo o gênero com aulas diferenciadas para cada.

Por outro lado, em 31 de maio de 1898 foi promulgado o *Reglamento General de Instrucción Primaria* sendo o Presidente da Honduras o Dr. Policarpo Bonilla<sup>38</sup>, Ministro Geral de Instrução Pública, Dr. Cesar Bonilla<sup>39</sup> e Ministro Geral de Instrução Primária, *Licenciado Ricardo Pineda*<sup>40</sup>. A referência a este instrumento não decorre precisamente da abordagem que faz sobre a educação normal senão pelo destaque

---

<sup>36</sup> ARDON (1957) menciona que o Congresso Nacional de 1895 publicou uma promulgação no Diário oficial "*La Gaceta*" na que explica a razão pela qual a Lei foi publicada com atraso, designando a culpa a revolução de 1895 que impediu a publicação em tempo e forma.

<sup>37</sup> Fundado em 1878 na cidade de Tegucigalpa, o *Colegio Nacional de Señoritas* era administrado por professoras estrangeiras com uma matrícula inicial de 37 alunas.

<sup>38</sup> Foi Presidente de Honduras entre 1893 e 1899. Tentou a união de Centro América em uma reunião com os Presidentes de Nicaragua e El Salvador sancionando assim a criação da *Republica Mayor de Centro América*.

<sup>39</sup> Jurista, político e Ministro Geral de Instrução Pública entre 1895 e 1896 durante o governo do Doutor Policarpo Bonilla

<sup>40</sup> Pedagogo hondurenho, elaborou o *Reglamento General de Instrucción Primaria*.

das *Conferencias Pedagógicas* contidas no Título XI. Para o caso, o artigo 267 menciona que as ditas conferências ficaram estabelecidas na Capital da República e nas cabeceiras departamentais levando-se a cabo reuniões entre os meses de março e outubro. Além disto, o artigo 268 estabelece que “*Las conferencias pedagógicas serán de dos clases: doctrinales y prácticas. A ellas asistirá el personal docente de todas las escuelas públicas subvencionadas de cada localidad*”. Mesmo os professores das escolas privadas teriam que fazer sua inscrição primeiro e se submeter às disposições do regulamento. No entanto, o destaque particular neste caso é a natureza das conferências: doutrinárias e práticas destinada para os professores para se formar sobre as metodologias de ensino estabelecidas no Código de Instrução Pública. O dado pode ser comprovado precisamente na referência feita no artigo 271 do regulamento, que menciona o tratamento das conferências segundo o lugar onde elas se desenvolveram: “*La reunión de los maestros y demás miembros de las conferencias se llamará Sociedad Pedagógica de tal cabecera departamental*<sup>41</sup>; a excepción de la Capital del Estado, que se denominará Academia Central de Maestros” (ARDÓN, 1957, p. 49). Neste caso, a referência da *Academia Central de Maestros*<sup>42</sup> responde ao planejamento dos exercícios desenvolvidos em Tegucigalpa quando ainda não existiam as conferências como tais, já que a associação de professores referidas anteriormente já funcionava no momento de criação do Regulamento de Instrução Primária de 1898. No entanto, em relação à forma escolar, as iniciativas destinadas à formação de professores em exercício oferecem um espaço para analisar as mudanças quanto aos planos estabelecidos para a criação de uma escola normal em Honduras. Em princípio se tinha estabelecido uma iniciativa macro e geral sobre o estabelecimento de uma instituição para formar professores. No entanto essa iniciativa foi cedendo espaço a outras mais operativas, como o caso das seções normais nos colégios e a formação de conferências pedagógicas.

É importante destacar também as conferências pedagógicas no século XIX também foram recursos que se desenvolveram em outros países de América Latina, como em Brasil. Angelica Borges (2008, p. 98) na sua dissertação de mestrado aborda esta referência no contexto da Capital do Império Brasileiro, Rio de Janeiro (1854-

---

<sup>41</sup> O documento faz um destaque para nomear as conferências. Por exemplo, se a conferência tinha como sede a cidade de San Pedro Sula, então, o nome da conferencia seria “Conferencia Pedagógica de San Pedro Sula”

<sup>42</sup> A referencia desta organizacao se abordara com maior profundidade no inciso 1.3.2 deste trabalho

1865). Menciona que as Conferências Pedagógicas formavam parte do leque de instrumentos de inspeção com propósito corretivo para o problema de formação de professores e destaca os relatórios elaborados por Eusébio Queiroz, inspetor geral na época, nos quais observou que as conferências funcionavam como uma base de consulta aos professores e que através delas a inspetoria tinha a possibilidade de tomar decisões articuladas com os temas que ali se discutiam ao mesmo tempo que serviam para medir o impacto e a avaliação política dos mesmos. Por outro lado, Borges (2008, p. 100) refere que este instrumento não se limitava apenas para o aperfeiçoamento dos professores, senão que também para aperfeiçoar a prática de inspeção para os delegados e fiscalizadores na época. Os temas recorrentes em ditas conferencias segundo os relatórios de 1857 e 1858 estavam relacionados ao regime, economia, material e asseio das escolas (BORGES, 2008, p. 101). Outros temas de importância abordados nas Conferências se relacionavam com a discussão de métodos de leitura e gramática mencionados nos relatórios de 1959 e 1960 (BORGES, 2008, p. 102-103)

Por tanto, as Conferências Pedagógicas no século XIX, tanto em Honduras como em Brasil, foram recursos utilizados pela instituição governamental para, doutrinar e ao mesmo tempo divulgar metodologias de ensino que responderam ao espírito dos instrumentos jurídicos educativos da época, como o caso de Honduras. No caso do Brasil, a função das Conferências Pedagógicas foi mais abrangente, além de doutrinar, também eram utilizadas como instrumentos de inspetoria para a avaliação e aperfeiçoamento dos professores e até dos mesmos delegados e fiscalizadores. O que resta dizer é que em ambos contextos, as Conferências Pedagógicas respondiam a interesses e intenções específicos para o controle e padronização da população docente.

### 1.2.2 Segundo Código de Instrução Pública

No governo do Geral Manuel Bonilla<sup>43</sup> foi elaborado o Segundo Código de Instrução Pública em 8 de fevereiro de 1906, tendo vigência no mesmo ano, a partir de 1 de março, segundo Ardón (1957). O segundo Código tinha o mesmo conceito educativo que o Primeiro Código em relação à disciplina e métodos de ensino. Em referência à educação normal, o código de 1906 apresenta uma variedade de artigos relacionados com a natureza, a estrutura educativa das escolas normais e o plano de estudo. Se ressaltam 4 artigos que tratam da formação do professor, a cobertura educativa de ensino normal, os estágios docentes e acessibilidade para o ensino normal. Em primeiro lugar, quanto à formação de professores, o artigo 136 menciona que *“la enseñanza normal tiene por objeto formar maestros capaces de dirigir e impartir la enseñanza, de conformidad con la ley”*, manifestando assim, a intenção de formar professores sob a ideologia do positivismo que ainda se mantinha nas bases deste segundo código de instrução pública. Em segundo lugar, em referência a cobertura educativa do ensino normal, o artigo 137 estabelece que *“Habrá en esta Capital dos escuelas normales, una de varones y otra de niñas; pero el gobierno siempre que lo juzgue conveniente, podrá fundar otras escuelas en los demás departamentos”* (ARDON, 1957, p. 64). Visualiza-se, assim, dois elementos em destaque, o primeiro é a exclusividade da capital da República para ter duas escolas normais e, segundo, a divisão de gênero que nelas tinha se estabelecido.

Por outro lado, em relação aos estágios docentes, o artigo 144 estabelece que: *“En cada sección normal habrá una escuela primaria anexa donde los alumnos que sigan la carrera del Magisterio deben ejercitarse en la enseñanza. Esta escuela se organizará conforme a las disposiciones de la ley”* esta disposição não aparece no primeiro código, convertendo-se em uma das novidades que apresenta o segundo código de instrução pública e facilita os desenvolvimentos dos estágios docentes da época. O princípio da escola anexa, também se pode visualizar em outros contextos, como em Brasil e seu regulamento de instrução primária de 1880 no qual, segundo Natsume (2008, p. 48) *“previa a criação de escolas anexas na qual os alunos pudessem praticar o que haviam aprendido, aliando teoria e prática na formação dos professores primários”*. Nesse sentido, em ambos regulamentos a formação pela prática adquire um caráter institucional por meio da criação das escolas anexas as escolas normais.

---

<sup>43</sup> Vigésimo nono Presidente de Honduras entre 1903 e 1907; trigésimo primeiro Presedente de Honduras entre 1912 e 1913.

Por último, em referência ao nível de acessibilidade, o artigo 145 menciona que “*en estas escuelas, cada grado no podrá exceder de 15 alumnos ni bajar de ocho*” (ARDÓN, 1957, p. 66). O limite de estudantes nas seções normais poderia responder à duas questões. A primeira em relação à pouca demanda para estudar nas escolas normais e a segunda, como uma manifestação do grau de qualidade educativa que se queria implementar na época. Em relação à forma escolar, estas disposições indicam um aprofundamento das normativas sobre a educação normal. As tentativas por estabelecer parâmetros enquanto acessibilidade do ensino normal, os estágios docentes e a formação mesma são materializados mais adiante quando começam a funcionar as primeiras escolas normais no início do século XX.

#### 1.2.2.1 As reformas ao segundo código

Após um ano, o Segundo Código de Instrução Pública sofreu reformas quase de forma simultânea entre 1910 e 1916. O eixo transversal destas reformas foi a transformação dos planos de estudos dos cursos do ensino normal, como também a acessibilidade e a definição do período escolar. Segundo os dados pesquisados por Ardón (1957), a primeira reforma foi feita em 14 de fevereiro de 1910 publicada no Diário Oficial *La Gaceta* através de um decreto aprovado pelo Congresso da época. Em referência ao ensino normal, o decreto enumera três considerações que se tomaram em conta para levar à cabo a reforma do plano de estudo desta modalidade. A primeira consideração ressalta a incongruência do número de matérias em relação ao número de anos de ensino normal; a segunda a inclusão de matérias específicas para o ensino da geografia e história de Honduras e, por último, o aumento das horas semanais da matéria de agricultura e a inclusão de outra matéria denominada Instrução Cívica. Todo isto levou a contemplar a reforma do artigo 141 do Segundo Código ficando estabelecido o seguinte: “*El curso Normal para formar profesores de enseñanza Primaria durará cuatro años y comprenderá las materias siguientes*” (ARDON, 1957, p. 71) seguido da lista de matérias por cursos que somam um total de quatro, levando-se em conta as considerações estabelecidas anteriormente.

A segunda reforma ao Código de 1906 foi registrada no decreto 118, emitido pelo congresso nacional em 10 de abril de 1912 (ARDON, 1957, p. 75). Neste caso, o

plano de estudos do Ensino Normal manteve os quatro cursos estabelecidos na reforma de 1910, porém o número de matérias sofreu uma alteração: a reforma anterior contemplava uma média de 12 matérias nos primeiros três cursos ou anos de ensino normal e um número de vinte para o quarto curso ou ano. Com a reforma de 1912, o número de matérias para os quatro cursos ou anos foi reduzido a oito, considerando a adesão, segundo o artigo 142 do decreto em referência, de duas matérias como obrigatórias: a primeira era a de Moral e Urbanidade Prática e, a segunda, correspondia de exercícios ginásticos e militares. Esta última foi consignada especificamente para os meninos, tendo sido substituída pela “*Calistenia*” para as meninas. O mesmo tratamento recebeu a matéria de Instrução cívica que foi substituída pela de Economia Doméstica.

Em 1914, o código de 1906 sofre a terceira reforma. Segundo o decreto do 2 de abril de 1914, publicado no diário oficial “*La Gaceta*”, em 18 de junho de 1914, as ditas reformas foram encaminhadas para a estruturação específica do sistema educativo. Nesse sentido, no artigo 16 se estabeleceu a divisão das escolas em áreas e categorias. As áreas foram divididas como Urbanas e Rurais. No primeiro caso, as escolas de área Urbanas se estruturavam em categorias 1, 2 e 3; as escolas de primeira categoria eram aquelas que conseguiam se organizar nos cinco graus anos que compreendia o ensino primário; as escolas de segunda categoria atingiam até quatro graus ou anos e a terceira até três. As escolas rurais eram aquelas que conseguiam se organizar em até dois graus ou anos nas aldeias. Outra das reformas contempladas no Segundo Código foi o estabelecimento das escolas para adultos que, segundo o artigo 16, iam funcionar nas jornadas vespertinas e noturnas com um plano de estudo reduzindo o período escolar: para o primeiro grau, por exemplo, o período compreendia dez meses, em comparação ao segundo, terceiro, quarto e quinto grau ou ano que compreendiam cinco meses. (ARDON, 1957, p. 79)

No entanto, assim como a terceira reforma oferecia novas modalidades para o sistema educativo em geral, o ensino normal também foi objeto de modificações consistentes. Neste caso, o artigo 144 modificou o parâmetro de vagas para iniciar novos cursos para a carreira do magistério, estabelecendo-se um número mínimo de alunos necessários para a abertura de uma seção de ensino normal que, neste caso, tinha que ser de 6 sem um limite máximo. Duas diferenças em comparação com o estabelecido no artigo 145 do código de 1906, cujo parâmetro estabelecia um mínimo de 8 alunos e um máximo de 15 (ARDÓN, 1957, p. 80). Por outro lado, quanto ao

plano de estudos do ensino normal, a terceira reforma estabeleceu um repertório de 19 matérias distribuídas nos quatro cursos ou anos com uma frequência de 1, 2, 3 e 5 horas semanais, assim como também a substituição da matéria de Instrução Cívica pela Economia doméstica e “Costura” para o ensino normal de meninas. Quanto às atividades a serem realizadas na matéria de Trabajos manuales a reforma especifica que *“se enseñaran los que sean apropiados para la mujer” tendo a mesmo tratamento a matéria de agricultura na qual se limita ao “cultivo de hortalizas y jardines”*

Na terceira reforma do código de 1906, também se aprofunda a seção dos estágios docentes o qual, segundo o artigo 144, estabelece que cada escola normal deve ter anexa uma escola de primeira categoria denominada como *“Escuela de Aplicación”*, cuja especificação aparece detalhada no artigo 145 do referido decreto o qual menciona que as ditas escolas poderiam ter entre 10 e 15 alunos por grau. (ARDON, 1957, p. 81). Ardón (1957) menciona que o código em referência teve uma quarta reforma, porém ela não foi significativa quanto ao ensino normal. Nesta atuação apenas se reformou de maneira geral o período do ano escolar através do decreto número 15 aprovado em 15 de janeiro de 1916, estabelecendo-se como data de início o dia primeiro de fevereiro e de encerramento o a data de 30 de novembro de cada ano, aspecto que até hoje se mantém no sistema educativo atual. Em relação à forma escolar da educação normal, o aprofundamento do nível de acessibilidade e os estágios docente servem como elementos de referência para definir as linhas de desenvolvimento das escolas normais que, nos inícios do século XX, estavam iniciando suas funções na capital da República.

### 1.2.3 Terceiro código de instrução pública

O terceiro Código de Instrução Pública foi emitido em 29 de março de 1923 pelo Congresso Nacional da época. Nele se estabeleceram várias disposições que mudaram a engrenagem do sistema educativo naquele momento, principalmente nos planos de estudos das escolas primárias e normais, urbanas e rurais. No primeiro

caso, o código estabelece no seu artigo 19 um repertório de 14 matérias para o plano de estudo das escolas urbanas, mantendo, dessa maneira, os cinco graus ou anos do ciclo escolar. Em relação às escolas das áreas rurais, o artigo 20 estabeleceu um plano de estudo com 12 matérias e um período escolar de três anos ou graus (ARDON, 1957, p. 88).

Quanto ao ensino normal, o plano de estudos teve várias modificações. O artigo 181 estabelece um número de 18 matérias para um período de cinco anos para as escolas normais urbanas e 12 matérias para um período de três anos para as escolas normais rurais. Outro elemento mantido neste código foi o princípio das escolas experimentais ou de aplicação que permaneceram sob administração das escolas normais. (ARDÓN, 1957, p. 98-99). Quanto às reformas que teve o Código de 1923, Ardon (1957, p. 103) afirma que “*es una de las leyes hondureñas que han sufrido mayor número de reformas*”. A primeira delas procedeu através do Decreto legislativo 77, de 21 de fevereiro de 1927, o qual exime o professor de escola primária e normal do serviço militar obrigatório e das contribuições pessoais, locais e nacionais. A segunda reforma aconteceu aos 15 dias do mês seguinte, sob o decreto 103, no qual se modifica o artículo 181 relacionado com o plano de estudo da educação normal, estabelecendo assim um período de 4 anos de estudo com um leque de 17 matérias para a formação do professor de ensino primário urbano e 12 matérias para o professor de ensino primário rural (ARDON, 1957, p. 104-105).

#### 1.2.4 Código de Educação Pública

A partir do 13 de março de 1947<sup>44</sup> foi emitido o Código de Educação Pública, considerado por Ardón como o quarto e último código educativo. Para este autor, a

---

<sup>44</sup> Nesse ano, Honduras era governada pela ditadura militar do Doutor e Geral Tiburcio Carías Andino. O Historiador Mario Argueta (2008) na sua obra Tiburcio Carías: anatomia de uma época, descreve



mudança de nome do código (educação por instrução), é uma característica que ressalta um enfoque educativo diferente em comparação com os três códigos anteriores. Este novo enfoque se vê refletido no primeiro artigo que trata dos fins da educação:

la educación nacional tiene por objeto establecerlas condiciones necesarias para conseguir la máxima realización de la personalidad humana, y le corresponde, por tanto, capacitar integralmente al individuo para que actúe en la colectividad, para que se supere a si mismo y para que pueda descubrir mejores formas de convivencia que hagan más justas y equitativa la vida en comunidad (ARDÓN, 1957, p. 130)

Ao momento de comparar o enfoque dos códigos anteriores pode-se observar uma diferença quanto ao conteúdo presente que cada um manifesta. No caso dos três primeiros se ressaltam elementos como a formação do indivíduo para o trabalho, o prevalectimento das matérias das ciências exatas sobre as humanísticas em comparação com o Código em discussão cujo enfoque centra-se na formação integral de um indivíduo que possa se desenvolver coletivamente, pensando no bem comum. A partir desta visão se estabeleceram novas linhas para a formação de professores em Honduras nas quais enquadram a educação normal como uma carreira de ensino médio, assim como também a estruturação das instituições de ensino normal segundo a sua localização e o seu público alvo através de reformas e criação de regramentos para um melhor desenvolvimento do sistema educativo da época.

O novo código, de modo assemelhado aos anteriores, teve diversas reformas no plano estrutural do sistema como nos planos de estudos e, neste caso, os da educação normal. No primeiro lugar, Ardón (1957) menciona que o artigo 3 do código “*divide la educación en los siguientes grados: pré-escolar, primaria, secundaria, normal, técnica, artística, física y universitaria*”. Ardón (1957) menciona também que vários artigos do Código de 1947 foram reformados em 10 de fevereiro de 1953 por meio de um decreto legislativo, no qual o artigo em questão modificou a estrutura do sistema educativo de uma forma diferente: “*preescolar, primaria, de adultos y extra escolar; educación media y educación superior*”. O destaque principal desta reforma

---

esta etapa da história hondurenha através de uma divisão que compreende duas partes: uma primeira denominada como o Ascenso ao poder na qual explica a maneira como através do exercício das eleições e guerras civis que acontecerem durante 1923 e 1932 o General Tiburcio Carías Andino foi escalando até chegar 1933, o início da sua ditadura que derivou um período de 16 anos, etapa nomeada pelo mesmo autor como *El Carriato*, que corresponde a segunda parte da sua obra.

consiste na introdução do termo *educación media*, que nela, segundo Ardón (1957, p. 131), “*se considera la continuadora, en los adolescentes, de la obra comenzada por la primaria, en la niñez*”. Desta forma, a *educación media* compreende a “*Educación normal, educación secundaria, educación vocacional y educación artística*”

O código de 1947 em referência à educação normal menciona no artigo 34, “*La enseñanza normal tiene por objeto la formación y perfeccionamiento del personal docente y administrativo para las escuelas de párvulos<sup>45</sup> y escuelas primarias*” (CORTE SUPREMA DE JUSTICIA, 1947) Nesse sentido, o historiador Zelaya Garay (2008) menciona que este código enumera quatro tipos de escolas normais: a escola normal de *párvulos* destinada para formar professores para creche, compreendendo um período de quatro anos de estudo. A escola normal rural com um plano de estudos de três anos, destinada a formar professores para as escolas primarias rurais. A escola normal urbana com um plano de cinco anos e será destinada para formar professores para as escolas urbanas. Por último, a escola normal superior destinada para formar o pessoal técnico é administrativa para as escolas de *párvulos* e primarias (GARAY, 2008, p. 215). Notasse a diferença em relação ao período de estudos entre os tipos de escolas normais, até o momento, nas referências consultadas sobre o tema, ainda não consigo encontrar uma razão concreta para justificar esta diferença, porém o Zelaya Garay (2008) fornece algumas ideias que poderiam ajudar a pensar esta questão conforme as reformas ao código de 1923. Uma delas referencia o contexto de um ensino generalizado, adequado para a escola urbana, no qual prevalecia o verbalismo e o intelectualismo, sem tomar em conta o contexto da escola rural que precisava de uma reforma que planteava o desenvolvimento prático (GARAY, 2008, p. 199-200). Por essa razão, antes da aprovação do Código de Educação Pública de 1947, se implementaram reformas nas áreas curriculares do ensino nas escolas rurais. Neste ponto peço licença para mencionar que, após das referidas reformas, era preciso modificar os planos de estudos nas escolas normais, nesse sentido a aprovação do Código de Educação Pública permitiu constituir uma educação normal diferenciada cuja variável fundamental foi a própria natureza ou contexto das escolas de *párvulos* e primarias, variável que poderia ter influenciado também nessa diferenciação temporal de cada plano de estudo, no entanto a questão fica aberta.

---

<sup>45</sup> Escola para crianças de 4-7 anos.

Em síntese, o destaque principal que apresenta esta descrição sobre os instrumentos reguladores das práticas escolares em Honduras refere a responsabilidade que tem o estado na formação dos professores e a criação de estímulos para apoiar o desenvolvimento das escolas normais atraindo postulantes e fixá-los no ofício. Esta iniciativa levou a criar um novo regime disciplinar e planos de estudos para os diferentes tipos de escolas normais. Foi nesse sentido que o percurso realizado através da exploração dos diferentes códigos de instrução e educação revela uma forma escolar quanto ao ensino normal que obedece a uma ordem iniciada com a igreja como ente regulador da educação sendo a figura eclesiástica a primeira personificação do professor que, baseado nos *Catones* e *Cartillas*, ministrava as aulas durante o período de independência e da Confederação Centro-americana. No entanto, a necessidade de um desenvolvimento mais concreto propiciou a implementação de medidas que deram origem à Reforma Liberal Hondurenha que pretendeu mudar a forma escolar, segundo o estabelecido no código de 1882. Nele se percebem as primeiras referências concretas a respeito do ensino normal. Tratando-se de uma mudança que se manifestou no nível dos instrumentos jurídicos educativos e que teve sua maior incidência nos planos de estudo que constantemente mudavam com o estabelecimento de um código novo ou as suas reformas.

### **1.3 As primeiras escolas normais de Honduras**

Nesta parte se pretende descrever a maneira como o ensino normal foi se desenvolvendo durante século XIX e inícios do século XX, destacando as primeiras manifestações quanto à formação de professores através das “seções normais” e as primeiras tentativas para formar escolas normais. Da mesma forma, se estabeleceu uma abordagem sobre o papel da *Academia Central de Maestros* como um órgão que, por intermédio das conferências pedagógicas, tentava formar os docentes em serviço nos domínios do ensino da leitura e da aritmética. Ao finalizar abordado as primeiras escolas normais criadas na primeira década do século XX para demonstrar, dessa maneira, o distanciamento entre as iniciativas estabelecidas nos diferentes regulamentos e a realidade educativa no que se refere ao desenvolvimento da formação docente em Honduras.

### 1.3.1 As primeiras tentativas para fundação das escolas normais

No século XIX o sistema educativo viu algumas tentativas frustradas em relação ao estabelecimento de instituições encarregadas da formação docente. Inestroza (2003) afirma que a primeira tentativa se desenvolveu em 30 de setembro de 1835, durante o período da *Federación Centroamericana* quando o governo do Estado de Honduras aprovou enviar alunos bolsistas para a *Escuela Lancasteriana de Guatemala*<sup>46</sup> com o objetivo de organizar escolas em Honduras com professores formados pelo método *lancasteriano*. O processo de seleção iniciou em fevereiro de 1836 sendo favorecidos onze jovens<sup>47</sup> dos departamentos de Olancho, Choluteca, Tegucigalpa, Comayagua y Yoro. A viagem iniciou em 3 de março de 1836<sup>48</sup>. Em 8 de abril de 1836 os estudantes hondurenhos iniciaram os estudos no centro educativo guatemalteco. Inestroza (2003) não oferece detalhes sobre a formação dos estudantes bolsistas nem do que aconteceu após de seu retorno ao país, porém enumera uma série de acontecimentos que os estudantes viveram por causa da falta de pagamento das bolsas por parte do estado Hondurenho. O primeiro referencia o falecimento de Mariano Orellana em outubro de 1836, vítima da doença *Colera*

---

<sup>46</sup> Segundo Inestroza (2003) esta instituição iniciou suas funções em 7 de novembro de 1830 sob a direção do mestre Manuel Muñoz. A escola funcionava sob os fundamentos do sistema lancasteriano, conhecido como *el método maravilloso*. Durante o período da *Federación Centroamericana*, em uma reunião da *Asamblea Nacional Constituyente* em 25 de julho de 1823, o método foi proposto pelo Padre Jesús María Castillo que, convencido do seu sucesso na Europa, pretendia implementá-lo para substituir os arcaicos procedimentos utilizados no período da colônia. A novidade do método de Joseph Lancaster (1779-1838) se derivava do atendimento simultâneo de muitos alunos com apenas um professor, utilizando aos alunos mais avançados ou *monitores* como tutores para ajudar atender turmas de 10 ou 20 alunos (p. 131-132). O professor ministrava as aulas e a disciplina, ao mesmo tempo que um inspetor se encarregava de vigiar os *monitores*, recolher os materiais de ensino e indicar ao professor que alunos podiam ser premiados ou sancionados. Em relação a disciplina, os alunos, antes de iniciar as aulas, eram sometidos a uma espécie de rotina militar que consistia em uma série de movimentos coordenados ao ritmo do apito, com o objetivo de integrar o cumprimento das regras estabelecidas pelo método (p. 134).

<sup>47</sup> Inestroza (2003) menciona que existem documentos do *Archivo Nacional de Honduras* (Órgão oficial para conservação dos documentos históricos de Honduras) que referenciam os nomes destes onze jovens: Rafael Izaguirre, Francisco Barahona, Justo Rubí, Pablo Bulnes, Pedro Arriola, José María Villafranca, Gregorio Boquí, Simeon Ugarte, Mariano Orellana, Manuel Zelaya e Sabino Miranda.

<sup>48</sup> Na época o presidente do Governo do Estado de Honduras era o Coronel Joaquin Rivera.

*Morbus*, fato que afeto sensivelmente aos outros dez estudantes que além de ter sido atingidos pela doença, também confrontaram situações embaraçosas pelas constantes reclamações das autoridades da escola pelo incumprimento do contrato por parte do Estado Hondurenho que demorava em fazer os repasses deixando acumular as dívidas.

Figura 9- Mapa de Honduras de 1825



Fonte: <http://www.xplorhonduras.com/division-politica-de-honduras/>  
aceso em 12/11/2016

Para aprofundar sobre esta situação, Inestroza (2003) elaborou uma cronologia que conta em detalhe o que aconteceu durante o período que os alunos bolsistas realizaram seus estudos na Escola Lancasteriana de Guatemala. A cronologia inicia enumerando os pontos do compromisso estabelecido entre o Governo do Estado de Honduras e a escola, no qual o primeiro se comprometia pagar 16 pesos por cada aluno, mais o pagamento do mobiliário e vestimenta por parte dos pais. Logo, apresenta a reclamação que Santos Muñoz, diretor da escola, emitiu em novembro de 1836 para solicitar o pagamento ao Governo de Estado de Honduras. Nessas reclamações, Santos Muñoz descreve a situação dos estudantes: *“los jóvenes hondureños estaban desnudos y escasos de todo lo necesario, y que si aún no habían sido lanzados a la calle se debió a la oportuna decisión del Presidente Federal de Centro América, el general Francisco Morazán”* (INESTROZA, 2003, p. 135). Atendendo a reclamação o Governo do Estado de Honduras conseguiu reunir a quantidade de 753 pesos, porém dito recurso não chegou às mãos do diretor quem ameaçou em fazer o último investimento para regressar os estudantes hondurenhos. (INESTROZA, 2003, p.135-134)

Foram vários os motivos que atrasavam o pagamento das bolsas dos estudantes: a carência de orçamento público, a confusão para o transporte da moeda e os conflitos internos entre o governo e o congresso da época por causa desta situação. O governo para tentar regular a situação dos estudantes tomou medidas para se agenciar do dinheiro que precisava, algumas respondiam a modificação das dívidas internas e vendas de bens, porém o Congresso não concordava com essas medidas porque modificavam as contas e a ordem financeira e acusava ao governo de aprovar projetos sem contar com o orçamento necessário. Esta discussão se estendeu até 1838<sup>49</sup>, porém, Inestroza (2003) deixa inconcluso o desenlace desta história, explica que na revisão feita na documentação datada em 1840 não encontrou registros sobre o caso em referência. Em síntese, pela falta de escolas normais o governo hondurenho de 1836 aprovou o projeto para enviar estudantes hondurenhos a Escola Lancasteriana de Guatemala para formar a primeira geração de professores como objetivo de abrir as primeiras escolas em Honduras. Esta iniciativa poderia ser considerada como uma das primeiras tentativas para a formação de professores hondurenhos.

Em relação às primeiras escolas normais de Honduras, Inestroza menciona que no século XIX foram abertas várias escolas normais e algumas instituições tinham seções normais que recebiam alunos para preparação como docente. Para o caso, em 15 de abril de 1877, durante o governo do Dr. Marco Aurelio Soto, iniciou a funcionar o *Colegio Normal de Santa Barbara* reportando uma matrícula de 115 alunos em primeiro curso. No relatório do governador de Santa Barbará, o Geral Luis Bogran menciona que a instituição tinha um plano de estudo que incluía as matérias de Filosofia, Inglês, Gramática, Geografia, Religião, História, Esgrima e Ginástica, porém, não contava com a matéria de pedagogia. Logo, em 1886, após do ressurgimento desta instituição a matéria foi incluída no programa do *Colégio Nacional de Santa Bárbara*. Em 1887 o colégio foi anexado a *Escuela Superior de Instrucción Pública* pela falta de alunos.

Um ano depois, em 4 de fevereiro, o governo do Dr. Marco Aurelio Soto emitiu um acordo para a criação da *Escuela Normal de Choluteca*. Nele se estabeleceu a criação de duas seções. O plano de estudos da primeira seção continha matérias como *lectura, escritura, ortografía, elementos de aritmética, moral y urbanidad*. O

---

<sup>49</sup> Entre 1837 e 1840 Honduras teve três Presidentes: José María Martínez (1837-1838); Lino Matute (1838-1839) e Juan Francisco Medina (1839-1840)

plano de estudos da segunda seção era constituído pelas mesmas matérias que na primeira, agregando-se as matérias *elementos de matemática pura en sus diversos ramos, história, geografia e gramática castellana*. Inestroza (2003) menciona que este centro deixou de funcionar em 1887 por problemas internos entre as autoridades educativas. Por outro lado, em 8 de fevereiro de 1880 começou a funcionar *La Escuela Normal de Juticalpa*, sob a direção do professor cubano Francisco de Paula Flores. Nesse mesmo ano, em 4 de fevereiro, também começou a funcionar *La Escuela Normal de Gracias* (INESTROZA, 2003, p. 146). No seu regulamento, o artigo 1 manifesta a dupla formação para os estudantes da instituição “*La escuela normal tiene por objeto formar profesores de instrucción primaria que al mismo tiempo sean aptos para el desempeño de secretarías en los Juzgados y Municipios*”. O artigo 4 estabelece 3 anos de formação e o programa de estudos para cada curso. Nesse sentido, o programa no primeiro curso estaria constituído pelas matérias de *gramática Castellana, Aritmética Elemental, Elementos de Historia, Cronología, Caligrafía e Música*. O segundo curso estaria constituído pelas matérias de *Aritmética Superior, Geografía, Historia, Fisiología, Higiene, Teneduría de libros, Dibujo Lineal e Música*. Por último, o terceiro curso estaria constituído pelas matérias *Nociones Generales de Álgebra y Geometría, Física General, Pedagogía, Nociones de Literatura, Nociones de Filosofía e Música*. Inestroza (2003, p. 147-148) menciona também que esta instituição mudou sua natureza para formar professores e passou a ser *Colegio Nacional de Segunda Enseñanza del Departamento de Gracias* em 27 de março de 1882.

Em 1882 se apresentou uma solicitude ao poder executivo para converter a *Escuela Superior Primaria de Ocotepaque* em escola normal. A solicitude foi aprovada e com a nova escola normal se deteve a emigração de jovens para estudar na escola normal da capital da República. O centro educativo funcionou sob a direção de Anselmo Valdy, e duas professoras que ministravam as aulas. Em janeiro de 1885, a escola contava com uma matrícula de 105 alunos e se previa um aumento para o próximo ano, porém as condições do edifício não eram as adequadas e o diretor da escola normal solicitou a ampliação do edifício, mas a municipalidade se mostrava indiferente ante a situação. Inestroza (2003, p. 149) não menciona se a escola normal deixou de funcionar tempo depois, mas destaca a empolgação do professor Aselmo Valdy em melhorar a qualidade educativa da escola normal.

Inestroza (2003, p. 150) menciona também que em 8 de outubro de 1883 o governo do Presidente Marco Aurelio Soto aprovou um decreto para o estabelecimento de uma escola normal em *La Esperanza, departamento de Intibucá*, cujo orçamento ia ser produto dos impostos do produto pecuário desse departamento. Desta instituição, Inestroza (2003, p. 151) apenas referencia o acordo de aprovação. Nesse mesmo ano governo autorizou a organização da Escuela Normal Privada da norteamericana Elise Hammelius. Logo a escola mudou seu nome e passo a se chamar *Colegio El Progreso* dirigido pela professora Jesus Medina Palma. Por último, em setembro de 1884, Inestroza refere a comunicação feita pelo professor Pedro Nufio ao Ministério de Instrução Pública, na qual detalhava que a *Escuela Normal de Danlí* conservava sua organização e os professores continuavam utilizando os métodos de ensino. As matérias ministradas na escola eram inglês, gramática castellana, geografia, aritmética, lecciones sobre objetos, escritura e dibujo. Inestroza (2003, p. 152-153) menciona que ainda em 1888, nos relatórios se evidenciava o funcionamento desta instituição com uma matricula de 120 alunos distribuídos em cinco seções que recebiam aulas de *lectura, escritura, aritmética, geografia, dibujo, gramática castellana, historia, francês, inglês, zoologia, fisiologia, higiene e pedagogia*. A escola tinha retomado o método lancasteriano e a jornada compreendiam seis horas diárias.

### 1.3.2 Academia Central de Maestros

A *Academia Central de Maestros* foi uma associação que nasceu em Tegucigalpa, em 13 de março de 1895, com o fim de discutir temas relacionados com o desenvolvimento educativo das escolas hondurenhas. Auspiciado pela *Dirección General de Instrucción Primaria e o Supremo Governo* do Doutor Policarpo Bonilla, a *Academia* estabeleceu uma agenda, tendo como temas centrais a aprovação do seu Regulamento Interno e as conferências sobre o *Método Analítico-sintético* de leitura e o ensino da Aritmética no primeiro grau, usando como meio de divulgação dos seus trabalhos a revista "*La Instrucción Primaria*"<sup>50</sup>, constituindo, dessa forma, a primeira

---

<sup>50</sup> *La Instrucción Primaria* foi um impresso de publicação mensal administrado pela *Dirección General de Instrucción Primaria* que circulou entre 1895 e 1905



ação governamental para capacitar aos professores hondurenhos. (INESTROZA, 2003, p. 287)

O regulamento da *Academia Central de Maestros* está composto por 36 artigos distribuídos em sete capítulos, nos quais se estabelecem as bases para a sua organização. Nesse sentido, pode-se visualizar os requisitos para que um professor se convertesse em sócio; como também faz referência do pessoal que integrava a da direção. O regulamento também estabelece a organização da biblioteca da *Academia* e das conferências a se ministrarem; podendo-se visualizar as instruções para o desenvolvimento das sessões e das intervenções dos professores durante as conferências. Portanto, para compreender as diferentes representações sobre o professor hondurenho que circularam no seio desta sociedade foi preciso examinar, em primeiro termo, esse instrumento regulador no que diz respeito ao seu funcionamento com base em alguns artigos referenciais que apresentam a natureza dos seus agentes e a regulação das práticas educativas como uma espécie de laboratório pedagógico. Como surgiram questões sobre os tipos de sujeitos que integravam esse espaço acadêmico? O que podiam fazer e não fazer? Como eram reguladas as dissertações no fluxo das conferências?

Ao ser uma das primeiras publicações da *Academia Central de Maestros* na revista, o regulamento se converteu numa das primeiras fontes de análise que ajudaram a pensar as representações dos professores, ressaltando, assim, o perfil dos sócios de acordo com o estabelecido no artigo 5:

Serán socios activos de la Academia todos los directores de las escuelas primarias, y demás establecimientos públicos de esta capital y Villa de Concepción, y todas aquellas personas que siendo entusiastas por la instrucción, sean propuestas por cualquier socio y aceptadas por los dos tercios de votos.(BONILLA,1895, p. 9)

Este filtro fixado no regulamento reserva espaço para aqueles professores que tinham ao seu cargo a diretoria de uma escola, como o caso da professora Carlota del Castillo, Diretora da *Escuela Superior de Señoritas* de Tegucigalpa e vice-presidente da sociedade em 1895. Na mesma linha, o cargo de diretor de escola tinha tanta importância na Academia que os postulantes não precisavam ter um diploma de professor para formar parte da sociedade, o fato de cumprir com esse requisito era suficiente incluso para ter um cargo na diretiva da Academia como foi o caso do Tiburcio Acosta, alfaiate de ofício, mas que dirigia uma escola particular e, ao mesmo tempo, era o tesoureiro da Academia Central de Maestros em 1895.

A relevância do requisito de ser diretor de escola para ingressar na associação leva a pensar o professor como autoridade, mas não uma autoridade focada na formação das crianças se não, neste caso, uma autoridade focada na formação de professores. Isto é relevante porque até o final do século XIX, Honduras não contava oficialmente com uma escola normal e os professores eram formados no estrangeiro. Nesse caso, era preciso ter um órgão que agenciasse, (embora metodologicamente) a formação do professor diretamente na sua função na sala de aula; de tal maneira que o *Secretario de la Dirección General de Instrucción primaria*, Manuel S. Lopez, no seu discurso na inauguração da *Academia Central de Maestros* em 1895<sup>51</sup>, mencionou que “*Si la fundación de la escuela normal no puede llevarse a cabo por dificultades que no es fácil por de pronto vencer, el centro al que nos referimos vendrá a remediar, en parte, aquella deficiencia*” (1895, p.10). Deste modo, a criação da *Academia Central de Maestros* foi uma das maneiras de tentar saldar a dívida que o estado hondurenho tinha em relação à formação de professores.<sup>52</sup>

Por outro lado, o atuar dos sócios na *Academia* encontrava-se regulado por uma série de obrigações e direitos estabelecidos nos artigos 6 e 7, respectivamente. Dentro das obrigações ressaltam-se a pontualidade nas sessões, o desenvolvimento dos temas designados pelo presidente para serem apresentados durante as conferências e o pagamento das cotas mensal. No caso dos direitos dos sócios, destacam-se, por exemplo, o uso da palavra, a apresentação de moções que ajudassem ao desenvolvimento dos temas tratados durante as conferências e a apresentação de observações sobre as reformas escolares, focadas nas dificuldades que se apresentam e dar conta das mesmas na seguinte sessão. No caso do primeiro corpo diretivo, seguindo o estabelecido no artigo 9, a *Academia Central de Maestros* foi conformada por F. Alfredo Alvarado como Presidente, Carlota del Castillo como Vice presidenta, Manuel S. Lopez como Secretário, Ricardo Pineda como pro-secretário, Tiburcio Acosta como tesoureiro, Venancio Cervantes como vocal 1 e Carmen Lanza como vocal 2. No primeiro caso, as atribuições do presidente, além de presidir as sessões, se encarregava igualmente de dirigir as discussões, conceder o

---

<sup>51</sup> O presidente na época era José Policarpo Bonilla Vasquez. Em 1894 foi Presidente designado após de derrotar o exército do governo conservador do presidente Domingo Vasques em 1893. Em 1895 se proclama Presidente Constitucional através de eleições populares. Seu período de governo terminou em 1 de fevereiro de 1899.

<sup>52</sup> Outras maneiras utilizadas para impulsionar a formação de professores eram o envio de alunos para estudar no estrangeiro ou as seções normais nos colégios de segundo ensino

turno de participação dos sócios, selecionar os temas e os sócios para as conferências e, em caso de sua ausência, delegar tais competências ao vice-presidente.

No entanto, o capítulo do regulamento que interessa é o que trata das conferências, já que através delas se desenvolveram uma diversidade de ideias através das dissertações, comentários ou observações que os sócios da *Academia* realizaram durante as sessões. Nesse sentido, o artigo 17 do regulamento estabelece que as conferências poderiam ser levadas a cabo por três vezes durante o mês, priorizando aquelas que fossem teórico-práticas dando, assim, oportunidade ao dissertante de provar a eficácia dos métodos, procedimentos, formas e meios de ensino propostos. Ao mesmo tempo, se nomearia um comentador de cada dissertação para que depois fossem discutidas pelos sócios da *Academia* para aprovação e, posteriormente, a publicação na revista “*La Instrucción Primaria*”.

É sob esse sistema regulador que a *Academia Central de Maestros* desenvolveu suas ideias, tendo como órgão de divulgação das suas conclusões o impresso oficial *La Instrucción Primaria*. Assim, nessa revista, foram publicadas as primeiras conferências teórico-práticas ministradas pela professora Carlota del Castillo<sup>53</sup> que dissertou sobre o método de ensino de leitura e escrita simultâneos; a professora Juana R. Z. de Acosta<sup>54</sup> abordou o tema da extensão da aritmética no primeiro grau elementar; a professora Dolores Aguilar dissertou sobre a extensão da escritura no primeiro grau e por último Tiburcio Acosta<sup>55</sup> abordou o tema da extensão do ensino sobre objetos no primeiro grau. Cada conferência se estruturava por uma introdução, o desenvolvimento do tema da conferência e uma série de comentários e observações feitas pelos sócios da sociedade que assistiam as conferências.

Em síntese, a *Academia Central de Maestros* pode ser considerada como um órgão de formação de professores impulsionado pela *Dirección de Instrucción Primaria* e que era regido por um regulamento que definia o perfil do associado e instruía sobre as formas de levar à cabo as sessões e as conferências que eram

---

<sup>53</sup> Professora Guatemalteca contratada pelo governo do Presidente Dr. Policarpo Bonilla para dirigir a *Escuela Superior de Señoritas* em 1895

<sup>54</sup> Até o momento não se oferecem muitos detalhes sobre a professora, a única informação encontrada no *Diccionario Historico-Biografico de la Educación Hondureña*, menciona que a professora era esposa de Tiburcio Acosta (Membreño, Mario, 2005, p. 194), outro professor integrante da Academia de Maestros.

<sup>55</sup> Em conjunto com sua esposa Juana Ramona. Zavala de Acosta criaram um jardim de infância privada em 1897 que funcionava em uma casa particular e atendia crianças das camadas populares de Tegucigalpa (Inestroza, 2003, p. 53)

divulgadas através da revista *La Instrucción Primaria*. A ideia dessas conferências se baseava na discussão de metodologias que concordavam com o espírito do Código de Instrucción Pública de 1881. No entanto, o destaque principal da *Academia Central de Maestros* está em ser umas das primeiras tentativas para desenvolver a formação de professores de Honduras durante as últimas décadas do século XIX, sendo assim também uma via para manifestar a necessidade e a urgência das escolas normais em Honduras.

### 1.3.3 As primeiras escolas normais no século XX

Como observamos, as escolas normais não conseguiram se consagrar em Honduras durante o século XIX, apenas se podem constatar algumas intenções que Inestroza (2003) destaca na sua obra como também nos códigos, leis e regulamentos publicados a partir de 1847, da Lei publicada, nesse mesmo ano, pelo governo do Dr. Juan Lindo; como também no regulamento de 1876; no código de 1882 y no regulamento de 1893. Em todos eles se faziam destaques dos planos de estudo de quatro anos para as escolas normais e uma diversidade de projetos que iniciaram, mas não conseguiram se manter na segunda metade do século XIX.

Os projetos de escolas normais que conseguiram se desenvolver limitadamente vieram concretamente em casos como o *Colegio Normal de Santa Barbara* que cumpria com todos os requisitos para desenvolver a educação normal, ainda que seu programa de estudo não contemplasse as matérias pedagógicas para a formação docente. O mesmo aconteceu com a *Escuela Normal de Choluteca*, o *Colegio Nacional de Señoritas*, de 1878 ou a *Escuela Normal de Danli* em 1884 que foram projetos de curta duração. Porém, ainda sem possuir uma escola normal, Honduras formava os seus professores nas seções normais dos principais centros de ensino de Honduras. (ARDON, 1957, p. 58). Nestas agencias, as aulas eram ministradas por professores estrangeiros o ou professores formados no exterior. Em relação ao último, se realizou um levantamento ao respeito e se encontraram vários registros nos estudos de Inestroza (2003) e Ardón (1957) sobre as misiones de professores estrangeiros e professores hondurenhos formados no exterior e que foram influentes no desenvolvimento da educação hondurenha como o caso dos professores

guatemaltecos, Pedro Nufio e Carlota del Castillo, que dirigiram os principais centros educativos hondurenhos. Nas seguintes tabelas estão enumerados os nomes desses professores, sua procedência ou destino e o centro educativo no qual trabalhavam.

Tabela 1- Professores estrangeiros em Honduras durante o século XIX<sup>56</sup>

Nome	País de origem	Centro Educativo	Ano
Francisco de Paula Flores	Cuba	Escuela Normal de Juticalpa	1880
Elisse Hammelius	Estados Unidos	Escuela Normal de Señoritas de Tegucigalpa	1883
Pedro Nufio	Guatemala	Escuela Normal de Danlí	1884
Joseph Maurice White	Jamaica	Escuela de Tegucigalpa	1884
Alfredo de Saint Laurent	Francia	Colegio Nacional de Niñas	1862
Juana Lamas de Bassó	España	Instituto de Segunda Enseñanza El Progreso	1893
Elisa G. de Hamelius	Alemania	Colegio Aleman de Señoritas de Tegucigalpa	1885
Carlota del Castillo	Guatemala	Escuela Superior de Señoritas	1895
Josefa del Castillo <sup>57</sup>	Guatemala	Escuela Superior de Señoritas	1895
Concha Maldonado	Guatemala	Escuela Superior de Señoritas	1900
Antonia Garbó	España	Escuela de Labores de Mano y Flores	1898
Arturo Mogrado y Calvo	España		1883-1892 <sup>58</sup>
Francisco Canizares Moyamo	España		1883-1892
Juan Guillen Ruiz	España		1883-1892
Manuel Fatuarte Gonzales	España		1883-1892
Italo Chizzoni	España		1883-1892
Andres Lopez Martines Benitez	España		1883-1892

<sup>56</sup> Aclaro que o levantamento foi feito só com os professores estrangeiros contratados durante o século XIX para encerrar essa etapa da formação dos professores nesse período e assim começar a abordar a formação dos professores durante o século XX

<sup>57</sup> Madre da professora Carlota, del Castillo

<sup>58</sup> Ardón menciona que durante o período de governo do Presidente Luis Bográn se fizeram contratações de cinco anos de professores estrangeiros, principalmente espanhóis (1957, p. 210)

Salvador Rodriguez y Sanchez	España		1883-1892
Tomas Mur	España		1883-1892
Ciriaco Carcillan Cabujo	España		1883-1892
Manuel Monteiro Perez	España		1883-1892
Aurelia Monjil	España	Escuela Normal de Juticalpa	1883-1892
Clemente Chavarria	Guatemala		
Ignacio Jordan	Guatemala	Escuela Normal de Varones	1884
Carlos A. Velasquez	Guatemala	Escuela Normal de Varones	1884
Rodrigo Castañeda	Guatemala	Escuela Normal de Varones	1884

Tabela 2 Professores Hondurenhos formados no estrangeiro

Nome	Destino	Ano
Rafael Izaguirre,	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Mariano Orellana	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Justo Rubí	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Pablo Bulnes	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
José María Villafranca	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Gregorio Boquí	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Pedro Arriola	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Francisco Barahona	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Simeon Ugarte	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Manuel Zelaya	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Sabino Miranda	Escuela Lancasteriana de Guatemala	1836-1840
Pedro P. Amaya <sup>59</sup>	Instituto Pedagógico de Chile	1897-1899
Luis Landa	Instituto Pedagógico de Chile	1897-1899
Carlos M. Lagos	Instituto Pedagógico de Chile	1897-1899
Manuel F. Barahona	Instituto Pedagógico de Chile	1897-1899
Ramón Montoya	Guatemala	

Foi em 1900 quando começaram a surgir as escolas normais. A primeira manifestação é destacada no informe do Ministro de Instrução Pública no qual menciona a *Escuela Normal de Camasca* do departamento de Intibucá dentro de uma lista de 15 colégios de segundo ensino que haviam até essa data em Honduras. Segundo uma carta do Padre Alonso Villanueva, esta escola foi fundada em 1891 pelo professor Anastasio Cabrera e durou e funcionou dois anos sob a direção do seu fundador, tendo sido transferida em 1893 para outro lugar. Nesse ano, a escola

<sup>59</sup> Após de terminar seus estudos em Chile, os professores graduados foram designados como inspetores dos departamentos de Comayagua, Colón, Santa Barbara e Yoro. (ARDON, 1957, p. 54)

suspendeu seus labores e em funcionou novamente sob a direção do professor francês Francisco Veroy, e após de quatro anos o estabelecimento fechou novamente. Em 1946 foi reaberta sob a direção do *Padre Villanueva* com o nome de *Instituto Santo Tomás de Aquino* (ARDÓN, 1957, p. 62). Até o momento não encontrei informação sobre a natureza desta instituição na época, nos registros pesquisados não se menciona o Instituto em referência.

Figura 10 Mapa Político de Honduras de 1893. Foi Criado o Departamento de Cortes que antes pertencia ao Departamento de Santa Bárbara.



Fonte: <http://www.xplorhonduras.com/division-politica-de-honduras/> (aceso em 12/11/2016)

*La Escuela Normal de Niñas de Tegucigalpa*, fundada em 8 de março de 1900 sob a direção da professora Jesus Medina, contava com 14 professores que trabalhavam na escola de primeiras letras e na escola de aplicação próprias deste centro. (ARDÓN, 1957, p. 60). Nesse mesmo informe se destaca *La Escuela Normal de Señoritas de Juticalpa* dirigida por a professora Aurelia Monjil de origem espanhola, sendo a instituição uma escola particular que contava com 49 alunas na época. (ARDÓN, 1957, p. 61) Em 8 de abril de 1905, a *Escuela Superior de Señoritas de Tegucigalpa* se converte em *Escuela Normal de Señoritas*. Este período de transformação iniciou em 24 de junho de 1899 sob a direção da professora guatemalteca Concha Maldonado. Ardón (1957, p. 63) faz referência a vários relatórios nos quais se menciona a seção normal como parte da estrutura da *Escuela Superior de Señoritas de Tegucigalpa* e a sua eficiência na formação de professoras. Em 30 de novembro de 1903 o contrato da professora Concha Maldonado foi

renovado para seguir dirigindo o centro educativo para o qual foi adicionada mais duas matérias, *Cosmografia e Pedagogia*.

Em 1906 se funda a *Escuela Normal de Varones* que começou a funcionar em 1 de maio desse mesmo ano. Esta agência se estabeleceu quando as secções normais do *Instituto Nacional* foram trasladadas para a sede da *Escuela Normal de Varones* para terminar seus estudos nesse centro. Esta instituição deixou de funcionar em janeiro de 1924. No entanto, resulta relevante mencionar a fundação das escolas normais rurais em Honduras. Tegucigalpa foi a sede de uma delas que, sob acordo 666, datado de 5 de abril de 1944, estabelece a criação da *Escuela Normal Rural de Tegucigalpa*. Uma das desvantagens desta escola mencionadas por Ardon (1957, p. 156) foi que ela se encontrava localizada na zona urbana e foi até 1951 quando se trasladou o centro educativo para um lugar chamado *El Eden*, perto da cidade de Comayagua no qual se estabeleceu uma pequena comunidade estudantil ao redor da escola.

Figura 11 Mapa político de Honduras de 1906. Foi criado o Departamento de Ocotepeque que antes formava parte do departamento de Copán





Fonte: <http://www.xplorhonduras.com/division-politica-de-honduras/>)

Deste breve percurso sobre a criação das escolas normais em Honduras há dois elementos a considerar. O primeiro em relação a articulação entre o estabelecido nos códigos, regulamentos e leis e a realidade mesma das escolas normais que, na segunda metade do século XIX, teve umas poucas tentativas que não conseguiram se desenvolver por diversos fatores, porém, a partir de 1900 começaram surgir instituições que se projetaram com a educação normal através das suas seções destinadas para esta área e que conseguiram se converter em escolas normais, como o caso da *Escuela Normal de Señoritas de Tegucigalpa*. A segunda consideração está relacionada com a forma escolar que se estruturou através de todo o aparelho jurídico-educativo que, junto com suas reformas, tentaram aprofundar as normativas em relação ao exercício docente, evidenciando para a primeira metade do século XX uma forma escolar articulada com o progresso científico e cultural.

Com relação ao progresso cultural, cabe uma descrição sobre os diferentes fatores que contribuíram na construção da cultura nacional e o desenvolvimento de uma cultura para a produção e leitura dos livros a partir da Reforma Liberal Hondurenha no qual se baseia no capítulo III: “*Libros, lecturas, librerías, bibliotecas y ciudad letrada en Honduras desde la Reforma Liberal de 1876 hasta 1930*” do livro “*Historia de la lectura en Honduras*” do pesquisador Jorge Amaya (2009). Esta ideia se desenvolve através da articulação dos conceitos do moderno, modernidade e modernização com uma breve contextualização do período estudado pelo autor e os

fatores que ajudaram na construção cultural em Honduras em finais do século XIX e princípios do século XX. Segundo o autor, os fatores impulsionados pela Reforma Liberal de 1876 nesta área foram a) *a transformação educativa*; b) *a conformação de uma “classe letrada”*; c) *a difusão de médios impressos como livros, periódicos e revistas*; d) *a fundação de bibliotecas e arquivos nacionais*; e) *a fundação de espaços para novos leitores e livrarias*; f) *o fomento de instituições, organizações, e atividades culturais*. O destaque destes fatores permite conhecer a maneira como se desenvolveu a engrenagem cultural que permitiu a criação de instituições culturais que promoveram a arte, principalmente a literatura.

#### **1.4 Fatores que influíram na construção cultural em Honduras durante a Reforma Liberal (1876)**

Em relação a conformação de uma “classe letrada” Amaya (2009, p. 41) descreve um panorama dos finais do século XIX focado no papel dos intelectuais durante o período da Reforma Liberal em Honduras, assinalando que:

los reformadores se nutrieron de un núcleo de intelectuales, profesionales, oficiales militares y políticos nacionales y extranjeros que a la postre jugaron un papel decisivo en las transformaciones culturales y políticas finiseculares en Honduras, y que en definitiva, se convirtieron en la primera ‘clase letrada’ realmente articulada y organizada en la historia del país.

Nesse sentido, as bases culturais já estavam estabelecidas, mas era preciso criar as condições para manter o caminho da modernização. Deste modo, a conformação da classe letrada foi o primeiro passo para iniciar a transformação cultural do país, porém esta classe precisou de apoio externo para afiançar os seus propósitos e, assim, criar as condições precisas para acolher o movimento modernista que se desenvolveu na primeira metade do século XX. Foi dessa maneira que “*con los años, Palma se convirtió en el mentor de la primera generación de poetas románticos y modernistas hondureños de finales del siglo XIX y comienzos del XX*” (AMAYA, 2009, p. 41). Em outras palavras, a incursão de personalidades internacionais no seio da cultura hondurenha foi fundamental para que nossos artistas tivessem contato com o exterior algo que em palavras do Bradbury e Farlane (1989, p. 75), seria

*“Um dos traços marcantes do modernismo é sua grande amplitude geográfica, sua nacionalidade, múltipla”*. Em síntese, a classe letrada em Honduras foi frequentada e influenciada por estrangeiros, tendo suas bases culturais no movimento modernista.

Depois da conformação da “Clase letrada” era preciso dar acessibilidade aos meios impressos. Nesse sentido, Amaya (2009, p. 49) menciona que *“asimismo, hay que apuntar que los reformadores asumieron conscientemente el papel que el libro y las lecturas iban a desempeñar en las transformaciones culturales de cara al Orden y el Progreso”*. Em outras palavras, a consideração dos impressos como elementos necessários para o desenvolvimento da cultura na nação. Por essa razão Amaya (2009, p. 52) sustenta que:

No solamente se difundieron libros en este periodo, sino que también, se lograron popularizar las lecturas a través de la publicación de periódicos y revistas, los cuales llegaron a ser lecturas más frecuentes en vista que dichos impresos eran más baratos y asequibles que los libros.

Portanto, a ideia principal durante o período da Reforma Liberal quanto ao desenvolvimento cultural foi brindar a população uma maior acessibilidade aos impressos através dos jornais e revistas. Nas palavras de Marshall (2007, p. 24) este fato se refere a “um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor” na qual a acessibilidade da leitura permite a abertura de múltiplas possibilidades culturais:

La publicación de periódicos contribuyó a formar la primera generación de periodistas del país, muchos de los cuales fueron seguidores de los principios de la Reforma Liberal y miembros de esa primera gran generación literaria hondureña, entre ellos Froylán Turcios y Juan Ramón Molina. (AMAYA, 2009, p. 52)

Cabe destacar que em Brasil, segundo Gondra (2015, p. 100), esta característica vem se refletir na revista A Escola (1877-1878). Baseado nos fundamentos de Anderson sobre as políticas coletivas como elementos para configurar uma morfologia básica das nacionalidades através do estabelecimento de uma isomorfia entre língua e fronteira, amplamente favorecida pela expansão da palavra escrita, Gondra (2015, p. 106) menciona que o foco doutrinal deste impresso estava orientado para a instrução popular evidenciando seu alcance nacional através da sua veiculação por outras zonas do país como a Região Norte por meio de publicações em Jornais de Natal (GONDRA, 2015, p. 110). Por outro lado, em

Honduras, o caráter doutrinal da *Revista La Instrucción Primaria (1894-1904)*, estava reservado para os professores a nível nacional, sua acessibilidade se evidenciava através da gratuidade dos seus números para entidades governamentais como as direções de escolas, distritais e departamentais. Por tanto, embora ambos foram impressos que circularam em contextos diferentes, é evidente a maneira em como a ideia do progresso se manifesta através da acessibilidade dos impressos cuja doutrina, por um lado é abrangente e por outro é destinado especificamente para a comunidade docente. Porém, em Honduras, a acessibilidade dos impressos permitiu que o movimento modernista em Honduras conseguisse ter a sua trincheira nas revistas literárias que surgiram nos finais do século XIX e princípios do século XX:

En 1890, se fundó en Tegucigalpa la “Revista Juventud Hondureña”, Revista Científico-Literaria quincenal, la cual circuló hasta 1897, que fue dirigida por prominentes escritores como Valentín Durón, Rómulo Durón, José Antonio Domínguez y Froylán Turcios, la cual llegó a ser la revista más popular de la ciudad, y donde empezaron a publicar sus obras la mayoría de autores románticos y modernistas del país. (AMAYA, 2009, p. 54)

As revistas eram caracterizadas pelo seu aspecto cosmopolita do modernismo, nelas estava impresso o sentir nacional e internacional servindo assim como uma plataforma de divulgação cultural:

Si se observa la lista de autores que desfilaron por la Revista Nueva, no cabe duda de su clara orientación modernista: Federico Nietzsche, Teodoro de Banville, Rémy de Gourmont, Gabriela D’ Annunzio, José Asunción Silva, Guillermo Valencia, José María Vargas Vila, Enrique Gómez Carrillo, Rubén Darío, etcétera. Como se ve, esta revista acercó a los lectores hondureños a lo mejor de la literatura modernista de la región latinoamericana, así como de los simbolistas franceses y otros filósofos y pensadores de las vanguardias europeas de la época. De hecho, el primer número definió las líneas estéticas principales de la revista, argumentando que publicaría lo mejor de la literatura nacional, y muy escogida la reproducción extranjera (AMAYA, 2009, p. 54)

Por tanto, os meios impressos durante o período da Reforma Liberal em Honduras foram uma vitrina que ajudaram a ter uma visão do mundo exterior e a estabelecer contato com os movimentos culturais que se desenvolviam fora da nação, facilitando a comunicação entre artistas tanto nacionais como estrangeiros, proporcionando acesso a códigos culturais tidos como modernos e civilizados. Durante o período da Reforma Liberal, a conformação histórica nacional teve um crescente interesse em criar espaços para registrar os fatos do passado através da sua documentação. Foi assim que nasceu a ideia de se criar bibliotecas e arquivos

nacionais nesse período e, da mesma forma, desenvolver os primeiros conceitos sobre a história de Honduras:

Con ello, se empezó a fraguar una “historia” protagonizada por élites blancas o mestizas, las que tenían la “obligación” de “civilizar” e “incorporar” a la nación homogénea a los grupos que consideraban “incultos” e “incivilizados”, es decir, a los indígenas y negros. De ese modo, se inició una larga tradición que subordinó el pasado prehispánico al legado histórico colonial y republicano. (AMAYA, 2009, p. 59)

Portanto, uma história que desconhece a origem da nossa identidade, partindo de preceitos europeus que datavam dos tempos da colônia. Também é preciso mencionar que as bibliotecas eram dotadas de obras de corte tanto nacional como internacional, para o caso *“por intermedio de don Carlos Gutiérrez se compraron 403 obras modernas, españolas en su mayor parte, y se empezaron a realizar canjes con la Biblioteca de Montevideo”* (AMAYA, 2009, p. 61). Nesse sentido, as bibliotecas começaram a enriquecer seu acervo com obras de diferentes procedências, como também estabelecer contato com outras bibliotecas para estabelecer um sistema de troca de exemplares. Este fato converteu a Tegucigalpa num lugar atrativo para os intelectuais em Centroamérica: *“Rubén Darío, quien reafirma que Tegucigalpa se convirtió no solamente en “ciudad letrada” de Honduras, sino que llegó a tener un sitial cultural incluso en el ámbito centroamericano”* (AMAYA, 2009, p. 62). O papel da biblioteca, porém, não estava focado apenas em propiciar um espaço para a leitura, já que também era um espaço de encontros artísticos:

Empezó a organizar veladas literarias y culturales, y sobre todo, se convirtió en acervo principal de los intelectuales, los cuales podían hacer acopio de sus fondos bibliográficos para emprender sus estudios literarios, históricos y culturales en el proyecto de construcción nacional” (AMAYA, 2009, p. 62)

Nesse sentido, as bibliotecas durante a Reforma Liberal em Honduras foram espaços destinados para discutir o futuro da nação. Um espaço propício para traçar as linhas de desenvolvimento que ajudassem ao crescimento cultural da sociedade hondurenha. Outra marca que definia a preparação para iniciar o caminho da modernização em Honduras durante o período da Reforma Liberal, além da criação da Biblioteca Nacional, foi a geração de espaços de leituras como as livrarias que *“en algunos casos, además de ofrecer la oferta cultural, se constituyeron igualmente en espacios de lectura y de difusión de ideas, debates y tertúlias”* como a *‘Librería*

*Moderna', de amplia aceptación por la época, que importaba publicaciones de España y otros países"* (AMAYA, 2009, p. 68) ou *"Librería Santos Soto', está se convirtió en centro de tertulias literarias, adonde acudían los escritores a debatir opiniones sobre el contenido de las obras y a su vez, a intercambiar libros que se prestaban entre sí y enterarse de las novedades literárias"* (AMAYA, 2009, p. 69). Em outras palavras, as livrarias foram espaços culturais destinados para a discussão literária e política nas quais se desenvolviam temas encaminhados ao progresso da nação

O fato interessante deste estudo é a referência que traz Amaya (2009) do trabalho de Vega Jimenez, "Una aproximación a la historia de la lectura" na que apresenta a situação da leitura antes e após da Reforma liberal:

Antes de la Reforma Liberal, los hombres, y en menor medida las mujeres leían para salvar su alma; pero a partir del triunfo y consolidación del liberalismo, se lee para educar sus modales y maneras, para reparar máquinas, para cortejar a un ser querido o deseado, para enterarse de los sucesos de actualidad y también por pura diversión" (AMAYA, 2009, p. 69)

Esta comparação das atitudes dos leitores enquanto a função da literatura no cotidiano permite observar a maneira como um sistema educativo fundamentado no positivismo muda com frequência as preferências literárias. No primeiro caso uma leitura destinada à literatura religiosa e, no segundo caso, uma leitura mais aberta e de caráter prático. No entanto, este fato reforça a ideia de que a Reforma Liberal preparou o terreno para dar um passo importante no processo de modernização, iniciado na primeira metade do século XX, tendo por base o fomento de diversos tipos de leitura de obras nacionais como o romance Blanca Olmedo de Lucila Gamero de Medina ou Angelina de Carlos F. Gutierrez ou internacionais como o romance La Cautiva de Esteban Echeverria, obras impressas em Tipografía Nacional, editorial de maior influência na época, para assim que ajudaram a disciplinar a mente em atividades úteis para a vida.

Nesta parte Amaya (2009) centra-se na descrição do desenvolvimento dos diversos órgãos culturais que surgiram no período da Reforma Liberal e que tinham vinculação com o desenvolvimento da leitura como espaços para o debate da configuração da identidade do hondurenho e para *"la formación de imaginarios nacionales"* Para o caso, menciona-se as ações da "Academia Científico – Literaria" que tiveram muita incidência para converter o idioma espanhol como língua oficial do estado descartando a existência de outros idiomas que se falavam no território

hondurenho. Dessa maneira *“se ratificaba la intención de “castellanizar “ y “homogeneizar” a los indígenas y negros, es decir, integrarlos a la “cultura civilizada” que se intentaba proyectar desde Tegucigalpa, el centro político de la nación”* (AMAYA, 2009, 71). Assim como se produz uma segregação cultural, os efeitos da modernização cultural hondurenha estavam chegando de forma esmagadora aos grupos étnicos do território nacional, impondo um idioma alheio a sua cultura. Por outro lado, a Academia Científico-Literária promoveu *“espacios de discusión, veladas literarias y culturales, y sobre todo, eventos que centraron su actividad en el desarrollo de la lectura”* (AMAYA, 2009, p. 72)

Outra instituição importante foi o *“Ateneo de Honduras”* que *“promovió lecturas y concursos y eventos literarios en el país”* (AMAYA, 2009, p. 76). Assim como também *“conferencias, certámenes literarios y sobre todo, lecturas de poesía y narrativa, tanto de autores nacionales como internacionales.”*(AMAYA, 2009, p.77). Um aspecto interessante desta instituição foi o contato com intelectuais estrangeiros. Com esse tipo de investimentos se conseguiu articular redes culturais conformada por intelectuais de diferentes países de Centro-américa. Dentre elas, cabe destacar as relações estabelecidas com....

Os conceitos de moderno, modernismo e modernização refletidos nos fatores para construir uma cultura nacional e o desenvolvimento de uma cultura livresca que apresenta na obra *“Historia de la lectura en Honduras”* de Amaya (2009) fazem pensar sobre as mudanças radicais que sofreram as instituições durante o período da Reforma Liberal. Ditas ideias nasceram de um grupo de intelectuais que abriram os espaços para dar o passo aos primeiros ares da modernização do Estado partindo da separação da igreja do poder soberano. No fato anterior pode-se perceber um matiz do conceito do moderno enquanto ruptura com o tradicional; da mesma forma a acolhida das ideias novas em educação focadas no ensino técnico e científico.

Por outro lado, dificilmente pode-se definir uma modernização segundo os processos de industrialização, e mais, nem existia ideia nenhuma na prática para falar de uma modernização como na Europa. No entanto, a ideia de modernização provocou efeitos na cultura. O período da Reforma Liberal foi caracterizado por fomentar a criação de instituições culturais como em nenhuma outra época da história de Honduras. Desse modo poder-se-ia atrever a falar da existência de uma modernização cultural.

Por último, ao ter o espaço e o apoio para fomentar a cultura durante o período da Reforma Liberal, criou-se o contexto adequado para fazer germinar o modernismo em Honduras em finais do século XX e princípios do século XIX. Nesse sentido, Tegucigalpa, segundo a obra de Amaya (2009), convertia-se numa cidade atrativa para os artistas latino-americanos como José Martí e Ruben Dario que elogiavam constantemente o progresso da cidade capital. Com a obra de Amaya (2009) se pode observar a maneira como, em Honduras, durante o período da Reforma Liberal procurou-se preparar um caminho através da cultura para dar um passo rumo ao processo de modernização, o que se desenvolveu na primeira metade do século XX com a introdução das empresas produtoras da banana e das empresas mineiras.



## 2 HISTÓRIA, LITERATURA E REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo se aborda o debate entre a história e a literatura através de três posturas que colocam a criação literária como elemento fundamental para compreender e desenvolver os estudos historiográficos: A natureza poética da escrita histórica postulada por Hayden White; o depoimento de Albuquerque sobre a criação literária como inspiração para inovar a escrita histórica e a consideração de Pesavento sobre a literatura como fonte histórica. Partindo desses três postulados, a discussão se encaminha para uma abordagem dos estudos sobre as representações que Chartier apresenta, tendo como base a literatura e, desta forma, culminar detalhando o percurso metodológico deste trabalho baseado na análise de Alicia Langa.

### 2.1 A natureza poética da escrita histórica

Na obra *Metahistória*, White analisa a construção do pensamento histórico e filosófico europeu do século XIX, apresentando uma proposta metodológica baseada na abordagem do conteúdo estrutural profundo de natureza poética e linguística que os textos históricos possuem. Para atingir este tipo de conteúdo, White elabora a *teoria da obra histórica* para estabelecer uma espécie de modelo que permita determinar todo aquilo que faz transcendental as obras clássicas históricas e filosóficas do século XIX. É nesse sentido que White estrutura sua teoria em cinco níveis de conceitualização: os primeiros dois considerados como primitivos que correspondem à crônica e ao relato, e que dão aceso para um terceiro nível, o modo de tramar; que por sua vez, permite atingir o quarto nível, que corresponde ao modo de argumentação para, assim, chegar ao último nível, que seria o modo de implicação ideológica da obra histórica. Uma vez determinados estes níveis, White afirma que o conteúdo estrutural profundo de natureza poética e linguística é visível, porém também precisa ser definido. É nesse sentido que utiliza a teoria dos tropos desenvolvida por *Roman Jakobson* e *Claude Lévi-Strauss* e que é base fundamental para a poética tradicional e a teoria moderna da linguagem. Nela, define três tropos básicos: metáfora, sinédoque e ironia e é através deles que White consegue definir a natureza literária

da obra histórica que é criada com os mesmos recursos que uma obra literária, marcando, assim, um ponto de encontro.

Para explicar a sua teoria, White (1992, p. 2) considera a obra histórica como “*una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa*” e que é constituída por uma combinação “*de datos, conceptos teóricos para explicar esos datos y una estructura narrativa para presentarlos*”. Esta concepção ajuda White a definir um percurso para explicar os cinco níveis para aceder ao conteúdo profundo, poético e linguístico que funciona como elemento metahistórico, presente em toda obra histórica. A tabela seguinte marca o caminho a seguir para aprofundar na explicação sobre a dita teoria:

Tabela 3 Níveis para aceder ao conteúdo metahistórico

OBRA HISTÓRICA.					
Níveis de conceptualização	Primitivos		Nível 3	Nível 4	Nível 5
	<i>Crônica</i>	<i>Relato</i>	<i>Modos de Tramar</i>	<i>Modos de Argumentar</i>	<i>Implicação ideológica</i>
Modos possíveis de articulação			Comédia	Formismo	Anarquismo
			Tragédia	Organicismo	Conservadorismo
			Sátira	Mecanicismo	Radicalismo
				Contextualismo	Liberalismo
Modos linguísticos	Metáfora – Metonímia – sinédoque – ironia				
	Conteúdo estrutural profundo de natureza poética e linguística				

Em primeiro lugar, os níveis de conceitualização primitivo que correspondem à crônica e o relato são produtos de processos de seleção e ordenação de dados para a elaboração de um registro histórico. O objetivo destes registros é voltar compreensível essa informação para o público. Dessa maneira, White destaca a obra histórica como uma mediadora entre o campo histórico, o registro histórico puro, outras narrações e um público, no qual no primeiro nível que seria a crônica considera a ordem temporal dos fatos que surgem no campo histórico para, assim, entrar no segundo nível que seria o relato. No relato se evidencia o processo de acontecimentos através de motivos que indicam o início, a transição e o fim na obra histórica. White menciona que o processo de transformação da crônica para o relato nasce da caracterização dos sucessos que apresenta a crônica em motivos que determinam a estrutura do relato. O motivo inicial é aquele que determina o que, quando e onde da história; o motivo de transição considerado como aquele sucesso que gera uma expectativa que está enlaçada com o fim da história, e por último, o motivo final que

seria o desenlace do conjunto de acontecimentos. Em outras palavras *“la crónica de sucesos se ha transformado en un proceso diacrónico completo, sobre el cual podemos hacer preguntas como si nos enfrentáramos a una estructura sincrónica de relaciones”* (1992, p. 7), ou seja, uma narrativa de natureza diacrônica passa para um nível seguinte, de natureza sincrônica onde pode ser comparada ou questionado por outros relatos que abordam os mesmos “sucessos”.

Neste ponto, White referencia um ponto de comunhão entre a obra histórica e a obra literária ao considerar a maneira como o historiador e o escritor de ficção constroem estrutura narrativa. Neste caso, assinala que obra histórica está conformada por fatos que existem fora da consciência do historiador, diferente dos fatos apresentados pelo romance que podem ser inventados. O historiador se enfrenta com um caos de sucessos que precisam ser ordenados. Nesse caso, o historiador cria sua crônica e escolhe a maneira como vai apresentá-los no seu relato através da inclusão, exclusão, sublimação e subordinação dos fatos. É nesse sentido que White destaca que *“ese proceso de exclusión, acentuación y subordinación se realiza con el fin de construir un relato de un tipo particular. Es decir, el historiador “trama” su relato”* (1992, p. 8), o que implica em uma espécie de invenção centrada na maneira como o historiador ordena os fatos ou sucessos. Uma invenção que se encontra disponível tanto na criação literária como na criação historiográfica e que, no caso do texto histórico, manifesta-se através das estratégias de explicação que compõem os diversos níveis da obra histórica.

A explicação pela trama compõe o terceiro nível da obra histórica. Para White (1992, p. 8) *“toda história, hasta la más “sincrónica” o “estructural”, está tramada de alguna manera”*, Neste nível, o relato adquire seu significado segundo o tipo de trama que desenvolve na narração histórica e que é definido como *“la manera en que una secuencia de sucesos organizada en un relato se revela de manera gradual como un relato de cierto tipo particular* (1992, p. 8). Ou seja, as manifestações dos fatos presentes numa ordem de sucessos formam um corpo narrativo cujas características definem um tipo de relato. Para definir este corpo narrativo, White utiliza a teoria de Northrop Frye, na qual define quatro modos diferentes de tramar: o romance, a tragédia, a comédia e a sátira. Todos eles se podem identificar no relato, porém só um deles prevalece dentro desse corpo narrativo, que o leva a se caracterizar com a figura arquetípica.

A teoria de Northrop Frye define estas quatro figuras arquetípicas dentro do relato baseando-se na relação entre o homem com o mundo ou sujeito com o entorno. Nesse sentido, o romance é definido como o drama no qual se valoriza a hegemonia do homem sobre o mundo através da sua transcendência, assim como o triunfo do bem sobre o mau e da virtude sobre o vício. Por outro lado, o romance encontra seu oposto com a sátira. No drama deste arquétipo prevalece o temor do homem pelo mundo e o triunfo da morte sobre a vida. No entanto, a comédia e a tragédia apresentam uma espécie de equilíbrio entre os dois extremos manifesto pelo romance e a sátira. Na comédia, por exemplo, o sofrimento do homem se cauteriza através de vitórias parciais ou provisionais do homem sobre o meio, produzindo assim reconciliações das forças em jogo nos mundos social e natural. Por outro lado, na tragédia, as tramas mantem uma divisão entre os homens, uma rivalidade que leva até a caída do protagonista e a comoção do mundo que habita. White conclui que as quatro formas arquetípicas proporcionam um meio para caracterizar os tipos de efeitos explicativos que um historiador usa na sua narrativa.

Uma vez definido o tipo de trama pela qual a obra narrativa define sua identidade ancorado nas quatro figuras arquetípicas, White propõe passar para outro nível de explicação, descrito como argumentação formal. Neste nível o historiador proporciona o sentido que requer o relato histórico que está apresentando através de princípios de combinação que funcionam como supostas leis de explicação histórica, a partir das quais o historiador elabora as suas conclusões refletidas em quatro paradigmas que adota a explicação histórica no seu argumento discursivo, segundo a análise de Stephen C. Pepper: formista, organicista, mecanicista e contextual. White explica que a teoria *formista* é aquela que identifica as características exclusivas dos objetos que se encontram dentro do campo histórico, considerando como completa uma explicação no momento em que um conjunto de objetos são devidamente caracterizados, sendo os objetos individualidades ou coletividades, particulares ou universais, entidades concretas ou abstrações estabelecendo, assim, uma unidade entre os objetos a partir de elementos gerais. Por outro lado, a teoria organicista é mais integrativa. O organicista focaliza as particularidades dos objetos que se encontram no campo histórico como elementos que formam parte de uma engrenagem maior. Quanto à teoria mecanicista, White esclarece que ela tende de ser mais redutiva que sintética, uma teoria que procura leis causais que determinam os desenlaces de processos descobertos no campo histórico mesmo. Por último, a

forma contextual determina que os acontecimentos podem ser explicados através do contexto da sua ocorrência. Estes modos de argumentação permitem definir o estilo explicativo que contém um relato, o desenvolvimento das ideias através da redução, integração, sínteses e contexto permitem atingir um quinto e último nível, determinado pela implicação ideológica da obra histórica.

O nível da implicação ideológica da obra histórica estabelece as dimensões ideológicas como o elemento ético que define a posição particular do historiador ante um problema da natureza de conhecimento histórico para compreender os fatos do presente, definindo assim o termo ideologia como “*un conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él*” (1992, p. 19). Além disso, explica que tais prescrições são argumentações que estão acompanhadas por argumentações que afirmam a autoridade da ciência ou do realismo. Por conseguinte, e tomando como referência a obra de Karl Mannheim, *Ideology and Utopia*, White, postula quatro tipos de posições ideológicas básicas: O anarquismo, conservadorismo, radicalismo e liberalismo

White menciona que as posições ideológicas estão conformadas por um sistema de valores que afirmam a autoridade da razão, a ciência e o realismo. Isto permite dar um sentido aos dados encontrados pelo historiador para tentar explicar os processos sociais. Além disso, determina que as referências das posições ideológicas respondem a preferências e não emblemas de partidos políticos, assinalando que cada ideia da história vai acompanhada por implicações ideológicas específicas determinadas por meio de características ligadas ao problema mudança da social; o ritmo das mudanças contempladas; as orientações temporais; a localização temporal do ideal utópico e, por último, os valores atribuídos ao estabelecimento social atual.

Em relação ao problema da mudança social, White manifesta que as quatro posições ideológicas coincidem sobre o inevitável processo de mudanças sociais, cada uma proporcionando um tratamento diferente sobre o dito problema quanto ao desejo e o ritmo das mudanças. No caso dos conservadores, por exemplo, se caracterizam pela desconfiança das mudanças programáticas do status social. Já os liberais, anarquistas e radicais demonstram mais confiança sobre os câmbios e depositam suas expectativas nas mudanças rápidas da ordem social. Dialogando com a teoria de Mannheim, White caracteriza as posições sociais em relação à mudança social e menciona que os conservadores definem sua perspectiva através da analogia da gradação vegetal, ou seja, mudanças lentas e naturais. Os liberais a definem como

base nas analogias dos ajustes ou afinações do mecanismo. Como White, afirma que em ambas ideologias a estrutura do social é considerada como sólida e que a mudança é inevitável. A realização das ditas mudanças resulta eficaz se se cambiam as partes da totalidade. (1992, p. 18). Por outro lado, os radicais e os anarquistas, consideram a transformação estrutural da sociedade. Os radicais, por exemplo, acreditam na reconstrução das sociedades sobre bases novas; e os anarquistas defendem a ideia da abolição da sociedade e substituí-la por uma comunidade de indivíduos, cujo sentimento compartilhado fosse a humanidade comum (1992, p. 19)

Em relação ao ritmo das mudanças contempladas, White determina que os conservadores consideram o ritmo natural e os liberais o ritmo social do debate parlamentar, ou a consideração dos processos educativos e contendas eleitorais entre partidos políticos. Entretanto, os radicais e anarquistas consideram a possibilidade de transformações cataclísmicas, porém, a diferença entre eles consiste em que o primeiro acredita na transformação social através das instituições já estabelecidas, ou seja, uma transformação cuja consciência considera a força dos meios, elemento que não é considerado pelos anarquistas na construção de uma sociedade diferente.

Considerando as orientações temporais das quatro posições ideológicas, White, apoiado em palavras de Mannheim, afirma que a evolução histórica atende à ideologia que, segundo os conservadores, se desenvolve de maneira progressiva no nível da estrutura das instituições. No entanto, os liberais projetam a utopia num futuro remoto, sem considerar as transformações no presente. Por outro lado, os radicais consideram a utopia como algo iminente, pelo qual é preciso proporcionar os meios revolucionários para realizar a utopia no presente. Por último, os anarquistas projetam a utopia num passado remoto de inocência natural-humana, que teria sido corrompida pelo estado social e que poderia ser resgatada em qualquer momento por um ato de vontade ou consciência que destruísse toda crença construída na sociedade atual.

Em relação à localização temporal do ideal utópico das posições ideológicas, White toma como referência dois elementos: a congruência social e a transcendência social. Dessa forma, determina o conservadorismo como a posição com a maior congruência social em relação ao liberalismo, cuja congruência é menor. No entanto o anarquismo é considerado como a posição com maior transcendência social em comparação com o radicalismo. White destaca que todas as ideologias apresentam uma mistura de congruência e transcendência sociais ao mesmo tempo que tomam

em sério o interesse pela história e sua preocupação por proporcionar uma justificação histórica a os seus programas.

É dessa maneira que White chega até os valores atribuídos ao estabelecimento social atual, determinantes as posições ideológicas. Afirma que a definição de *progresso* histórico é interpretada de distintas maneiras pelas ideologias. O que é progresso para uma corresponde à decadência para outra, fato que repercute na concepção da época presente. Ao mesmo tempo, White indica que as ideologias reconhecem os diferentes paradigmas das argumentações que explicam o passado e que elas refletem as suas orientações científicas. Neste caso, os radicais compartilham com os liberais a possibilidade de estudar a história racional e científica. Os radicais procuram as leis das estruturas e os processos históricos e os liberais as tendências gerais ou a corrente principal do desenvolvimento. Por outro lado, os conservadores e anarquistas, acreditam que o significado da história se apresenta em esquemas conceituais, porém sua conceição do conhecimento histórico se encontra baseada na intuição para a construção da suposta ciência da história. Dessa forma, o anarquista se inclina pelas técnicas do romanticismo em suas relações históricas e o conservador integra as várias intuições dos objetos do campo histórico para construir uma visão geral organicista.

No entanto, White esclarece que a concepção do processo histórico abordado pelas ideologias nasce de considerações éticas e que a adoção de uma determinada posição epistemológica responde a uma eleição ética. É assim que o interesse principal de White é indicar a maneira em como as considerações ideológicas formam parte das tentativas do historiador para explicar o campo histórico e de construir um modelo verbal dos seus processos de narração destacando que o momento ético de uma obra histórica está refletida no modo de implicação ideológica pelo qual uma percepção estética (trama) e uma operação cognoscitiva (argumentação) podem-se combinar de maneira que derivam em afirmações prescritivas, o que poderia parecer afirmações descritivas ou analíticas. É assim que chega ao ponto de plantear o problema dos estilos historiográficos, o que representa o conteúdo estrutural profundo de natureza poética e linguística da obra histórica.

White define que um estilo historiográfico representa uma combinação particular de modos de tramar, de argumentar e de implicação ideológica, porém eles não podem se combinar indiscriminadamente, já que, por exemplo, uma trama cômica não é compatível com uma argumentação mecanicista. Do mesmo modo uma

ideologia radical não é compatível com uma trama satírica. No entanto, existem afinidades eletivas entre os vários modos que se podem utilizar para conseguir um efeito explicativo dos distintos níveis de composição que estão baseadas nas homologias estruturais dos modos de tramar, argumentar e de implicação ideológica. White, afirma que a tensão dialética que caracteriza a obra do historiador surge do esforço de articular um modo de tramar com um modo de argumentação e uma implicação ideológica que não é consonante com o historiador. Assim mesmo, determina que a tensão dialética consegue evoluir dentro do contexto de uma visão coerente e que o problema principal é encontrar essa base de coerência e consistência e definida pela natureza poética e linguística da obra histórica.

White também defende que o historiador, antes de trasladar os dados do campo histórico para um plano conceitual precisa, primeiro, prefigurar o dito campo, ou seja, constituí-lo como objeto de percepção mental, um ato poético que é indistinguível do ato linguístico. Deste modo prepara se o campo para a interpretação como domínio de um tipo particular, ou seja, *“para que un dominio determinado pueda ser interpretado, primero tiene que ser construido como terreno habitado por figuras discernibles”* (1992, p. 22). Tais figuras são consideradas classificáveis como distintas ordens, classes, gêneros e espécies de fenômenos e que possuem certas classes de relações entre elas. Isto vai constituir os problemas que vão resolver as explicações oferecidas no nível de tramado e nas argumentações empregadas na narração. White compara este trabalho como o de um gramático ao se confrontar com uma nova língua. Ele primeiro precisa distinguir os elementos léxicos, gramaticais e sintáticos do campo para empreender a interpretação do que significa a qualquer configuração de elementos ou a transformação das suas relações. O problema do historiador consiste em construir um protocolo linguístico completo, com dimensão léxica, gramatical, sintática e semântica para poder caracterizar o campo e os seus elementos em termos próprios para, assim, prepará-los para a explicação e a representação que depois oferecerá na narrativa. White, destaca também que o protocolo linguístico preconceitual pode ser caracterizável em virtude da sua natureza prefigurativa em termos do modo tropológico dominante no qual se expressa.

White considera que os relatos históricos têm a pretensão de ser modelos verbais de trechos específicos do processo histórico. Os ditos modelos são precisos porque através deles se consegue visualizar o que aconteceu no passado. É por essa razão que o historiador elabora uma prefiguração sobre o objeto de conhecimento,



constituído pelos sucessos registrados nos documentos consultados, o que é considerado como um ato poético, na medida em que é pré-cognoscitivo e pré-crítico na própria consciência do historiador. Também é poético pela sua constituição na estrutura que vai ser imaginada no modelo verbal na qual se brindará a explicação do acontecido no passado. Dessa forma, White estabelece que, no ato poético, que precede a análise formal do campo, o historiador cria seu objeto de análise profundo e predetermina a modalidade das suas estratégias conceituais explanatórias que se resumem em quatro e que estão articuladas com a teoria dos tropos da linguagem poética. E assim como define que as categorias para analisar os diferentes modos de pensamento, representação e explicação que estão presentes em campos que não são científicos, como a historiografia, se podem encontrar nas modalidades da própria linguagem poética. É por essa razão que determina que a teoria dos tropos pode proporcionar uma base para classificar as formas estruturais profundas da imaginação histórica em determinado período da sua evolução.

White aponta que, na poética tradicional e na moderna teoria da linguagem se identificam quatro tropos básicos, que se utiliza na análise da linguagem poética: Metáfora, Metonímia, Sinédoque e Ironia. Através deles se pode caracterizar os objetos que aparecem em distintos tipos de discursos e resultam úteis para compreender as operações pelos quais os conteúdos de experiência que resistem á descrição em prosa podem ser captados em forma prefigurativa e preparado para apreensão consciente. É, nesse sentido, que a metáfora se define como essa transferência de significado nos quais os fenômenos podem se caracterizar em termos de semelhança com, e diferente de outro, e coloca, como exemplo, a frase “meu amor, uma rosa”. Esta característica faz da metáfora uma representação. Para explicar este destaque, White descreve no exemplo “Meu amor, uma rosa” em que a expressão “uma rosa” afirma a representação do ser amado, determinando, assim, uma semelhança entre ambos objetos, ainda que haja uma marcada diferença entre eles. No entanto, no nível literal, a frase é tomada de forma figurativa para indicar uma qualidade de beleza que possui o ser amado, determinando, assim, que a palavra “amor” funciona como signo de referência de um indivíduo particular, e a palavra “rosa” se entende como figura ou símbolo das qualidades que se atribui ao ser amado. Dessa maneira, a metáfora pode ser considerada um tropo que sanciona as prefigurações do mundo das experiências em termos de relação do mesmo nível entre objeto-objeto.

A metonímia, por sua vez, faz referência ao câmbio de nome através da menção de uma parte do objeto pelo objeto mesmo, como no caso da frase “50 velas” na qual a palavra vela é parte de um todo que neste caso seria um barco. É por isso que, no nível prefigurativo e literal, a metonímia apresenta um caráter reducionista. A comparação dos dois objetos (velas-barcos) se faz de forma implícita, tendo assim uma relação entre a parte e o todo, ou, em outras palavras, uma redução do todo por uma das suas partes, ressaltando, assim, a prefiguração através dos termos de relação parte – parte. Da mesma forma, na sinédoque, um fenômeno pode ser caracterizado utilizando uma parte para simbolizar uma qualidade como no caso da frase “ele é todo coração” voltando-a, assim, para um tropo com traço integracionista. Neste caso, a frase de exemplo tem características de ser uma metonímia se se considera o coração como parte do indivíduo. No entanto, a função da dita palavra se afasta totalmente do significado verdadeiro para se converter num símbolo e referenciar uma qualidade. É nesse sentido que a prefiguração destaca os termos de relação objeto – totalidade.

White caracteriza a metáfora, a metonímia e a sinédoque como tropos ingênuos porque sua interpretação apenas pode captar a natureza das coisas em termos figurativos. Para ele, a ironia é considerada dialética por representar um uso deliberado da metáfora em interesse de autonegação verbal utilizando a catacrese como tática figurativa básica, considerada como uma metáfora absurda que está destinada a inspirar segundos pensamentos irônicos sobre o objeto caracterizado. O mecanismo favorito da linguagem irônica é basicamente a aporia na qual o autor utiliza para manifestar uma dúvida real ou fingida sobre a verdade das suas próprias afirmações. No entanto, o objeto da afirmação irônica consiste em afirmar, em forma tácita, a negativa do já afirmado positivamente no nível literal, ou também, o contrário. Neste caso, a afirmação irônica pressupõe que o leitor ou ouvinte já sabe de antemão, ou é capaz de reconhecer o absurdo da caracterização do objeto presente na metáfora, metonímia ou sinédoque que é utilizada para lhe dar forma. Nesse sentido, uma expressão se considera irônica segundo a maneira como ela se manifesta através do tom da voz ou segundo o contexto mesmo da expressão.

Além disso, White considera a ironia como metatropológica porque ela transita pela consciência autoconsciente do possível mau uso da linguagem figurativa pressupondo, assim, a ocupação de um ponto de vista realista sobre a realidade, por meio da qual é possível oferecer uma representação não figurativa do mundo da

experiência. Dessa forma, a ironia representa um estado de consciência na qual se chega a reconhecer a natureza problemática da linguagem mesma, assinalando a futilidade de toda caracterização linguística da realidade como o absurdo das crenças que parodia. Portanto, a ironia é dialética no plano da compreensão da capacidade da linguagem para escurecer todo ato de figuração verbal. Também afirma que, na ironia, a linguagem figurativa pode questionar suas próprias possibilidades para distorcer a percepção, tanto que poderia assinalar uma ascensão do pensamento em determinada área de indagação, num nível de autoconsciência, onde é possível a conceitualização do mundo genuinamente ilustrada ou da autocrítica.

Por último, White conclui definindo a ironia como um tropo transideológico já que, ao ser projetada na visão do mundo, ela pode ser utilizada taticamente para defender qualquer posição ideológica. Assim, desde uma posição conservadora ou liberalista, a ironia pode abordar criticamente as formas sociais estabelecidas ou contra os reformadores utópicos que tentam cambiar o status quo. Assim, o anarquista ou radical podem utilizá-la ofensivamente para atacar os ideais dos conservadores e liberais. No entanto, explica também que a ironia como base de uma visão do mundo tende a dissolver toda crença na possibilidade das ações políticas positivas e, ainda mais, pode fazer virar suas crenças na demência da civilização mesma.

Os quatro topos aqui definidos correspondem ao grau de interpretação que White propõe ao respeito do conteúdo estrutural profundo de natureza poética e linguística. Acessar este tipo de conteúdo permite definir a maneira como uma obra histórica desenvolve os fatos que apresenta no relato e, ao mesmo tempo, permite identificar os aspectos que fazem diferente ou inovadora a obra histórica através do afastamento da sua própria estrutura narrativa de um modelo fixo da obra histórica definida por vários níveis que vão determinando a sua singularidade mesma através dos deslocamentos que nela se manifestam no momento de representar uma estrutura diferente do modelo estabelecido determinando, assim, seu status transcendental ou clássico, o que é muito similar o que acontece com a literatura. Portanto, a teoria da obra histórica apresentada por White proporciona um olhar que permite observar profundamente a vinculação do texto histórico e o texto literário tanto na sua criação como na sua estrutura narrativa no momento de determinar que utilizam, embora de forma distinta, os mesmos recursos como a invenção narrativa, o campo histórico e os recursos literários. É nesse sentido que, partindo deste olhar, profundo, se define mais uma aproximação que um afastamento entre as duas áreas

que dão singularidade ao tratamento do tempo através da narrativa. Esta singularidade segundo Albuquerque se encontra mais marcada no campo da criação literária por meio do deslocamento constante do presente, o que a diferencia da criação historiográfica que ainda mantém uma estrutura fixa no modo de apresentar o passado.

## 2.2 A escrita literária como modelo para a inovação da escrita histórica

O debate entre a literatura e a história é um tema que apresenta várias aristas conflitivas como a atitude defensiva de parte dos historiadores em preservar a singularidade de uma história como ponto de equilíbrio entre a ciência e a arte; assim como também a defesa de um marcado afastamento da literatura através da procura do seu status científico. Não se pode descartar, porém, que ambas áreas possuem uma natureza escrita que as vincula por seu tratamento do tempo e dos recursos literários que constroem ambas narrativas. Portanto, é preciso dar tratamento a um tema que pode proporcionar um panorama interessante para acrescentar o fluxo que se pretende desenvolver neste trabalho quanto à procura das aproximações entre as duas áreas, e que Albuquerque amplia na sua obra *Meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura* ao momento de fazer referência a *inovação*.

Para iniciar, o texto se divide em duas partes. Uma primeira na qual Albuquerque elabora um percurso histórico sobre a produção do conhecimento em torno do debate entre a História e Literatura da qual se desprende uma segunda parte na qual analisa o texto *Água Viva*, de Clarice Lispector. Trata-se de recurso adotado para definir as possibilidades da escrita literária como modelo para a escrita do texto histórico. Nesse percurso histórico, Albuquerque destaca vários elementos que marcam o norte do debate entre a literatura e a história. Em primeiro lugar, faz referência à gênese sobre este debate com remissão ao trabalho de Paul Veyne, considerado como o primeiro que abordado a questão da proximidade entre a narrativa literária e a narrativa histórica no início da década dos setenta, e que, posteriormente, foi acrescentado pelos trabalhos de Peter Gay quando aborda os estilos da escrita dos historiadores do século XIX. Albuquerque alerta que o debate

ultrapassou as fronteiras da historiografia quando autores de outras áreas como a história da filosofia da história e da crítica literária começaram a olhar e aprofundar sobre o debate a respeito da historiografia e suas convenções. Foi neste movimento que surgiu Hayden White e sua teoria dos tropos linguísticos para analisar a dimensão narrativa na construção do texto dos filósofos e historiadores do século XIX, de modo a determinar uma narrativa histórica elaborada com procedimentos próprios da escrita literária evidenciando, assim, uma aproximação entre as duas áreas, tendo como contraponto Lawrence Stone, quem advogava pelo retorno da narrativa exclusiva da história do século XIX.

A partir deste ponto, Albuquerque destaca outro elemento importante para este debate ao mencionar a posição dos historiadores no início dos anos oitenta após da publicação das obras de Roland Barthes e Paul Ricoeur (2013, p. 20): “*a historiografia nem pode ser cobrada a partir dos pressupostos da ciência, nem pode ser comparada com a literatura*”. Para ele, a posição intermediária entre ciência e arte surgiu como uma maneira de se defender ante as afirmações que realizavam outras áreas sobre a necessidade do diálogo da escrita historiográfica com o desenvolvimento das ciências e filosofia da linguagem durante o século XX na qual a escrita literária levava uma marcada vantagem, evidenciando, assim, uma clara desatualização epistemológica na produção do conhecimento histórico e uma declarada rivalidade com a literatura. No entanto, Albuquerque repara numa questão fundamental para compreender este debate. Trata-se de uma espécie de vazio conceitual de ambos termos ao perguntar-se “*de que literatura se está falando? Qual a literatura que ameaça de dissolução o campo historiográfico?*”. É nesse sentido que ele determina que o debate entre a História e a Literatura se desenvolveu, o tempo todo, sobre uma base indefinida e descontextualizada; Nisto que nenhuma das duas partes tomaram em conta algo tão importante como o presente, afirmando que “*os filósofos da linguagem, os críticos literários, os especialistas em teoria da linguagem parecem desconhecer o que se faz em termos de historiografia na sua própria contemporaneidade*” (2013, p. 24), do mesmo modo como os historiadores se comportavam em relação à sobre a literatura. Ambas partes baseavam o conflito referenciado uma imagem que não correspondia à atualidade da produção histórica e literária contemporânea, se não a uma imagem marcada pelo legado histórico e literário do século XIX.

Outro destaque importante que Albuquerque realiza é sobre a abordagem da Literatura e a História como termos genéricos, determinados sobre uma realidade

atemporal, unitária e universal. O ponto de quebra entre ambas se deu através do surgimento de novos gêneros literários como a crônica e a escrita jornalística somado também à crise progressiva do romance modernista o que fez a literatura desmanchar seus limites para atingir outras fronteiras. Porém, isto a tornou irreconhecível para os historiadores que fixaram sua narrativa seguindo os modelos literários do século XIX, desconsiderando os novos padrões narrativos da produção literária contemporânea para ficar com a imagem de uma literatura genérica, vazia ou fantasmagórica. É por essa razão que Albuquerque menciona que, para realizar uma discussão em torno do debate da produção historiográfica e literária “*é preciso situá-las no tempo, descrever e definir do que está se falando, a que e a quem concretamente correspondem dadas designações*” (2013, p. 26) fundamentando assim, o seu exercício de análise da obra *Água Viva*, de Clarice Lispector. Nesse exercício se procura discutir as possíveis relações entre as duas formas de narrativa para trazer à reflexão as possibilidades de inovação de uma narrativa histórica atolada no tempo através da consideração da narrativa literária que leva uma grande vantagem no que se refere ao uso de linguagem.

Após de elaborar o percurso comparativo da obra de Lispector marcada pelo tratamento do tempo presente e personagens indefinidos, Albuquerque conclui aportando que o texto historiográfico, embora utilize os mesmos recursos da criação literária, ainda está distante de se confundir com o texto literário, já que este último se encontra “*numa transgressão permanente de seus próprios pressupostos, de suas próprias regras, o ultrapassamento permanente de seus próprios cânones*”. Dessa forma, estabelece o afastamento, quase na sua totalidade, dos cânones que regem à narrativa histórica ressaltando, assim, a preocupação da aproximação dos historiadores ao texto jornalístico mais que do texto literário, já que este último, através da sua complexidade, proporciona os elementos que precisa a historiografia para inovar a sua narrativa porque “*de nada adianta a defesa de uma dada tradição se ela implicar na perda da criatividade*” (2013, p. 38). Nesse sentido, Albuquerque considera a revitalização da escrita histórica através de um diálogo com a literatura não para imitá-la senão para procurar inspiração que tanto precisa para atingir outros espaços e outros públicos.

O percurso histórico sobre o debate entre a literatura e História que Albuquerque apresenta no seu artigo permite visualizar várias trincheiras que envolvem a discussão da escrita historiográfica e a escrita histórica. Por um lado, a

defesa da história como uma ciência e a discriminação da literatura; por outro a defesa da história como um ponto intermediário entre ciência e arte, e, por último, a batalha da história contra o fantasma da literatura. Neste último, Albuquerque evidencia uma espécie de desfasem da história que defende uma escrita historiográfica baseada em modelos narrativos do século XIX e que mantém um conflito com a literatura nesse mesmo plano, sem levar em conta a produção contemporânea da literatura cujas estruturas narrativas mudaram totalmente, quase perdendo sua identidade durante e depois do modernismo. Este destaque permite a Albuquerque defender a ideia de considerar a literatura como modelo para inovar a escrita historiográfica ante a inclinação dos historiadores pelos modelos jornalísticos, sacrificando, assim, a criatividade na produção histórica. Este fato faz pensar na influência dos modelos de criação literária na criação historiográfica, a literatura como um recurso da história tanto em sua produção como na sua fundamentação se se trata a literatura como uma fonte de informação específica e como um elemento que pode promover a comunhão entre ambas áreas.

### **2.3 A literatura como fonte histórica.**

Após abordar a história como uma área que utiliza os mesmos recursos que a literatura, admitindo-se que a mesma serve como possibilidade para a inovação da escrita historiográfica, neste item abordarei a literatura como fonte histórica, através da perspectiva de Pesavento (2003). Para o desenvolvimento de sua postura se tomou como referência o artigo *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura*, estruturado em duas partes. A primeira aborda o debate epistemológico da produção histórica e literária como formas de construção da realidade; por outro lado, na segunda parte, a autora aborda a literatura como fonte histórica.

Para iniciar o percurso do debate entre a história e a literatura Pessavento (2003, p. 32) determina que é preciso fazer uma abordagem das aproximações entre

as duas áreas considerando-as *“como modalidades de um exercício imaginário de reconstrução do mundo”* e que durante o século XIX a história considerava a literatura como um recurso ilustrativo cuja função era afirmar o passado. No entanto, durante as décadas dos 60 e 70 do século XX, a história reafirmou seu compromisso social ao mesmo tempo que conseguia apostar na construção de um perfil crítico sobre a política focalizando a tarefa das denúncias das injustiças sociais. Pesavento (2003, p. 32) afirma que, na atualidade, o debate entre estas duas formas de representar a realidade está focado na consideração dos textos literários e históricos *“como discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo”*.

Pesavento (2003, p. 33) inicia seu artigo referenciando, em primeiro lugar, a reconfiguração dos paradigmas explicativos da realidade nas quais se baseia a história. Uma reconfiguração que modifica a concepção da história ao momento de introduzir *“novos referenciais que a aproximam da literatura”*. Nesse sentido, Pesavento (2003, p. 33) ilustra tais mudanças conceituais através da consideração da história como uma *“narrativa que constrói um enredo e desvenda uma trama”* do mesmo modo que a literatura e que ambas utilizam a linguagem para arquitetar a realidade surgindo, assim, a necessidade de incluir o conceito da representação definido como aquele *“que encarna a idéia de uma substituição, ou ainda da presentificação de uma ausência”* considerada pela imagem que se cria do passado que, no caso da história, está marcada pela procura da máxima verossimilitude com os fatos verdadeiros de uma determinada época à diferença da literatura cuja verossimilitude fica em segundo plano para priorizar outros elementos para além de um contexto histórico.

Pesavento menciona que as narrações históricas e literárias realizam a configuração do tempo. Para o caso da história, o tempo passado se constrói através de uma sucessão de fatos que conformam o relato; no entanto, para a literatura a configuração do tempo é distinta, praticamente uma nova construção da temporalidade projetada para o passado ou para o futuro. Esta determinação leva Pesavento a considerar outra definição: a ficção que através dela se definem outras considerações como as oposições entre o real e o fictício e o verdadeiro e o falso, marcando assim um distanciamento entre literatura e história. No entanto, Pesavento (2003, p. 34) encontra uma aproximação através da etimologia apresentada por Ginzburg, na qual define a ficção *“como uma construção a partir do real”* conceição



que engloba tanto a história como a literatura já que ambas partem do real para elaborar uma recriação do mundo por intermédio dos seus discursos.

Nesse sentido, Pesavento considera que tanto a história como a literatura constroem narrativas sobre o passado, porém de uma forma diferente. Por um lado, o objetivo do historiador é atingir a veracidade dos fatos, ainda sabendo que não poderá chegar a verdade do acontecido. Por outro lado, a literatura cria somente uma aproximação com o mundo, uma referência que não precisa comprovar sua veracidade, pois sua procura se centra em obter uma coerência de sentido e verossimilhança. Nesse sentido, Pesavento (2003, p. 37) conclui dizendo que a *“História e Literatura obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade”* retomando, assim, o termo da ficção aplicado às duas narrativas nas quais Ricouer propõe a *“ficcionalização da História, ao criar um ter sido, não verificável, e a uma historicização da ficção literária, pois a temporalidade factual construída é em tudo verdadeira”* (2003, p. 37). Nesta perspectiva estabelece-se uma espécie de equilíbrio entre ambas narrativas na qual a ficção se converte nesse elemento comum, que proporciona certo grau de ficcionalidade à história e um pouco de historicidade à literatura, que, para Pesavento, seria um ponto inicial para considerar a literatura como fonte histórica.

Neste nível, Pesavento menciona que desde o plano histórico a literatura pode ser considerada como *“fonte, traço, marca de historicidade ou sintoma de algo que, desde o passado, venha ao encontro dos problemas postos, fornecendo possibilidades de resposta* (2003, p. 39), ou seja, a literatura como um recurso que permita ser questionado pela história para encontrar as informações precisas para construir uma narrativa que permita visualizar o passado segundo o contexto da obra mesma. Pesavento considera que esta valoração é funcional se se toma em conta os problemas e questões que se formulem no plano da história. Em outras palavras:

Se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho. (PESAVENTO, 2003, p. 39)

Nesse sentido, a obra literária seria uma espécie de documento histórico que poderia revelar outros dados de uma época determinada, ter a noção desse imaginário que manifeste as angústias, temores e os sonhos dos homens, assim como também

olhar esse passado desde a ótica dos escritores mesmos e da maneira em como eles se manifestavam ante os acontecimentos do seu tempo. Nesta chave, Pesavento considera a Literatura como um registro privilegiado do seu tempo porque “*a literatura diz muito mais do que outra marca ou registro do passado*” porque através dela se pode acessar elementos daquilo que é invisível ou imperceptível nos outros documentos históricos. Além disso, Pesavento (2003, p. 40) manifesta que a literatura também no nível estético “*pode dizer muito sobre o gosto, as preferências, as sensibilidades dos homens em um certo momento*” através do consumo registrado.

#### **2.4 As representações**

Para compreender o conceito das representação com maior grau de profundidade se utilizou a proposta elaborada por Chartier na qual referência a publicação do editorial da Revista da Escola dos Annales na primavera de 1988 na qual convidou aos historiadores a refletir sobre duas questões: a crise geral das ciências sociais e a consideração da história como uma disciplina *saudável e vigorosa* mas com incertezas “*devidas ao esgotamento de suas alianças tradicionais (com a geografia, a etnologia, a sociologia), e à obliteração das técnicas de tratamento, bem como dos modos de inteligibilidade que davam unidade a seus objetos e a seus encaminhamentos*” (1992, p. 173).

Chartier menciona que a estratégia do texto se baseia numa estrutura na qual se declara a permanência da história no meio da decadência das teorias que uma vez a impulsionaram nas décadas de 1960 e 1970. Esta permanência se define com base na orientação que a história desenvolve ante o questionamento das disciplinas que emergiam de forma potente e que estavam socavando o terreno da mesma. Ao invés de uma rejeição se postulou uma aliança com as ditas disciplinas. Foi assim que surgiram novos objetos de estudos através da adaptação de técnicas e procedimentos utilizados em outras disciplinas relativas aos aspectos qualitativos e quantitativos. Dessa maneira, alguns elementos esquecidos anteriormente passavam a ser considerados. O estudo dos utensílios mentais conhecidos nesta etapa como a história das mentalidades permitiu o emprego e a prova de modos de tratamento inéditos provenientes de outras disciplinas, como as técnicas de análise linguística e

semântica, as ferramentas estatísticas da sociologia ou modelos de antropologia. Em outras palavras, as técnicas aplicadas na história econômica e social se aplicaram à história popular, tudo com o fim de manter a disciplina na centralidade institucional. Por tanto, Chartier afirma que o editorial referido propõe a questionável separação da história das ciências sociais apegadas a paradigmas obsoletos, principais causas da sua crise.

A partir desta argumentação Chartier determina que as mutações do trabalho histórico estão ligadas ao distanciamento das práticas de investigação dos princípios de inteligibilidade ou deslocamentos em forma de renúncia, que tinham governado a história na primeira metade do século XX. Ditos princípios eram três: o projeto de uma história global; a definição territorial dos objetos de investigação e a importância da divisão social. Todos eles foram se fissurando de maneira progressiva, o que deu passo a uma pluralidade de enfoques e compreensões. É com o distanciamento da totalidade social, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais, afastados das disposições propostas pelo desenvolvimento de uma história total, decifrando as sociedades de uma maneira diferente, considerando as práticas e as estruturas como produto das representações nas quais os indivíduos dão sentido ao mundo próprio.

É nesse sentido que Chartier organiza o seu trabalho em três polos que compreende o estudo crítico dos textos literários, canônicos ou esquecidos, a história dos livros e, por último, a análise das práticas que surgem da análise mesmo dos livros, determinando que *“No espaço assim traçado se inscreve todo trabalho situado no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos.* (1991, p. 179). Com isso, definir seu lugar no campo da História Cultural, ao mesmo tempo em que proporciona a noção da construção do sentido, definido por aqueles espaços pelos quais o livro assume valor, sendo estes o texto que escreve o autor e o objeto impresso ou livro com suas referências tipográficas e os espaços de leitura que determinam o valor representativo.

Por tanto, Chartier determina que um campo de trabalho traçado dessa forma pode gerar outras maneiras de recortes sociais e a visualização de práticas culturais. Em primeiro lugar refere ao levantamento do falso debate da história e a literatura através combinação da natureza objetiva das estruturas que conformam a criação de uma história concreta ou mais segura e as subjetividades das representações refletida

nos discursos. Neste nível, Chartier propõe considerar as representações coletivas como uma espécie de matriz das práticas construtoras do mundo social e que detalha com maior profundidade:

Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de "representação coletiva" autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (1991, p. 183)

Esta noção de representações coletivas permite visualizar o processo de configuração de uma identidade marcado por um trabalho intelectual que define as estruturas conceituais para determinar práticas que fornecem constantemente a fixação dos costumes desenvolvendo, assim, um sentido referencial que identifique dita representação ante os outros que se concretizam com as formas institucionais, encarregadas para se estabelecer a perpetuidade da identidade. Dessa forma, Chartier recorre ao Dicionário universal de Furetière, em sua edição de 1727, para encontrar o significado da palavra *representação*, que apresenta duas acepções aparentemente contraditórias: “*por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa*” (1991, p. 184). Na primeira acepção, a representação evoca a imagem imediata de um objeto ausente no momento de fazer referência a um objeto determinado. Porém essa relação de representação está condicionada segundo o conhecimento que tenha o indivíduo codificador sobre o signo ou símbolo apresentado. Se ele desconhece o seu valor conceitual então não poderá conseguir identificá-lo. No caso dessa representação identificada num texto, a condição teria significado segundo o grau de complexidade e arbitrariedade que tenha a representação para o leitor.

Determinado, assim, o conceito de representação, se pode definir que essa evocação do objeto ausente poderia funcionar como um elemento de comunhão entre a literatura e a história, a maneira operativa em que uma representação se desloca

através dos documentos, sejam ou não literários apresentam uma vinculação com o passado através de uma imagem que representa um determinado fato, ou seja, uma ausência permanente sendo evocada por uma representação construída no presente para ter acesso ao acontecido no passado. Dessa forma, a argumentação de Pesavento para se considerar a obra literária como fonte histórica e a maneira como essas representações são dadas a ler em uma dita obra, segundo o estabelecido por Chartier, leva a considerar, igualmente, a proposta de Alicia Langa que explica sua metodologia para determinar o contexto e proporcionar valor histórico ao texto literário por meio da sua contextualização.

## 2.5 O percurso metodológico

Para estabelecer um percurso metodológico para a elaboração da análise das obras literárias hondurenhas do século XX, se tomou e conta o artigo de Alicia Langa intitulado *“La literatura como fuente histórica”* no qual descreve a metodologia de trabalho amparada no enfoque histórico-social para o estudo das obras literárias. Langa menciona que a sua metodologia nasce das suas preferências pelo campo da história social focados em questões relativas à vida cotidiana. No entanto, a falta de fontes para o estudo deste campo a levou a utilizar a literatura para encontrar *“datos relativos a formas y ritmos de vida, costumbres tradicionales e innovadoras, mentalidades colectivas”* (2002, p. 25) justificando o uso da literatura como fonte histórica baseado no conjunto de problemas que expressa, além de ser concebida como uma representação da sociedade. Menciona também que *“La obra literaria dá testimonios, testimonios que es necesario analizar e interpretar”* (2002, p. 26) tomando em conta que a realidade construída no texto literário, ainda sendo ela deformada, apresenta uma oportunidade de interpretação para conhecer de uma forma inédita o contexto de uma época em particular.

Associada a estes postulados gerais, Alicia Langa (2002) estabelece um percurso conformado por cinco passos para utilizar a literatura como fonte histórica. O primeiro passo faz referência à eleição da obra; o segundo ao estudo biográfico do autor da obra; o terceiro passo seria a análise; o quarto passo corresponde às fontes complementares e, o quinto e último passo, seria o da interpretação da obra. É nesse

sentido que este percurso está articulado com a maneira como foram abordadas as obras literárias hondurenhas do século XX, evidenciando, assim, uma linha de análise focada na literatura como fonte histórica.

Langa menciona que a obra escolhida para elaborar o estudo tem que estar centradas em uma determinada época, na qual se possa perceber o autor como testemunho dela, para assim ter uma fonte que permita olhar esse contexto e definir os elementos necessários para descrever a realidade que apresenta. No caso das obras escolhidas para este estudo, a maioria foi publicada durante a primeira metade do século XX. Todas elas apresentam um contexto que descreve a sociedade hondurenha de inícios de finais do século XIX e finais do século XX, uma época marcada pelo desenvolvimento da Reforma Liberal, monopólios bananeiros, guerras civis e ditaduras militares e que cada obra contém referências concretas a acontecimentos relacionados com aspectos da história de Honduras.

O seguinte passo que propõe se concentra na procura da informação biográfica do autor da obra literária. Esta busca está marcada, em primeiro lugar por dados pessoais como a família, o tipo de educação recebida, as amizades, a educação intelectual e a trajetória ideológica. No entanto, Langa destaca a importância de elaborar um esquema sobre a evolução do processo criador já que, por meio dele, se poderá obter referências das mudanças ideológicas do autor, ao mesmo tempo que se poderá conhecer também a etapa histórica na qual o autor realizou a tarefa artística e se percebe a sua influência na situação política do país como no caso de Ramon Rosa e Juan Ramon Molina que tiveram uma vida muito ativa na política de Honduras nos finais dos seculo XIX e inícios do século XX, o primeiro como Ministro durante a Reforma Liberal de Honduras e, o segundo, como agente diplomático em diversos países.

Langa menciona também a importância de se referir aos movimentos intelectuais da época, as escolas, os estilos literários e linhas de pensamento dominantes tanto no âmbito nacional como internacional que, para o caso de Honduras, os autores dialogaram com movimentos literários tais como o romanticismo, modernismo e realismo tanto latino-americano como europeu durante a primeira metade do século XX, o que fez reafirmar determinadas posturas ideológicas e artísticas no âmbito nacional e reagir ante as injustiças sociais da época.

Neste ponto, Langa propõe elaborar um estúdio minucioso da obra através de três eixos fundamentais que precisam ser definidos no interior dos textos e que

compreendem o marco geográfico, a estrutura social e temas. Em primeiro lugar, Langa define o marco geográfico através da determinação da paisagem em que se desenvolve a obra que, no caso das obras escolhidas para este estudo predomina a paisagem rural. Deste modo, a fauna e a flora são descritas, bem como os fenômenos climáticos, entre outros detalhes que referenciem algum fenômeno que afete o ambiente no qual a narrativa se desenrola. Langa afirma que a identificação deste marco geográfico possibilita a localização dos grupos sociais determinados no contexto da obra e que permite a avaliação das formas de vida de um certo tipo de sociedade.

Em segundo lugar, Langa descreve um conjunto de elementos para definir a estrutura social da zona na qual a trama se desenvolve. Em primeiro lugar propõe a classificação dos personagens em principais e secundários e personagens de fundo, reconhecendo, assim, os diferentes grupos que compõem o conjunto social, segundo a educação recebida a profissão, o trabalho que realizam e o nível de riqueza, inclusive o tipo de moradia na que residem. Dessa forma, Langa afirma que se pode definir a estrutura social presente na obra, para assim visualizar as formas de vida, costumes, distribuição do tempo de trabalho e folga, abrindo a possibilidade de conhecer traços da vida cotidiana dos grupos caracterizados nas narrativas. No caso das obras escolhidas para este estudo, o personagem principal é o professor que, na maioria das obras, é o protagonista da narração, mas um protagonista rodeado por personagens que representam diferentes classes sociais, desde a mais alta até a mais baixa, sendo o professor um personagem intermédio entre ambas, que inserido em um contexto no qual se pode perceber formas de viver. Por último, Langa menciona que, ao final de todo este procedimento de análise, se poderá visualizar as temáticas presentes nas obras através do tratamento que delas se serve para possibilitar uma aproximação a cada grupo social, segundo o que se comparece e organiza a narração.

Langa menciona que após a análise é preciso tentar comparar os dados extraídos de outras fontes documentais. Para o caso dos detalhes sobre a vida cotidiana, sublinha que as fontes fundamentais são as revistas e os periódicos. Para ela, a comparação dos fatos encontrados na obra com aqueles encontrados nas revistas e periódicos ajudará a conferir se o encontrado é inventado ou é parte da realidade e seu grau de implicação, para, assim, determinar as deformações que o autor faz da realidade que, para o caso, poderiam servir também como elementos de estudo. Em referência ao estudo, esta proposta de Langa foi considerado desde uma

perspectiva exploratória que ajudou a aprofundar o análise das representações do professor através do cruzamento com as marcas encontradas nas revista *La Instrucción Primaria* que circulou a finais do século XIX. Em esta parte, cabe esclarecer dois aspectos articulados com o contexto presente nas obras em questão e o uso da referida revista para estabelecer as comparações. Em primeiro lugar, ainda que as obras foram publicadas durante o século XX, os desenvolvimentos de algumas das suas tramas estão enquadrados no século XIX como o caso de *Mi maestra escolástica*, *Mr. Black* e *Bajo el chubasco* nas quais se despontam algumas práticas escolares, como o ensino da religião ou a aplicação de castigos corporais que eram denunciadas nos relatórios publicados na revista *La Instrucción Primaria*. Por outro lado, e aqui entra o esclarecimento do segundo aspecto, no caso de *Peregrinaje* e *Silvando al viento*, as referências ao contexto da primeira metade do século XX são evidentes, porém, as práticas educativas desenvolvidas pelos professores em ditas obras apresentam elementos que foram discutidos durante nas conferências pedagógicas da *Academia Central de Maestros*, como a inovação metodológica e a moralidade secular dos professores. Por tanto, as duas considerações explicadas anteriormente permite vincular a revista *La Instrucción Primaria* com o contexto presente nas obras analisadas neste estudo através de dos relatórios que denunciavam as práticas escolares e as condições educativas dos centros e as discussões nas conferencias pedagógicas desenvolvidas pela *Academia Central de Maestros* nas quais se debatia sobre a formação e o exercício docente.

Por último, Langa (2002) propõe fazer uma interpretação da obra com base nos dados aportados pela fonte literária, as marcas culturais e ideológicas do autor evocados pelos personagens por meio da narrativa. Já neste nível se poderá definir a razão de ser da criação artística; o objetivo que ela persegue, assim como compreender o significado da obra como uma exponents da mentalidade de um determinado grupo social. Por outro lado, explica também que, através da interpretação, se pode elaborar um tratamento dos distintos temas; se poderá criticar o tratamento de certas propostas oferecidas pelo autor, visualizar alguma caricatura dos personagens ou, inclusive, observar a manipulação da realidade, considerando-se as exagerações ou omissões significativas permitindo, assim, criar arquétipos que possam ser ajustados aos modelos teóricos e que pretendem funcionar como exemplos moralizadores elaborando, assim, uma espécie de resposta global, de modelo a ser seguido.





### 3 AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NA LITERATURA HONDURENHA DO SÉCULO XX

Chegamos à parte fundamental desta pesquisa: a análise das representações do professor em obras literárias hondurenhas que circularam durante a primeira metade do século XX. Antes de iniciar este percurso, é preciso enumerar alguns elementos fundamentais que vão ajudar compreender este estudo. O primeiro se refere ao professor como parte do repertório de personagens que movimentam a trama das cinco obras aqui selecionadas: Colaca do conto *Mi maestra escolástica* escrito por Ramón Rosa; Enriqueta do romance *Peregrinaje* escrito por Argentina Diaz Lozano; Mr. Black do conto que tem o mesmo nome do personagem *Mr. Black*; Josefita e Diego do romance *Bajo el Chubasco* escrito por Carlos Izaguirre e por último Arafán do romance *Silbando al viento* escrito por Arturo Oqueli. Estes personagens são apresentados ao leitor através da narração em primeira pessoa na qual o professor é descrito por meio das referências que outros personagens (aluno, filha) realizam sobre ele; também acontece que, em algumas obras como *Silbando al Viento*, as descrições são realizadas pelo mesmo personagem-professor. Por outro lado, as descrições também são realizadas por um narrador onnipresente como o caso da obra *Bajo el Chubasco*. Tomando em conta esta perspectiva, os cinco professores que formam parte das obras literárias já referenciadas cumprem o papel de protagonistas principais em cada uma delas, excetuando a obra *Bajo el Chubasco*, cujo caso, o autor reservou dois capítulos para descrever a incidência que tiveram Josefita e Diego no desenvolvimento do protagonista principal da obra, Inocente Paz. Por tanto, a análise realizada neste estudo sobre estes personagens contou com um variado leque representações sobre o professor encontradas no corpo dos textos que ajudaram a pensar sobre os distintos aspectos como o trabalho, o espaço escolar, a moral e a disciplina.

Há outro detalhe que também precisa de ser tratado antes de iniciar a análise: o contexto das obras. O recorte temporal selecionado neste estudo responde ao contexto de publicação das obras (1900-1956), porém, o conteúdo de alguma delas apresenta uma variação temporal que reveza com outro contexto, neste caso, a segunda metade do século XIX visualizado nos contos de Ramón Rosa e Juan Ramón

Molina. Ainda sem ter uma data exata, durante o enquadramento dos relatórios<sup>60</sup> com o análise realizado nas obras se observou a semelhança entre as práticas escolares que ambos documentos apresentavam, tomando em conta fatores como o período de infância que viveram ambos autores (*Ramón Rosa: 1848-1858; Juan Ramón Molina: 1875-1885*), assim como também, as anotações biográficas<sup>61</sup> encontradas nas obras. Esta aproximação fez pensar sobre a ampliação do recorte temporal, no entanto, surgiu uma situação que fez refletir a consideração anterior: na obra de Carlos Izaguirre escrita durante a primeira metade do século XX, se observou que as práticas escolares ali representadas enquadravam também com as práticas escolares descritas nos relatórios do século XIX. Esta semelhança apresentada nas obras escritas em diferentes épocas levou a pensar em considerar a seleção de um recorte temporal que tomasse em conta de maneira formal o ano de publicação das obras e ao mesmo tempo que considerasse o contexto presente no conteúdo dos romances e os contos analisados. Por essa razão, o primeiro capítulo trata sobre o surgimento e aperfeiçoamento dos instrumentos jurídicos de educação por meio da exploração dos fatos em um recorte mais amplo que é apresentado no título desta pesquisa para assim compreender os depoimentos dos relatórios de finais do século XIX.

Por outro lado, em relação as obras cuja publicação e conteúdo está baseado no cenário da Honduras da primeira metade do século XX (*Peregrinaje, Bajo el Chubasco e Silbando al viento*) cabe destacar que se estabelece uma ligação com o contexto de finais do século XIX através das conferencias pedagógicas realizadas pela *Academia Central de Maestros*. Os temas abordados nessa organização estavam focados na secularização da educação por meio de uma moralidade laica que precisava de ser apropriada pelas futuras gerações de professores da época. Estas projeções vieram-se concretadas, pelo menos no nível literário, em personagens como o professor Arafán e a professora Enriqueta, que, através das suas práxis, desenvolveram práticas depuradas da religiosidade. Por essa razão, após das

---

<sup>60</sup> A referência destes relatórios se podem encontrar neste mesmo estudo especificamente na abordagem dos aspectos gerais desta pesquisa ao final da introdução, assim mesmo tratamento destes documento se encontra detalhado no final do capítulo II, porém, e saudável lembrar que os relatórios foram encontrados na Revista *La Instrucción Primaria* que circulou entre 1895 e 1904.

<sup>61</sup> Segundo Oyuela (2007), Ramón Rosa representou através de Colaca, personagem principal do conto *Mi Maestra Escolástica* a uma parente: Escolástica Rosa de Mendieta. Por outro lado, Inestroza (2005), menciona que Molina retratou seu professor de escola, o jamaicano Joseph Maurice White, que pelas suas severas instruções decidiu trocar seu sobrenome para ressaltar o lado ensombrecido do personagem.

abordagens das obras, o último item está reservado para o tratamento das representações do professor nas conferencias pedagógicas e os relatórios encontrados na revista *La Instrucción Primaria*.

Outro elemento a tomar em conta é o contexto literário em que as obras circularam na primeira metade do século XX. Várias foram as escolas literárias que dominavam a escrita nesse período. Em palavras de Eduardo Bar, reconhecido escritor hondurenho, a história de ditas escolas literárias inicia no período de pôs independência, a partir de 1821, com a escola neoclássica dirigida pelo clérigo José Trinidad Reyes. Logo, durante o período da Reforma Liberal em 1876, surgiu outra escola literária: o romantismo cujos autores representativos foram o poeta José Antonio Dominguez<sup>62</sup> e a escritora Lucila Gamero de Medina<sup>63</sup>. Seguindo este percurso, entre finais do século XIX e inícios do século XX surgiu a escola Modernista com o escritor Juan Ramón Molina, considerado o primeiro poeta hondurenho em sair de Centroamérica. Seguindo a trajetória das escolas literárias em 1927 surge a denominada *Generación del 27* com o escritor Arturo Martines Galindo e seu estilo *Realista Costumbrista*. Logo em 1950 aparece *La Generación del 50* que ainda cultivava o estilo *realista-costumbrista* no gênero narrativo.

Neste contexto, as obras analisadas nesta pesquisa apresentaram várias características próprias das escolas anteriormente mencionadas. Para o caso, as características da escola modernista podem ser visualizadas no conto Mr. Black de Juan Ramón Molina por meio das descrições lúgubres e dantescas que realiza sobre a escola e o professor, e além disso, se destacam muitas referências cosmopolitas relacionadas com lugares como a Egípto; por outro lado, nas obras restantes se visualizaram as características do estilo *Regionalista-Costumbrista* desenvolvido pela *Generación del 27*, incluso no conto *Mi Maestra Escolástica* inserta no contexto da

---

<sup>62</sup> Poeta hondurenho, nasceu em Juticalpa, departamento de Olancho em 1869 e faleceu na mesma cidade em 1903. Formado na carreira de direito e magistério, desempenhou vários cargos de administração pública em Honduras como subsecretario de Estado no ministério de instrução pública. Na sua faceta como escritor fundou a *Sociedad Literaria La Juventud Hondureña*, sua obra poética foi publicada nos diversos periódicos da época, porém, em 1960 foi publicado um livro que recopilou toda sua produção literária e que respondia ao nome de *Himno a la Materia e outros poemas*. <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=dominguez-jose-antonio> acesso em 17 de dezembro de 2016

<sup>63</sup> Escritora hondurenha, nasceu em Danlí, Honduras em 12 de junho de 1873 e faleceu em 1964. Considerada uma das primeiras escritoras hondurenhas no gênero de romance. Algumas das suas obras são *Amelia Monitel* (1892); *Adriana y Margarita* (1893); *Páginas del Corazón* (1897); *Blanca Olmedo* (1908); *Betina* (1841); *Aída, Novela* (1948); *Amor Exótico* (1954); *La Secretaria* (1954); *El Dolor de Amar* (1955)

segunda metade do século XIX, se percebe ditas características ao momento de descrever a cotidianidade escolar da época, assim, também, no Romance *Peregrinaje* no qual se destaca todo um leque de paisagens e costumes típicas das zonas rurais de Honduras. Um igual tratamento se visualiza nos romances *Bajo El Chubasco* e *Silbando al Viento* nos quais predominam as descrições do ambiente rural. Desta forma, após de enquadrar as obras no contexto literário de Honduras na primeira metade do século XX, iniciarei a análise das mesmas nas quais se apresenta, com maior profundidade, detalhes sobre a vida dos autores.

### 3.1 Mãos juntas e joelhos dobrados. A religiosidade no cotidiano escolar no conto *Mi Maestra Escolástica* de Ramón Rosa

Figura 12- Perfil do Doutor Ramón Rosa



Fonte:  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Ram%C3%B3n\\_Rosa](https://es.wikipedia.org/wiki/Ram%C3%B3n_Rosa) aceso em 12/11/2016

O doutor Ramon Rosa nasceu em Tegucigalpa em 1848 e faleceu na mesma cidade em 1893. Na sua curta vida conseguiu recorrer três contextos: a primeira marcada pela anarquia que se vivia em Honduras em 1862 após do assassinato do Geral Santos Guardiola<sup>64</sup>. Nesse período Rosa estava cursando o bacharelado em

<sup>64</sup> José Santos Guardiola nasceu um 1 de novembro de 1816, foi um geral que combateu contra o geral Francisco Morazán em 1839. Entre 1841 e 1845 foi Comandante de Armas de Tegucigalpa e

Filosofia na Universidade Central de Tegucigalpa<sup>65</sup>. Logo se trasladou para Guatemala que era governada pelo Mariscal Vicente Cerna<sup>66</sup>. Em 1871 Ramón Rosa terminou os estudos universitários em jurisprudência na Faculdade de Direito e Notariado na *Pontificia Universidad de San Carlos Borromeo*<sup>67</sup>. Nessa época, a Revolução Liberal na Guatemala estava ganhando espaço durante os últimos dias do governo de Vicente Cerna. Sob este contexto, Ramón Rosa e seu primo Marco Aurelio Soto, afines aos movimentos revolucionários, fundaram o jornal *El Centroamericano*<sup>68</sup>. Este impresso foi o porta-voz da *Revolución de 1971* que, logo de seu triunfo em 30

---

Presidente Constitucional de Honduras entre 1856 e 1862. Considerado como conservador quanto a ideologia, dirigiu o país com uma administração de corte liberal. Os historiadores indicam que durante seu governo permitiu a liberdade de prensa, de sufrágio e locomoção, respeito a liberdade individual, regularizou as relações com as relações entre a igreja e o estado e fundou um jornal chamado "*El Vigilante*". Um 11 de janeiro de 1862, José Santos Guardiola foi assassinado pela *Guardia Presidencial* (Equipe de Segurança pessoal do Presidente). Mais detalhes sobre o assassinato do Geral Guardiola se pode encontrar no artigo do jornal *El Heraldo* publicado em 07 de abril de 2014: <http://www.elheraldo.hn/alfrente/564759-209/basta-ya-no-es-necesario-dijo-el-presidente-a-su-asesino> acesso em 14 de novembro de 2016.

<sup>65</sup> Em 1945 sob a iniciativa do presbítero José Trinidad Reyes se fundou o primeiro centro de estudos superiores de Honduras: *La Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto A Universidad Central de Tegucigalpa*. A dita sociedade era de caráter privado. Em 1846, o Congresso Nacional da época mudou o título a *Academia Literaria de Tegucigalpa* e começou receber apoio do governo do Presidente Coronado Chavez. No seguinte ano, durante o governo do Presidente Juan Lindo ano a Academia subiu de categoria e passou se a chamar *Universidad Central de Tegucigalpa*. Nele se ministravam aulas de direito civil, filosofia letras e teologia. A partir desse ano, a *Universidad Central de Tegucigalpa* iniciou sua vida institucional e uns dos acontecimentos mais importantes da intitulação aconteceu em 15 de outubro de 1957 quando *La Junta Militar del Gobierno* (órgão que governava Honduras na época) enviou o decreto 170, para que o Congresso da época concedera o 6% do orçamento econômico da nação para o desenvolvimento da educação superior convertendo-se, desse modo, na *Universidad Nacional Autonoma de Honduras (UNAH)*, instituição que até hoje ministra funciona em todo o país por meio de suas sedes mantendo a *Alma Mater* (Sede Principal) em Tegucigalpa.

<sup>66</sup> Vicente Cerna pertenceu ao *Partido Conservador* e foi presidente da Guatemala entre 1865 e 1871. Seu governo terminou com a revolução de 1871 impulsionada por Justo Rufino Barrios Auyón, político, militar Guatemalteco e presidente entre 1873 e 1885.

<sup>67</sup> Hoje conhecida como *Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)* é universidade mais antiga de Centro América. Seu processo de constituição histórica passou por várias épocas. A primeira foi durante o período colonial entre 1676 e 1829 e era conhecida como *La Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo*. A segunda época entre 1834 e 1840 durante o período da *Confederación Centroamericana* e era conhecida como a *Academia de Ciencias*. A terceira época se desenvolveu entre 1840 e 1875 e era conhecida como *Nacional Pontificia Universidad de San Carlos*, foi nesta etapa que Ramón Rosa realizou seus estudos universitários.

<sup>68</sup> A redação e a direção deste periódico estavam conformadas por notáveis figuras da sociedade intelectual de Guatemala com exceção dos seus fundadores hondurenhos. O mais notável apoio que recebeu o jornal foi de *Antonio Batres Jáuregui*, escritor e historiador guatemalteco, descendente de *Bernal Diaz del Castillo*. Esta plataforma permitiu a Ramón Rosa obter o cargo de *Ministro de Hacienda* e, desde ali, conseguir estabelecer contato com outras figuras intelectuais internacionais, como José Martí e José Joaquín Palma.

de julho, cumpriu um papel fundamental na vida política da Guatemala durante a organização do plebiscito que convocou as eleições sendo eleito o candidato que Ramón Rosa apoiou desde o início, Miguel García Granados<sup>69</sup>. Posteriormente, Ramón Rosa foi nomeado como Ministro de Governança, logo Subsecretario de Hacienda, Ministro de Educação e por último Vice-reitor de la *Pontificia Universidad de San Carlos Borromeo*. Foi assim que após do triunfo das reformas na Guatemala, Rosa e seu primo retornaram para Honduras para tentar transformar o estado com o início da Reforma Liberal que no contexto literário permitiu o desenvolvimento do romanticismo e o modernismo.

Nesse sentido, o conto *Mi Maestra escolástica* encaixado no subgênero *cuadro de costumbres* aparece na edição do libro de *Juan Valladares* intitulado *Oro de Honduras*. Antología de Ramón Rosa, impresso em 1993 pelo editorial Universitaria, no entanto a primeira edição foi publicada em 1948, no final da ditadura militar de Tiburcio Carías Andino pelo editorial denominado Talleres Tipo-litográficos "Ariston". O conto é narrado em primeira pessoa e relata a história de um menino desde seu primeiro dia de aulas na escola de sua comunidade e a maneira como ele foi se adaptando ao regime disciplinar e acadêmico ministrado por Colaca, sua professora. Este personagem manifesta uma representação do professor estruturada por uma série de categorias que fazem referência ao espaço escolar, o aspecto físico da professora, a disciplina ministrada na sala de aula, o plano de estudo e os costumes da vida escolar. Todas essas categorias proporcionam um corpo de análise que evidencia a visão de Ramón Rosa a respeito da educação ministrada na segunda metade do século XIX em Honduras, que considerava o professor como pilar fundamental do sistema educativo.

---

<sup>69</sup> Miguel García Granados nasceu na Espanha em 1809. A sua família emigrou para Guatemala quando ele apenas tinha dois anos de idade. Foi deputado de a *Asamblea Legislativa de Guatemala*. Durante a década de 1860 foi o principal dirigente do *Partido Liberal* que era contrário ao governo conservador do *Mariscal Vicente Cerna*, presidente da Guatemala na época. Ante este fato Miguel García Granados se exilou em México para voltar, em 1871, com as tropas liberais e assim invadir Guatemala. Após da vitória, Granados foi constituído como Presidente Provisional.

Figura 13-Perfil do Doutor Ramón Rosa na moeda de maior valor em Honduras



Fonte: <http://alchetron.com/Ramon-Rosa-1183493-W> aceso em 12/11/2016

Em relação ao aspecto físico, durante o primeiro dia de aulas, o narrador elabora uma descrição minuciosa da professora Colaca, na que se destaca sua idade, traços físicos e a sua face em detalhes:

Mi maestra era una mujer de treinta y cinco a cuarenta años; encorvada por su penoso oficio de costurera; de pómulos salientes y rojizos por la tisis que la acechaba; de cejas pobladas y fruncidas de ojos redondos como los del búho, vivísimos y amarillentos por la irritación de la bilis; de gran lunar canelo y cercano a su chata nariz, lleno de numerosos y ásperos pelos negros, de pronunciado y grueso bozo, que parecía escaso bigote de indio; de labios morado oscuro que nunca tenían una sonrisa; de dentadura blanco y purísimo esmalte; y de tal expresión, en todo el conjunto, que me hace decir, por la dureza y el rigor que revelaba, que era, sin hipérbole, mi temida y temible maestra, un Rufino Barrios<sup>70</sup> con enaguas. (ROSA, 1948, p. 219)

A descrição física da professora Colaca revela vários elementos que informam sobre o seu estado de saúde como a menção da *tisis*. Do mesmo modo se percebe um descuidado aspecto físico que é ressaltado através da dedução que faz o narrador sobre o temperamento da professora Colaca. No entanto, o detalhe mais interessante é a relação entre a professora e o seu espaço, o seja a projeção de seu aspecto físico na sala de aula. Para o caso, o narrador manifesta sua primeira impressão ao ter o primeiro contato com o âmbito escolar “*Me hallé de improviso en un nuevo mundo, [...] al nuevo mundo de mi escuela, al aspero y despiadado mundo de mi maestra escolástica*” (ROSA, 1948, p. 219). Esta visão do personagem é alimentada por outro depoimento. produto de um olhar mais pausado que ele realiza da escola: “*Si la vista de mi maestra me causó extraordinaria y dolorosa impresión, también me la produjo*

<sup>70</sup> Militar e político, presidente de Guatemala, entre 1873 e 1885.



*el aspecto de pobreza, rayana de la miseria que mostraba la honrada casa de mi escuela*” (ROSA, 1948, p. 219). Nesse sentido, o narrador destaca a pobreza e a miséria marcados no corpo da professora Colaca e a sala de aula. Este elemento se destaca mais através de uma descrição mais específica desse espaço onde se desenvolveriam as aulas:

En cuanto al mobiliario, aparte del butaque de mi maestra, atenuadas las primeras emociones que me sobrecogieron, bien puedo formar un pequeñísimo inventario que sigue: una antigua banca de ocote fino, como de cuatro metros de largo por medio de ancho, en ella ponían las discipulas sus pañuelones y los discipulos sus sombreritos. Sobre la banca, y en mediania de la pared, pendía de un clavo gemal una imagen de Nuestra Señora del Carmen que, en buena ley eclesiastica, no debió ser bendita, [...] la silla de alto respaldo de cuero crudo, de largos pies y de extendidos brazos, propiedad de ña Encarnación, hermana mayor de mi maestra, y una mesa de pinabete, que aduras penas podía sostenerse, y que entre dos reglas carcomidas tenía un cajón o gaveta que se abría tirando de una cabulla en forma de gasa o agarradera. (ROSA, 1948, p. 220)

O espaço aqui representado mostra dois aspectos que manifestam uma representação do professor neste conto. Em primeiro lugar, a condição social da professora Colaca que, neste caso, é descrita com a palavra miséria apoiada na descrição da sala de aula que era parte da mesma casa da professora. Outro aspecto diz respeito a observação de uma vinculação religiosa da professora Colaca com a igreja Católica com base na referência e na descrição da imagem de *Nuestra Señora del Carmen*. Por tanto, com esta primeira aproximação para tentar pensar elementos da representação do professor no conto de Ramón Rosa, identificamos estas duas marcas, a miséria e a religiosidade, como elementos que ajudam a pensar representação do professor hondurenho na literatura que, neste caso, se estabelece articulada a relação entre professor – aula e moralidade. No primeiro caso, uma sala de aula que representa as condições de pobreza da professora Colaca e que é vinculada ao mesmo tempo com um elemento moralizador que nesta cena é representado pela devoção a religião católica e, de modo particular, a uma de suas santas.

A religiosidade é outro elemento que ajuda a pensar as representações do professor neste conto. Para o caso a influência da igreja católica é uma referência constante sendo a professora Colaca o personagem que, além de se encarregar do conhecimento secular, também se encarrega do ensino religioso como elemento

condicionante da educação, ressaltando-se que o narrador participava das rotinas eclesiais:

Me puso de rodillas frente a la virgen del Carmen y me juntó las manecitas colocándolas en rectitud de implorar. Yo dejaba caer, con la docilidad con que una pura indolente niña se deja a un joven retratista, a quien tiene vergüenza, que le dé postura adecuada para sacarle su fotografía. Colocado convincentemente, mi maestra agregó, dandome un empujón: - Rezá el Bendito...Un copioso sudor frío corrió sobre mi cuerpo. No podía rezar el bendito por la incontestable razón de que no los sabía. [...] recordaba la disciplina a tan poca costa, mi maestra me dijo el Bendito y alabado sea el Santísimo, tres o cuatro veces, y yo seguía su fuerte y llena voz con mi triste vocesita ahogada por los sollozos. Después añadió enojada: - Mañana será otro día ñor quejitas. Ahora vamos a ver la lección. Tomó de la banca la cartilla que me había dejado Julian y me despacho diciendome: - Ahora a sentarse y a estudiar. (ROSA, 1948, p. 221)

Neste caso, o menino recém-chegado na escola sem ter noção do que fazer é levado, pela professora Colaca, ante a imagem da virgem, obrigando-o a fazer uma reverência e a rezar a oração como ato protocolar para iniciar as aulas. Esta ação indica todo um repertório de gestos, palavras e posições próprios da religião católica e que conforma a maneira de pensar da professora que, sob um temperamento estrito, impõe esses costumes e condiciona a vida escolar:

Al pie de las paredes formaban un cuadrilongo de la sala, se hallaban sentadas mis condiscipulas, con sus canastas de costuras, y mis condiscipulos con sus cartillas de San Juan, sus catecismos por el padre Ripalda, sus catones cristianos y sus cartas manuscritas, según el grado de su aprovechamiento. Allí estaban, con sus juveniles sentimientos, comprimidos por severísima inquisitorial disciplina, Rosa, Luisa, Chica y Lupe Fiallos, [...] De todos hago la dulce memoria que despiertan siempre en el alma las relaciones de compañerismo de los primeros años. (ROSA, 1948, p. 220)

A referência aos recursos religiosos na sala de aula é uma maneira de ver como esse universo educativo girava ao redor dos fundamentos eclesiais da igreja católica e que condiciona totalmente a atuação do professor, principalmente no âmbito a disciplinar. Neste caso, a disciplina é uma referência recorrente que se encontra associada com a forma estrita que tinha a professora Colaca para moldar o comportamento dos seus alunos sustentada em um regulamento interno, descrito da seguinte forma:

En cuanto al sistema disciplinario y penal, puede asegurarse también que era sencillo, aunque no corto, y un tanto pesadito; faltas levísimas, uno o más dedalazos en la cabeza; faltas leves, hincarse sobre gruesa arena o granos

de maíz por una o más horas; faltas más graves, la misma pena, con la añadidura insignificante de tener los brazos en cruz y con un 'tenamaste' en cada mano; faltas más graves, palmetazos en la mano y disciplina en la espalda; faltas gravísimas, palmeta o chirrión en las posaderas descubiertas. (ROSA, 1948, p. 223)

Em resumo, a disciplina e penalidade era imposta através de castigos corporais, de acordo com o princípio da proporcionalidade. Quanto mais grave a falta, mais severo o castigo, tendo como verdugo a professora Colcaca, quem se encarregava de aplicar o dito regulamento segundo as faltas cometidas pelos alunos. É assim como nesta categoria se faz referência do professor como verdugo ou inquisidor; uma referência que já se tinha percebido anteriormente através da referência do temperamento da professora Colcaca e a sua maneira de ensinar os costumes religiosos concretando-se, assim, na alusão deste regulamento evidenciando claramente mais uma característica que se soma ao repertório de representações do professor.

No entanto o poder disciplinar da professora Colcaca inspirava confiança tanto que a sua palavra era respeitada pelos pais de família. Nesse sentido, o narrador do conto menciona que *“Cuando uno concluía la cartilla, el catecismo o el catón, había recaudo de la maestra para que diesen al discípulo, en casa, melcochas horchata y agua de canela”* (ROSA, 1948, p. 223). Em outras palavras, na escola da professora Colcaca toda tarefa realizada pelos seus alunos era recompensada pelos seus pais que apenas precisavam de uma confirmação da professora sobre a boa disciplina dos filhos na escola. Nesse sentido, pensar na palavra do professor como sinônimo de confiança é outro elemento que se soma às de marcas que ajudam a pensar as representações do professor neste conto.

Por outro lado, um elemento que poderia ajudar a definir concretamente a representação do professor neste conto consiste no conteúdo das aulas ministradas pela professora Colcaca. Neste caso, o narrador faz referência do plano de estudos usado na sua escola:

El programa de enseñanza de la escuela, lo mismo que el de sus congéneres (entiéndase de las escuelas más adelantadas) era muy corto y elemental: lectura en letra de molde; lectura en letra de carta; doctrina cristiana; tabla de multiplicar; escritura con pluma de ave o con pluma de acero. (ROSA, 1948, p. 223)

Este plano de estudos apresenta um corpo curricular no qual se evidenciava o esquema da maneira como a professora Colaca distribuía as aulas segundo a natureza das matérias que, neste caso, fazem referência ao ensino básico e religioso que eram as constituintes chaves nos quais girava a vida cotidiana na escola da professora Colaca que, segundo o narrador, se desenvolvia da seguinte forma:

Pasaban los días, las semanas y los meses, y yo seguía penosa y lentamente el programa de enseñanza de mi escuela. Como el esclavo llega a habituarse a despiadada servidumbre, así llegué a acostumbrarme, triste y resignado, al regimen impuesto por mi maestra. (ROSA, 1948, p. 223)

Percebe-se aqui a referência do plano de estudos por parte do menino como um regime do cotidiano imposto pela professora Colaca. No entanto essa cotidianidade era interrompida por algumas eventualidades como consta na continuação:

La monotonía y los usos y prácticas de mi escuela, solo se interrumpía los viernes de Cuaresma en que mi maestra, al amanecer se bañaba con sus discipulas en el Río Grande; y los días en que llegaba el maestro Pablo con su violín o don Bernardo Filiche a tomar Chocolate a eso de la siesta. (ROSA, 1948, 224)

A interrupção dos costumes cotidianos na escola da professora Colaca aconteciam por dois motivos, um de corte religioso e, outro, de corte artístico. O segundo motivo merece ser destacado porque é uma marca que também ajuda a pensar representações do professor hondurenho na literatura, já que se faz referência do professor artista, através da menção ao mestre Pablo e a seu violino, que o narrador aprofunda através da seguinte descrição:

El maestro Pablo llegaba de ordinario, por la mañana, después de haber oído misa entera, y con devoción, en la iglesia de Nuestra Señora de las Mercedes. Era recibido con inusitadas muestras de alegría, se repantigaba en el sillón de cuero, templaba su violín, y nos hacía oír los más caprichosos preludios. En nuestras aflictivas circunstancias, ni el célebre Paganini nos habría dado tantos goces como nuestro admirado maestro Pablo. (ROSA, 1948, p. 224)

Neste caso, o professor Pablo ainda sendo envolvido com o pano da religiosidade, mostrava sua capacidade artística no momento de executar o violino e amenizar a manhã com suas canções. Esta representação do professor artista encarnado pelo professor Pablo se converte em outro elemento que amplia o

repertório de marcas que ajudam a pensar as representações dos professores neste conto.

Em resumo, a representação do professor neste conto pode ser sintetizada em três elementos articulados, observando-se as relações entre o professor e seu espaço físico, sua moralidade, a disciplina e o plano de estudo. No primeiro lugar, a relação entre o professor e espaço físico pode se destacar a maneira como a sala de aula é uma representação direta do professor, ou seja, o estado de saúde da professora Colaca em conjunto com o aspecto físico se projetam numa sala de aula que apresenta as mesmas condições, em outras palavras pensar a sala de aula como uma extensão do próprio corpo da professora Colaca. Em segundo lugar, a relação entre o professor e a moralidade se manifesta por intermédio da religião Católica professada pela própria professora Colaca, o que condiciona a praxe em todo momento. Em terceiro lugar, a relação do professor e a disciplina. Neste caso cabe destacar o uso dos castigos corporais como medida disciplinar ao estilo da Santa Inquisição. Por último, a relação entre o professor e o plano de estudos que girava em torno de matérias de ensino básico e religioso, parte constituinte do cotidiano escolar. Nesse sentido, todas estas relações evidenciam uma série de representações sobre professor neste conto, porém, a mais destacada é que se refere ao professor como um verdugo porque em todo o relato a professora Colaca é representada como uma espécie de verdugo ou inquisidor percebido nas descrições de seu semblante, temperamento, e modo de agir com os alunos.

### 3.2 Uma luz ao final da estrada. A sacrificado ofício do professor no romance *Peregrinaje* de Argentina Diaz Lozano

Figura 14-Argentina Díaz Lozano



Fonte: <http://josegonzalezparedes.blogspot.com.br/2013/02/argentina-diaz-lozano-rectificacion.html> aceso em 12/11/2016

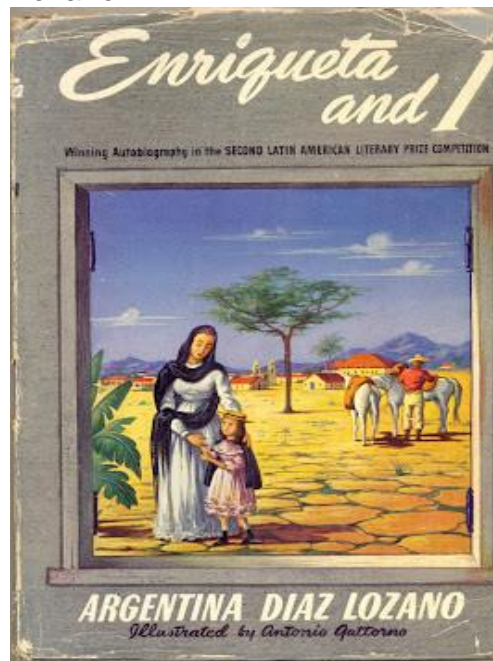
Argentina Diaz Lozano, escritora de romances e jornalista, nasceu em *Santa Rosa de Copán* um 5 de dezembro de 1912 e faleceu um 13 de agosto de 1999 em Tegucigalpa, residindo grande parte da sua vida na Guatemala. Seu verdadeiro nome era Argentina Bueso Mejía e colaborou com vários jornais através de uma coluna sobre literatura. Em 1943, Lozano Díaz publicou uma das suas obras mais importantes: *Peregrinaje*, de corte autobiográfico pelo qual obteve o *Premio Latinoamericano de Novela*<sup>71</sup> o que permitiu ser traduzido ao inglês e ao francês. O romance possui nove edições, a primeira foi publicada em 1943 pela editora Zig Zag de Chile, no entanto para este estudo se utilizou a novena edição publicada por Alin Editora S.A. (ALIESA) em 1993. O Romance é contextualizado na Honduras de princípios do século XX, em 1916, mais especificamente; trata da vida de Elena, uma menina que depois da morte do seu avô se despede do seu povo natal para empreender uma viagem com a sua mãe, Enriqueta, professora de ensino fundamental. A natureza do trabalho de Enriqueta obriga as duas moças a mudarem

---

<sup>71</sup> Prêmio concedido pela Editora Ferrar e Rinechart e a União Pan-americana de Whashington.

de lugar constantemente, vivenciando os problemas que afetam as comunidades que visitam. Deste modo, os espaços escolares que frequentam mudam constantemente o que permite ver os diferentes entornos nos quais a professora Enriqueta ministra suas aulas, assim como também observar a constante mobilidade que permite a professora Enriqueta e sua filha sentir na sua carne própria os encantos e desencantos vividos nas comunidades visitadas, o sacrifício de seu labor e o constante mobilidade permitiu ganhar a admiração tanto de autoridades como dos habitantes das comunidades através da sua solidariedade manifesta em situações calamitosas que afetaram alguma comunidade, como também em situações singulares nas quais a professora Enriqueta oferecia seus serviços para alfabetizar adultos. Quando se encontrava desempregada ou tinha que dividir seu tempo como mãe e professora que, de alguma forma, inconformada com a sua situação desvalorizava sua função como professora tanto que seu desejo era que a sua filha Adela cursasse qualquer carreira universitária que não fosse vinculada ao magistério.

Figura 15- Portada da versão em inglês da obra de Argentina Díaz Lozano.



Fonte: <http://josegonzalezparedes.blogspot.com.br/2012/09/harriet-de-onis-traductora-de.html> aceso em 12/11/2016

Em primeiro lugar, as diferentes escolas nas quais a professora Enriqueta trabalhou oferecem uma ideia dos espaços, sejam fictícios ou reais, nos quais se

podem visualizar alguns elementos que ajudam a melhor conhecer o desenvolvimento deste personagem na obra. Em sua narração, Elena se refere à saudade que elas sentem ao partir de seu lugar natal e que se combina com a referência de um futuro projetado sobre o lugar no qual estava a escola e que ia se converter no primeiro trabalho da sua mãe, a professora Enriqueta:

Unos dos o tres meses después de estos tristes acontecimientos familiares tuvo lugar nuestra partida del pequeño pueblo natal y de nuestra querida casona blanca, hacia La Labor, lugar de ciertas pretensiones del departamento de Ocotepeque, a donde mi joven madre iba desempeñar el puesto de maestra de la escuela de niñas. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 6)

Figura 16-Divisão Política de Honduras em 1906. Nesse ano a Assembleia Nacional Constituinte dividiu o departamento de Copán para criar o departamento de Ocotepeque. Dessa forma se terminou de constituir a zona ocidental de Honduras



Fonte: <http://www.xplorhonduras.com/division-politica-de-honduras/> acesso em 12/11/2016

Nesse sentido, é preciso mencionar dois destaques do parágrafo anterior: o primeiro faz referência às condições da professora Enriqueta que a motivam para se trasladar de sua casa para realizar seu primeiro trabalho docente; o segundo destaque ressalta o tipo de centro educativo no qual vai trabalhar, uma escola de meninas. Estes dois destaques revelam o sacrifício da vida docente que, no caso da professora Enriqueta, precisou se deslocar de uma localidade a outra para poder procurar um emprego em uma escola de meninas na qual teria a opção de ser professora da sua própria filha. Este deslocamento permite à professora Enriqueta ter contato com o seu



primeiro entorno de trabalho, representado pela sala de aulas da escola de meninas descrita por Elena da seguinte forma:

El mobiliario lo componían como veinte bancas largas [...] La mesa para la maestra, cuadrada y muy fuerte a juzgar por sus gruesas patas, estaba cubierta por nueva carpeta negra que olía agradablemente, y la silla, de asiento de junco, parecía bastante confortable. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 13)

A distribuição dos objetos oferece uma ideia para pensar numa sala de aula convencional na qual a professora tem um lugar reservado com uma mesa e cadeira própria. A narradora também se preocupa em fornecer ao leitor com mais detalhes para estabelecer a diferença com os demais objetos da sala reservados para as alunas. Por outro lado, a narração ressalta as condições não adequadas da sala de aula:

Enriqueta tomó posesión de sus nuevos dominios aquel lunes del mes de febrero. Valiente y resignada, se calló la impresión que la pobreza del local podría haberle ocasionado, y sonriendo manifiesto al alcalde [...] *que la escuela estaba muy limpia y alegre.* (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 13)

O posicionamento da professora Enriqueta sobre o espaço da escola permite observar uma atitude de resignação no momento de aceitar as condições de trabalho oferecida pela prefeitura. No entanto, em relação aos outros espaços escolares frequentados pela professora Elena e sua filha, através dos diversos deslocamentos realizados ao redor do país, se pode observar um desenvolvimento das condições para o exercício do trabalho docente em espaços com melhores condições que o anterior: *“El edificio de madera de la escuela, grande y ventilado, de dos piezas con un corredor hacía atrás, era suficiente para mantener las sesenta niñas que se matricularon”* (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 91). A referência que faz a narradora sobre a estrutura, tamanho e distribuição das salas de aula deste edifício ressalta a capacidade que tem o centro educativo para desenvolver um trabalho em condições suficientes, porém, com uma responsabilidade maior, visto que as 60 alunas que conformavam o centro educativo descrito anteriormente iam ser distribuídas entre as duas professoras contratadas acrescentando, assim, a carga docente.

No entanto, existe outro elemento recorrente que precisa de ser destacado no que se refere à relação da professora com o espaço de trabalho: a mobilidade docente. Este elemento de deslocamento nos diferentes espaços escolares

apresentados anteriormente ressaltam a relação sentimental que a professora Enriqueta manifesta a respeito do seu lugar de origem, a situação que é narrada pela Elena da seguinte forma:

El mozo, cuidadoso, procuraba no apartarse de mi mansa cabalgadura siguiendo el paso del animal, atendiendo así las constantes advertencias de mi madre, que llevaba impreso en su semblante el dolor de la partida del hogar que abandonaba por primera vez, obligada por la necesidad, ya que su padre solamente le había dejado la casona blanca y su profesión de maestra de instrucción primaria. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 8)

A mobilidade docente neste caso, parte da necessidade da professora de sair da sua casa para procurar um melhor futuro através da única herança deixada pelo seu pai: a profissão de professora. Esta determinação destaca o sacrifício da professora Enriqueta para tentar manter a sua subsistência e a da sua filha, iniciando um caminho percorrendo distintas comunidades para ministrar aulas nas escolas que, em alguns casos, não ofereciam as condições adequadas:

He hecho lo posible porque quería tenerte aquí conmigo, pero lo unico que he podido conseguir es un puesto de mala suerte en un lugar que se llama San Manuel, con un sueldo de ochenta dolares al mes. Pagan bien porque dicen que ninguna maestra quiere ir allí. Yo no lo conozco pero dicen que es un lugar horrible. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 114)

Nesse sentido, a consequência do sacrifício dessa mobilidade docente para a professora Enriqueta se reflete na separação familiar. A necessidade de procurar um bom ingresso econômico para a subsistência de Elena fez que a professora Enriqueta aceitasse um emprego em condições pouco adequadas, provocando assim o afastamento da sua filha por um longo período de tempo. No entanto, para marcar um distanciamento do tema da mobilidade docente para entrar em outro de relevância fundamental, é preciso destacar que esses sacrifícios não se focavam apenas na separação familiar senão, também, na situação de desemprego durante os tempos de crise:

Se iba rapidamente el año. Enriqueta había perdido la esperanza de encontrar empleo y se dedicaba a llevar orden el negocio de libros de tío Fabian. Pero no estaba contenta; peor aun, sufría esperando ansiosa que se fueran rapidamente los meses para volver a la Costa Norte donde le ofrecía la dirección de una escuela para el año entrante. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 159)

Dessa forma se pode identificar uma situação na qual a professora Enriqueta é colocada em função diferente da docência pela falta de emprego, porém com a esperança de obter um novo trabalho destacando, dessa maneira, a inconformidade e desespero da professora em outros âmbitos de trabalho.

A obra, além de destacar a maneira como se estabelecia a mobilidade docente e suas incidências, também destaca a valorização do trabalho docente com base em no reconhecimento do labor da professora Enriqueta nas comunidades nas quais trabalhou:

Yo me sentia segura y orgullosa del porte distinguido de mi madre quien detuvo su caballo para preguntar a una señora gorda de rostro sonriente que en la puerta de su casa se secaba las manos en su blanco dedantal – Soy la nueva maestra, señora: me hospedaré en la casa del alcalde. ¿Puede decirme dónde vive?- La mujer hizo una sonrisa más amplia aun, y extendiendo un brazo señaló hacia la cercana plaza, en cuyo centro erguíase hermosísima una centenaria ceiba: - Allí señorita, al otro lado de la plaza [...] Bienvenida, señorita... (en Centroamérica les llaman *señoritas* a todas las maestras, sin tomar en cuenta su estado civil) (DIAZ LOZANO, 1993, p. 10)

Neste caso, Elena, menciona vários elementos que ajudam a identificar uma valorização docente através da distinção do perfil da professora Enriqueta em relação aos outros personagens. Neste fragmento pode se identificar um contraste entre o aspecto físico da professora Enriqueta e o da senhora com quem ela está se comunicando. Nesse encontro entram em jogo uma série de imagens nas quais se percebe uma espécie de verticalidade na relação professor – personagem. A imagem da professora Enriqueta que demonstra a sua segurança através da sua postura enquanto monta o seu cavalo e a senhora. A altura que ganha a professora Enriqueta indica uma espécie de autoridade que é reconhecida imediatamente pela senhora que automaticamente utiliza o termo *señorita* para lhe cumprimentar. Esta maneira de valorizar o professor através da sua maneira de se relacionar com os seus semelhantes determina uma espécie de reconhecimento do seu perfil ante a comunidade cujo prestígio se dá proporcionalmente as suas ações:

Mi madre había improvisado un escenario [...] Ella fue la primera en ocuparlo para decir “su discurso” sobre la independencia de la America Central y los héroes de la nación. Muy poco le entendí yo, porque ella se expresaba demasiado complicadamente para mis escasos conocimientos, y porque estaba yo demasiado ocupada admirando los ademanes y su voz, y también el vestido de fino encaje color cereza y la banda del mismo color que llevaba atada airosamente en la cintura. Lucía, en verdad muy linda [...] volví mis ojos hacía algunos de los asistentes para ver si estaban admirando a mi Enriqueta,

que con voz sonora y un poco temblorosa por la emoción, leía su discurso. Observé la mayor atención en todos y la admiración en la mayoría de los ojos masculinos, lo que me llenó de orgullo. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 23-24)

Neste caso, a valorização se pode determinar através dos destaques relacionados aos atributos da professora Enriqueta como a linguagem verbal, expressão corporal e a vestimenta que chamam a atenção do público, em especial do masculino. Este último destaque se pode interpretar de duas formas. A primeira relacionada com o sentimento de satisfação de Elena no momento de perceber a admiração masculina como uma espécie de aprovação e valorização do trabalho da professora. A segunda interpretação está relacionada com a reafirmação da feminidade da professora Enriqueta, como um elemento fornecedor da figura da mulher, ressaltada em outros momentos nos que se refere à vestimenta por exemplo: *“Enriqueta llevaba un traje azul marino de tela gruesa, con cuello y puños blancos de piqué, completando su tocado un aludo sombrero también azul y un largo velo muy tenue de tul del mismo color, que le bajaba casi hasta el pecho”* (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 84-85). No entanto, a valorização dos outros atributos da professora Enriqueta são referenciados várias vezes por Elena:

Enriqueta y Alicia Morillo, la subdirectora, se multiplicaban para atender todos los grados, pero en general las niñas eran dóciles, y todo marchaba bien. Fue entonces que comencé a admirar a mi madre como maestra. Sus clases resultaban tan interesantes para nosotras; su voz bien modulada y dulcísima y su lenguaje claro y sugestivo hacían que captara nuestra atención. Exponía los temas organizadamente, amenizándolos con citas u observaciones oportunas. La señorita Morillo era una mujercita amable y docil que seguía en todo las instrucciones de su directora y compañera, a quien admiraba indudablemente. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 91)

Nesse sentido, a valorização da linguagem verbal da professora Enriqueta se manifesta nas referências relacionadas à modulação e uso adequado da linguagem por parte da professora no momento de ministrar as aulas, considerando a especificidade do público presente. Por outro lado, a valorização do trabalho docente se determina também com base na parceria entre a professora Enriqueta e a professora Morillo; uma relação marcada pelo reconhecimento desta última do cargo da autoridade da professora Enriqueta.

O destaque relativo à valorização do trabalho docente se identifica também em outras situações como a ocasião em que a professora Enriqueta foi objeto de avaliação o dia em que recebeu uma visita da inspetoria na sua escola:

Enriqueta fue muy felicitada por los examinadores y por el señor alcalde. Recibió de los padres de familia muchos agradecimientos traducidos en tortas de mantequilla y canela, durazno en miel, gallinas rellenas y otras cosas muy sabrosas. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 50)

Dessa forma, pode-se notar que a valorização do trabalho docente decorre dois reconhecimentos com naturezas distintas. Por um lado, uma valorização oficial por parte das autoridades educativas e governamentais e, por outro lado, uma valorização feita pelos pais de família, o que se manifesta na doação de presentes. Este tipo de valorização está relacionado intimamente como a solidariedade, outro destaque que é recorrente na obra, no qual a professora Enriqueta através do seu labor docente tenta ajudar a resolver os problemas tanto particulares como os da comunidade. Para o caso, uns dos fatos nos quais se visualiza este destaque se refere ao momento em que a professora Enriqueta foi convidada para assistir uma reunião na qual estava sendo abordado o problema da seca na comunidade onde trabalhava. Foi assim que no meio da discussão ela propôs a seguinte ideia:

Hagamos una colecta y ya que estamos cerca de la frontera con la república de El Salvador, mandemos a comprar granos allá. Ellos, los salvadoreños, como disponen de poca tierra siempre hacen grandes reservas de cereales producidos por ellos y tambien importados de Guatemala. Nos venderán... estoy muy segura. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 21)

Esta ideia foi acolhida pelos membros da prefeitura que colocaram à disposição toda uma série de recursos para levá-la a cabo. No entanto, o dinheiro disponível não era o suficiente. Foi assim que a solidariedade da professora Enriqueta foi ressaltada mais uma vez: *“Yo doy la mitad de mi sueldo de este mes, veiticinco pesos- añadió Enriqueta”* (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 22) para, assim, conseguir superar a crise. É nesse sentido que após de ter passado a seca a comunidade reconheceu a solidariedade da professora Enriqueta: *“Les hemos dado la idea y el ejemplo a los otros pueblos y aldeas... y se lo debemos a la señorita- comentó feliz el bueno de don Julian”* (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 22). O tratamento deste destaque através do exemplo anterior resalta o papel fundamental da professora Enriqueta na comunidade, posicionando a figura do professor em um plano no qual sua palavra é respeitada e valorizada pelos demais.

Existem outros casos nos quais se destaca a solidariedade. Neles se visualiza uma forma diferente intervenção da professora Enriqueta, focada na ajuda direta à particulares. Elena narra duas situações nas quais se visualiza este tipo particular de

solidariedade da professora Enriqueta. Após ter comprado a comida para o seu sustento e viver em condições pouco confortáveis num recôndito lugar de Honduras, a professora Enriqueta encontra um morador de rua sob a chuva aguentando frio num estado quase inconsciente. A tragédia desse quadro comoveu o coração da professora que decidiu ajudar o homem, utilizando seus próprios recursos: “*Vaya, tome dinero y tráigame un petate y una frazada [...] Búsqueme una mujer que se quiera ganar medio dólar por venir a ayudarme asear a este enfermo*” (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 139). Ressalta-se, assim, a intenção da professora Enriqueta em dar um tratamento humano a uma pessoa que estava vivendo em condições pouco favoráveis para sua saúde. Por outro lado, Elena também destaca outra situação na qual demonstra a solidariedade da professora Enriqueta no momento em que estava desempregada. No meio dessa crise conheceu um casal a quem ia visitar constantemente:

Ninguno de ellos sabía leer ni escribir, y Enriqueta comenzó a enseñar las letras a Salvadora [...] fue mi madre quien llevó un poco de luz al cerebro y espíritu de la pobre Salvadora, le quitó muchas creencias y supersticiones y le explicó la religión Cristiana. Al mes ya podía leer los títulos a grandes letras de algún periódico que le prestábamos (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 168)

Nesse sentido, o destaque da solidariedade pode ser visualizado na disposição da professora Enriqueta em utilizar seu tempo para alfabetizar Salvadora, ainda estando ela sem emprego, desenvolvendo as habilidades de Salvadora a quem acrescenta sua visão do mundo no momento que começa a ler as primeiras letras do periódico. Os dois casos apresentados ressaltam a maneira como a disposição de ajudar, por parte da professora Enriqueta, aparece como conduta significativa prática da solidariedade, elemento destacado que parece ser associado à determinada representação do trabalho docente. Esse tipo de procedimentos aproxima-se de um apostolado, atestado pelas ações exemplares realizadas pela professora Enriqueta, sem importar as suas condições laborais e de saúde.

O duplo papel da professora Enriqueta consiste em outro elemento recorrente na narrativa. Além de ministrar aulas, sua função como mãe é referida por Elena à maneira de comparação, expressando a vontade de reclamar o seu lugar como filha, porém com uma visível resignação ciente a situação:

A la una de la tarde comenzaban a llegar de nuevo de nuevo las niñas que

me robaban a mamá, pues la acosaban a preguntas sobre sus bordados, sobre sus tareas de aritmética o sus lecciones de lectura. Al principio mi celoso corazoncito me hacia sufrir. Pero luego comprendí que Enriqueta “era la maestra” y que tenía que ser amable y solícita con aquellas niñas. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 18)

A resignação de Elena se visualiza no momento de sobrepor o papel de professora através da constante referência da palavra *maestra* em outras situações como a seguinte: “*Y mi madre no era una señora que usaba batas cómodas en telas floreadas y se quedaba en casa, sino una maestra.*” (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 33). Em outro exemplo ressalta este mesmo aspecto “*Pero el vacío persistía en lo íntimo de mi corazón. Yo no tenía papá; mi madre era una maestra que tenía que salir todos los días, no una señora de casa*” (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 74). Este destaque aparece reafirmado por meio da percepção de terceiros, como o seguinte caso: “*Tu mamá va a empezar su trabajo como profesora, y como tú vas a estar allí también, aunque con otra maestra, te recomiendo que evites llamarla mamá por aquí, mamá por allá*” (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 75). O tom de resignação expressado pela narradora leva a pensar nessa descaracterização da professora como mãe, a consciência de aceitar essa função faz Elena refletir que sua mãe é mais professora que mãe, o que gera consequências substanciais:

-¿Nos volveremos a separar este año? ¿No ha logrado tío Fabian conseguirme empleo aquí cerca?- No hija; la normal deja salir de sus aulas gran numero de jóvenes maestras todos los años. La mayoría quiere trabajar en la capital o pueblos cercanos porque es difícil conseguir un puesto. En ese pueblo donde trabajé el año pasado me esperan con cariño. Allí volveré una vez mas. Estudia mucho para que una vez graduada ya no nos separemos más ¿Te has decidido estudiar Contabilidad y Comercio, al fin, no? – Pues si... hay mucho donde escoger y no tengo la abnegación tuya para elegir el magisterio. (A. DIAZ LOZANO, 1993, p. 195)

Nesta última reflexão, Elena deixa claro que sua intenção é estudar uma carreira diferente já que evidentemente a vida sacrificada de professora que ela levava fazia com que refletisse sobre outras possibilidades de estudo, diferentes ao magistério. Este aspecto deixa claro o reconhecimento do labor docente como um exercício que requer sacrifícios em todos os âmbitos, até da família.

Em síntese, a representação do professor visibilizada nesta obra se manifesta através de vários elementos que contornaram a vida da professora Enriqueta. A demonstração de uma atitude de resignação da professora em relação às condições inadequadas dos entornos de trabalho, a constante mobilidade docente, cujos efeitos

se visualizaram por meio de um conjunto de fatores relacionados com os sentimentos, pelo seu lugar de origem, a necessidade de procurar um emprego e a separação familiar até sua condição de desemprego, descrevendo uma professora adaptada ao seu entorno de trabalho, mesmo exercendo funções diferentes da sua profissão. Por outro lado, o destaque da valorização do trabalho docente pode ser percebido através de duas perspectivas. A primeira se articula com a presença física da professora em relação à valorização de suas capacidades docentes ligadas ao uso de uma linguagem verbal adequada em conjunto com sua expressão corporal e vestimenta que a definem como professora. A segunda perspectiva está articulada à solidariedade relacionada com função da professora no seu entorno de trabalho, seja para ajudar resolver problemas da comunidade ou particulares. É nesse sentido que, na obra, a valorização do trabalho docente, projeta-se através do trabalho do apostolado do professor visível nos diversos sacrifícios que realiza ao longo da sua vida, como foi o caso da professora Enriqueta. Por último, a representação da mãe como professora aparece como um elemento marcante nesta obra, demonstrado pela resignação de Elena em aceitar a condição da profissão da sua mãe descaracterizando, assim, a função de professora de Enriqueta para minimizar a dimensão da maternidade.

### **3.3 Branco?... apenas o nome. O verdugo redimido no conto Mr. Black de Juan Ramón Molina**

Figura 17- Juan Ramón Molina

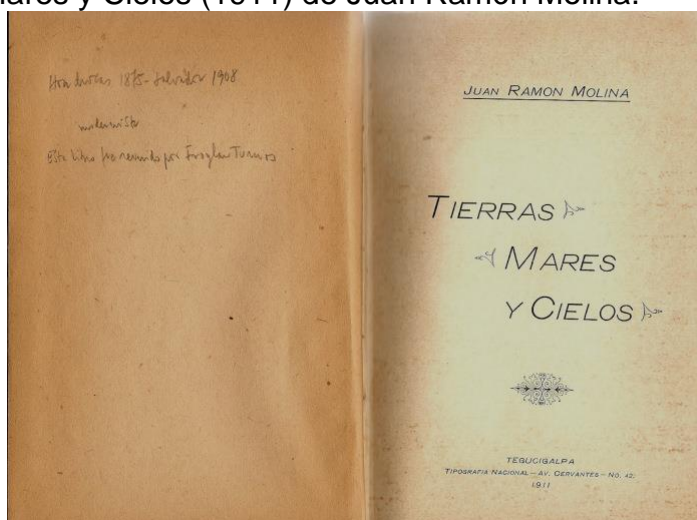


Fonte: <http://www.elheraldo.hn/otrassecciones/nuestrasrevistas/700398-373/inolvidable-entrevista-con-juan-ram%C3%B3n-molina> aceso em 12/11/2016



Juan Ramón Molina nasceu em Comayagüela, cidade vizinha da capital de Honduras, em 17 de abril de 1875 e faleceu em San Salvador, El Salvador em 1 de novembro de 1908. Sua curta vida (33 anos) deixou um legado literário para a nação hondurenha com obras de publicação póstuma que refletiam um estilo modernista comparado ao seu contemporâneo, Ruben Darío, quem encontrou na Conferencia Pan-americana de 1906 celebrada em Rio de Janeiro, após de ter lido seu poema “Salutación a los poetas brasileiros”. Como Periodista, Molina foi editor do Jornal *El Bien Público* (1893) de Guatemala e colaborou com o jornal *La Ilustración de Guatemalteca* (1896). Foi fundador do jornal *El Cronista* que pouco mais tarde se converteu em *Diario de Honduras* (1899) assim como também de o jornal *El Día* (1904). No campo das revistas, Molina fundou a revista literária *Espiritu* (1906) e em El Salvador fundou a revista *Ritos* (1908). As obras de Juan Ramón Molina foram publicadas em Tegucigalpa pelo seu amigo Froylan Turcios no livro “*Tierras, mares y cielos*” através do editorial *Tipografía Nacional* em 1911; outra edição foi publicada em 1929 pelo editorial *Compañía Editora Mundial* de México; em 1937 foi publicada a edição hondurenha; da mesma forma a obra também teve uma edição em Guatemala em 1947 publicada pelo editorial do governo de Guatemala. Em El Salvador o departamento editorial do Ministério de Cultura publicou também outra edição em 1959; logo, em 1977, a *Editorial Universitaria Centroamericana* de Costa Rica publicou mais uma edição desta obra. A última edição conhecida sobre esta obra foi publicada pela *Secretaria de Arte de Cultura y de las Artes* em 1996.

Figura 18- Imagem da primeira edição do livro *Tierra Mares y Cielos* (1911) de Juan Ramón Molina.



Fonte: <https://fototeca.unah.edu.hn/picture.php?/698/category/36>  
 acesso em 12/11/2016

A obra está composta por 43 textos escritos em versos e prosas que apresenta um tratamento variado de gêneros literários, desde crítica literária até contos e poemas sendo utilizada como fonte para elaborar antologias ou compêndios literários como o caso do livro utilizado para este estudo intitulado *Juan Ramón Molina. Antología* organizado pela *Secretaría de Relaciones Públicas. Presidencia de Honduras* e publicado pelo editorial *Tipografía Nacional* em 1972. Dentro do leque de obras publicadas nesta edição destaca-se o conto Mr. Black, que, narrado em primeira pessoa, trata da chegada de um menino na escola do professor Black, uma casa de aparência ensombrecida com uma fama construída pelos dizeres dos ex-alunos sobre as práticas escolares esquisitas que ali se desenvolviam e onde o professor Black é apresentado como uma figura mítica. Desde a descrição do edifício no qual ministra às aulas, até a seu aspecto físico, o professor Black é envolvido em um lado ensombrecido que o narrador proporciona com as diferentes impressões percebidas desde o primeiro dia de aulas, característica que prevalece em toda a obra, assim como também a projeção de um professor verdugo e religioso, redimindo pelo próprio narrador ao final da obra.

A descrição do espaço no qual se desenvolve a trama do conto aporta um elemento introdutório que ajuda a caracterizar fisicamente o professor Black:

Para figurarse con verdad a Mr. Black, hay que describir el edificio de su escuela, tal como era cuando yo viví en él durante tres años mortales, [...] Imaginaos una antiquísima casa, llena de telarañas, con las tejas cubiertas de musgo y un patio empedrado de guijarros volcanicos, probablemente del periodo paleolitico; [...] horribles paredones negros aislabanlo de toda comunicación con las vecinas casa. [...] un fuerte olor a moho, a vejez, a hongos pódridos se cernia de continuo en aquel ambiente, que, como el agua de ciertas fuentes las raices que va mojando, tenía la cualidad de petrificar lentamente las carnes de los niños, dándoles el color de la piedra pómez y cubriendolas de un polvillo terroso. (MOLINA, 1972, p. 181)

Os destaques principais nesta espécie de carta de apresentação centram-se no primeiro lugar, no convite do narrador para prestar atenção na descrição da escola-casa, para ter uma ideia de quem poderia ser o professor Black, ressaltando dessa forma a antiguidade da casa e do mestre. Esta característica é uma recorrência visualizada por intermédio de diversas personificações que tentam dar um sentido concreto à temporalidade desse espaço, como também a vinculação com a figura do professor Black. No entanto, existe outro destaque que está relacionado à estrutura da escola do professor Black. A descrição topográfica corresponde a uma série de

referências tétricas que o narrador menciona ao longo do parágrafo anterior nas quais ressalta a solidão como elemento recorrente, antecipando, dessa maneira, a visualização de uma referência articulada à personalidade do professor Black:

Empecé [...] a copiar allí mismo el problema que estaban resolviendo mis compañeros de infortunio. Era una maldita resta, por la que se trataba de averiguar cuantos años tenía el maestro. Los numeros rígidos y estirados, escritos con tizate por la mano de Mr. Black, se destacaban como enjutas figuras geométricas [...] cada uno de ellos era el retrato del que los había trazado con los huesudos y largos dedos de su mano, capaz de perforar una mesa de un solo impulso. (MOLINA, 1972, p. 183)

Esta referência permite ter uma primeira visualização física do professor Black através da comparação da sua escritura com os seus traços corporais, utilizando expressões que acentuam a tensão do relato para revelar a definitiva forma física do personagem que, em algumas ocasiões, era ressaltado por meio de destaques vinculadas as suas emoções: *“No tenía color su rostro, sino era cuando montaba en ira, que entonces se bañaba de la muerte, aunque de por si estaba de pecas y de cicatrices”* (MOLINA, 1972, p. 184-185) e que se projetava igualmente na forma peculiar de disciplinar *“Como ninguno de nosotros resolvió el problema de encontrar su edad [...] levantóse de su taburete y después de dar de latigazos a los más grandes cogió el tizate y se dirigió al pizarrón”* (MOLINA, 1972, p. 184). Este destaque, também é manifestado em várias situações nas quais o professor Black utilizava os castigos corporais como medidas de controle disciplinar:

Creo que si volviera al lugar donde estuvo la escuela de Mr. Black, se despertarian extrañas reminiscencias en mi memoria [...] pero aunque volviese allí, tendría que hacer un gran esfuerzo mental para reunir los pensamientos que abandoné hace doce años en el vetusto caserón, porque hoy, en el lugar de él, álzase un elegante edificio moderno, donde se oyen sonoras carcajadas femeniles y musicas de instrumentos de cuerda, en vez de los ayes de los párvulos martirizados por las disciplinas del ogro, que durante el día nos enseñaba aritmética, y por la noche a la luz agonizante de una lámpara de alquimista, nos hacía rezar el rosario, de rodillas sobre las baldosas de la celda que le servía de cuarto.

Nesse sentido, o destaque desta referência deixa em evidência o contraste de ambientes entre um passado e um presente refletidos no lugar onde antes funcionava a escola do professor Black. A visualização do controle disciplinar ao estilo Santa Inquisição se vê rebatido na maneira como administrava o tempo escolar em relação ao ensino das matérias básicas e a inculcação de costumes religiosas por meio de

castigos corporais, ressaltando assim a característica professor verdugo, carrasco, algoz:

Creo innecesario decir que cuando alguno de nosotros cabeceaba, rendido por el sueño, era agarrado de la oreja por la mano de Mr. Black, y columpiado cerca del techo, donde se despertaba dando alaridos. Poniendolo en el suelo otra vez, el gigante continuaba su interminable rosario, con voz monótona y pacata, golpeándose el pecho, mientras nosotros nos veíamos a hurtadillas llenos de terror. (MOLINA, 1972, p. 181)

A representação do professor verdugo projetada na figura do professor Black se manifesta ao longo da obra, ressaltando as constantes reprimendas que a turma recebia por parte do professor para impor controle disciplinar, o que era assignado pelo leque de instrumentos inquisidores para intimidar os meninos e inspirar confiança aos pais de família:

Mr. Black, [...], estaba en ese momento sobre una gran mesa, donde se veían algunos libros de tiempos remotos, una palmeta enorme, un ancho tintero de barro y unas disciplinas de cuero de res, negras, horribles y nudosas que conocían las espaldas de una generación de niños. De lejos veíase unicamente la parte superior de su cabeza puntiaguda, cubierta de un pelo crespo y gris. Como sintiera mis pasos en la puerta, se enderezó, y dijo con una voz seca, que zumbó asperamente en mis oídos: -¡Entre!- (MOLINA, 1972, p. 183)

Dessa forma, a oficina do professor Black, com todo esse repertório de elementos que fazem referência à sabedoria e à disciplina, se converte em uma espécie de carta de apresentação para demonstrar autoridade e, ao mesmo tempo, serve de referência sobre o tipo de educação, de estilo reformatório, ministrada na escola do professor Black:

Desde esa hora, despues de algunas explicaciones en que se habló de mi carácter fuerte, de los latigazos que debía darme aquel verdugo para domarme, y de otras consas por el estilo quedé incorporado en aquella sucursal de la Inquisición (MOLINA, 1972, p. 183)

Nesse sentido, todo o conjunto de destaques determinam outro elemento recorrente na narração: a mitificação do professor. Além de mencionar a fama de inquisidor que tinha o professor Black, o narrador também faz referência às diferentes histórias inspiradas na figura do professor Black, que respondem a uma série de motivos articulados com a idade, origem e a maneira como ele chegou na escola. Em relação a idade do professor Black, o narrador enumera um conjunto de teorias que

tentam explicar a natureza da impressão do professor no momento de saber esse dado que, afinal, não é revelado ao leitor:

Resuelto por Mr. Black el problema de averiguar los años que tenía, salió tal cantidad, qué él mismo no dejó de asombrarse, con ser que hacía un siglo no llevaba la cuenta. Después me dijeron que no tenía edad y hasta que no era hijo de mujer, como todos los hombres; pero esto nunca lo creí del todo. Ni tampoco que tuviera pacto con el diablo; ni que no comía carne de puerco ni de vaca, sino ratones tiernos y alguna que otra lechuga; ni que su levita le creció con los años [...] como la túnica inconsútil de Nuestro Señor Jesucristo; ni que en el arcón viejo, al lado de la tarima donde dormía con un ojo abierto y el otro cerrado, tenía calaveras y canillas de muerto, con unos pergaminos que contenían secretos de cábala.

Ante a relevância da idade do professor, este conjunto de teorias conseguem dar um ar mítico à figura do professor Black que, para no caso, ressaltam sua imortalidade, habilidades, dietas e elementos relacionados com o misticismo que dá abertura para enumerar outras teorias para tentar dar sentido à origem do professor:

Todos estos rumores, dichos al oído de los alumnos, contribuyeron a que le cobrara un supersticioso terror a O professor Black, que se aumentó cuando oí asegurar que había nacido antes del diluvio y que se salvó de la catastrofé, escondiéndose en el arca entre las jirafas y los camellos, por lo que no llamó la atención de Noé. Algunos dudaban de esto; pero tenían por cierto que varios astrólogos caldeos, según constaban de un ladrillo cuneiforme [...] lo vieron con la misma levita en el norte de Babel. No faltaban quienes aseguraran, fundándose en un jeroglífico de una de las galerías de Menfis, y firmado por uno de los sacerdotes de Isis, que en tiempo de uno de los faraones había tenido la ocupación de envolver y pintar momias.

Em relação às teorias sobre a origem do professor Black, o narrador referencia uma série de fatos que marcam um percurso quase bíblico ao mencionar um possível nascimento de O professor Black em tempos antediluviano e o seu trânsito em civilizações antigas, como a egípcia. Para finalizar esse percurso, o personagem tenta explicar como o professor Black chegou em Honduras

Pero la versión más racional, y que merece entero crédito, es la que cuenta que vino a América escondido en el fondo de uno de los buques de Colón, saltando a hurtadillas a tierra de Honduras en Punta Caxinas, y después, corrido el tiempo dedicóse con tesón a enseñar las cuatro reglas a los niños, ayudado asiduamente por la palmeta y las disciplinas, que después supe apreciar en su justo peso y valor. (MOLINA, 1972, p. 185-186)

Dessa forma, o Narrador explica através de outra teoria a maneira em como o professor Black chegou na escola ministrando as aulas com os métodos anteriormente

descrito. No entanto, desta vez o narrador se libera da crítica feita nos parágrafos anteriores para reconhecer a utilidade da metodologia utilizada pelo professor Black.

Em síntese, as representações do professor nesta obra são destacadas através de diversas impressões que ressaltam o espaço escolar, o controle disciplinar e as histórias que proporcionam um ar mítico ao perfil do professor. Em primeiro lugar, o espaço escolar se converte em um elemento que está vinculado intimamente ao aspecto físico do professor e que se concretiza através do desenvolvimento de uma personalidade aterradora em todo o relato. Em segundo lugar, a referência ao controle disciplinar busca mostrar um professor que utiliza os castigos corporais como meio para desenvolver suas práticas educativas demonstrando sua eficiência através da intimidação da presença de instrumentos punitivos ao próprio estilo da Santa Inquisição. Todos os elementos anteriores levam a pensar em um terceiro aspecto, articulado com a mitificação do professor através de histórias fictícias que ressaltam ainda mais a personalidade ensombrecida do professor Black, porém cabe destacar o reconhecimento do personagem da eficiência da metodologia utilizada pelo seu professor através de uma espécie de redenção que faz no final do conto.

### **3.4 Sempre pelo caminho do bem. Os últimos resquícios do ensino religioso no romance Bajo el chubasco de Carlos Izaguirre**

Figura 19-Carlos Izaguirre



Fonte: <http://yuscaran-historia.blogspot.com.br/2013/07/carlos-izaguirre-el-poeta-cosmico-de.html> aceso em 12/11/2016

Carlos Izaguirre foi um professor, narrador, poeta, ensaísta, nasceu na cidade de Yuscarán um 9 de janeiro de 1895 e faleceu um 18 de julho de 1956 na cidade de Washington. Sua trajetória profissional está marcada pela sua inclinação aos governos e ditaduras acontecidos entre 1923 até sua morte. Os cargos que ele ocupou se alternavam entre as deputações e diplomacias, em relação a sua produção literária, Izaguirre foi um escritor que se desenvolveu em vários gêneros literários, no entanto, sua obra mais representativa foi o romance *Bajo el chubasco* impresso em *Talleres Tipográficos del Nuevo Mundo A.S. México DF*, um 14 de dezembro de 1945. A obra utilizada para este estudo apenas menciona que o livro foi impresso em Tegucigalpa.

Enquanto a estrutura o romance é de corte político social composto por dois tomos, um de 563 páginas e outro de 611, que procura refletir sobre a ideia de uma sociedade hondurenha ideal através do desenvolvimento do seu personagem principal, Inocente Paz, que, com o afã de criar uma Honduras melhor, vai se encontrando com uma diversidade de personagens que o ajudam a seguir com seus ideais. Dentro desse enredo, a referência ao professor aparece no tomo I, abordado em dois capítulos nomeados como “*La maestra Josefita*” e “*El maestro Diego*”. Em ambos capítulos, Inocente Paz descreve os professores, destacando a forma de ensinar através de uma narração marcada por um estado de agonia do personagem em que ressalta um repertório de lembranças da sua infância, no meio das montanhas hondurenhas, destacando o processo educativo primário: a aquisição das primeiras letras com a professora Josefita que, após sua morte, inicia um processo de liberação que leva através do professor Diego que o ajuda a desenvolver o espírito de superação. Nesse sentido, as representações do professor neste romance se manifestam através de uma série de marcas que evocam o aspecto físico e os espaços escolares nos quais os professores ministravam as aulas dando ênfase ao caráter moralizador dos professores para guiar o menino pelo caminho do conhecimento a partir dos métodos educativos utilizados pelos professores.

Nesse sentido, a descrição do aspecto físico dos professores consiste em uma das marcas pelas quais se inicia a caminhada analítica relativa à representação dos professores nesta obra que começa com a lembrança de Inocente Paz a respeito da professora Josefita:

Y fue casualmente una de esas suaves remembranzas la que posóse, con candidez perturbadora sobre su mente, avivandola el resplandor crepuscular de su maestra Josefita, la figura apergaminada, que parecia haber recogido

en las rugosidades de su rostro, toda la dulzura de medio siglo y toda la bondad de las colinas y los horizontes que rodeaban su pequeña casa, enclavada, como un temblor gris, en el marco cándido de la sabana. (IZAGUIRRE, 1945, p. 31)

Neste parágrafo os destaques principais se centram, em primeiro lugar, na idade da professora Josefita: a analogia que se faz sobre a terceira idade através da articulação de elementos relacionados com o fim do dia são reforçados, consequentemente, por meio de uma descrição física da professora Josefita que utiliza frases com adjetivos que fazem referência a um aspecto envelhecido. No entanto, também se pode destacar uma clara referência ao cotidiano escolar tomando por base a correspondência entre o aspecto físico da professora Josefita e o seu lugar de trabalho em conjunto com sua metodologia de ensino:

El buenos días de costumbre; el coger de las cartillas mugruientas; el deletreo rítmico y monótono del ABC, constituían el diario aprendizaje, mientras la maestra, seguía atentamente el tarareo, paseándose, apoyada en su bordón rústico, a lo largo del cuarto que era dormitorio, comedor y sala de clase, al mismo tiempo produciendo con su andar un ritmo seco que brotaba del borde de sus largas enaguas almidonadas, al rozar en el piso de tierra seca del cuarto. (IZAGUIRRE, 1945, p. 31-32)

A referência do cotidiano escolar é destacada por meio das descrições sobre a condição da casa-escola da professora Josefita e o estado dos seus recursos didáticos do estado de saúde. No entanto, chama atenção a referência que o narrador faz sobre a metodologia de ensino utilizado pela professora Josefita que, neste caso, marca um ponto inicial sobre sua forma de ensino que é reforçado em um esquema que descreve o desenvolvimento metodológico de leitura aplicado no personagem:

Al deletrear las mayusculas de imprenta, siguió sucesivamente el de las minúsculas, a estas el de las letras de carta, mientras sobre las pizarras de piedra dejaban su rastro blanco los palotes y sus siluetas contorsionadas los numeros trazados con el pizarrín, con sus manos torpes. Evocaba con emoción profunda el día en que la maestra Josefita los pasó del quita calzón al silabeo y recordaba ahora, con intenso regocijo, el momento aquel en que la maestra colocándose el pequeño puntero, a manera de cigarrillo, en medio de los dedos índice y mayor, iba ligando con su voz y apuntando al mismo tiempo, sobre la página las dos letras que formaban las sílabas simples (IZAGUIRRE, 1945, p. 32-33)

Por tanto, se evidencia um processo metodológico para o ensino da leitura utilizado pela professora Josefita que inicia com a soletração de diferentes tipos de



letras, para atingir outro nível com o método silábico. O desenvolvimento desta metodologia, portanto aceder em áreas de maior complexidade:

Páginas en las cuales parecía dormirse el corazón de la maestra Josefita y en donde quedaron tilando sus dulces admoniciones, cuando bajo el macuelizo florecido se levantaba como un hermoso bouquet en el pequeño patio, abría el grifo de sus consejos y les hablaba con su voz candenciosa y arrulladora, de los angeles y del diablo, en un deseo santo de pintarles los júbilos del bien y los horrores del mal (IZAGUIRRE, 1945, p. 33)

O destaque principal centra-se no caráter moralizador e religioso da professora Josefita para orientar os seus alunos marcados pelo estabelecimento de limites entre o bem e o mal. A relação com a professora Josefita marca a primeira etapa através do acesso das primeiras letras, o que ensinou a Inocente Paz a valorizar a educação e pensar na importância de seguir esse caminho, um fato que se concretizou após o falecimento da professora Josefita. Tal acontecimento lhe permitiu conhecer a escola do professor Diego:

La casita del maestro Diego, con un amplio corredor al frente, rodeada de matas de platanos por todos los demas costados, les dio la sensación , al llegar, de un remanso de tranquilidad, impresión que fue ratificada por el abrazo cordial con que fueron recibidos por el maestro Diego, hombre ya entrado en años, con un par de gafas pirueteando sobre la nariz, y un baston de granadillo en la mano izquierda, el cual les servía para ayudar a la debilidad del pie del mismo lado, que por causa de su deformidad, hacía que el maestro rengueara. (IZAGUIRRE, 1945, p. 44)

Quase com as mesmas condições da escola da professora Josefita, a escola do professor Diego permitiu a Inocente Paz começar uma nova etapa da sua vida. Isto indica o significado do papel dos professores na vida do menino no qual se ressaltam as figuras feminina e masculina, simbolizando o caráter matriarcal e patriarcal da educação. Nesta nova etapa, Inocente Paz e seus irmãos começaram a ultrapassar os limites através da sua ansiedade por aprender, sendo o professor Diego uma peça importante para guiar os meninos pelos caminhos do conhecimento:

Su infantilidad pudo intuir en aquellas enseñanzas milagrosos horizontes, panoramas esplendidos y amplios derroteros, cuando su curiosidad se adentraba, a pesar de las restricciones impuestas del maestro Diego, en las paginas de su primer libro de lectura y se dilataban sus espíritus con la suavidad de aquellas sencillas narraciones que dejaban en sus labios un sabor de miel y en sus mentes un relámpago de ensoñaciones como los claros que borda el sol en las sombras aterciopeladas de los bosques. (IZAGUIRRE, 1945, p. 44 -45)

Nesse sentido, a maneira de ensinar do professor Diego foi uma inspiração para Inocente Paz. Nele via um norte para seguir o caminho educativo nesta nova etapa na qual Inocente Paz teve seu primeiro contato com a leitura de livros, ressaltando-se o caráter equilibrador do professor Diego verificável nas sugestões que oferecia para canalizar a ansiedade de aprender dos meninos:

El maestro diego estimulaba con su inagotable bondad sus progresos y con aquel lenguaje lleno de tersas modulaciones y de cadencias subyugantes orientaba el vuelo débil de sus primeras ideas y el borbotar vacilante de sus sentimientos, por las sendas claras de la moral, extrayendo de un trozo de lectura, de una anécdota o de un cuento la iridescencia de sus virtud o el resplandor tético, en que parecían calcinarse, coléricas y desafiantes, las alas de la pasión y el orgullo. (IZAGUIRRE, 1945, p. 45-46)

A metodologia de trabalho utilizada pelo professor Diego ajudou os meninos a ter uma educação que abriu as portas para se superar, as leituras de corte moral foram fundamentais nessa formação o que leva a ressaltar várias características do professor Diego relacionadas com a bondade e a paciência.

Em síntese, a obra apresenta dois personagens que representam a figura masculina e feminina, o que poderia ser considerada como uma referência do caráter matriarcal e patriarcal da educação. Porém, as diferenças entre ambos perfis são mínimas, embora representem etapas diferentes do processo educativo. As metodologias utilizadas por ambos professores são similares, o que estabelece uma espécie de continuidade de uma forma de ensinar. Esta similitude também se vê refletida em outros elementos como o tipo de escola-casa na qual se desenvolvia o processo educativo, como também a idade refletida na referência do aspecto físico dos professores sem esquecer, igualmente, a similitude do caráter moralizador presente nas duas etapas de ensino nas quais Inocente Paz se desenvolveu.

### 3.5 Um macho incansável. O *apostolado secular* do trabalho docente no romance *Silbando al viento* de Arturo Oquelí

Figura 20-Arturo Oquelí



Fonte: <http://www.angelfire.com/ca5/mas/bio/bio26.html> aceso em 12/11/2016

Arturo Oquelí (1885-1953) foi um narrador e jornalista, fundou e administrou vários jornais como *El Alfiler* (1916); *El Anillo de Hierro* (1921); *Factor Social* (1929); *Comicios* (1931). Escreveu romances e contos de corte *costumbrista*<sup>72</sup> como o conto *Cultivo de la pereza* (1948), *El gringo lenca* (1947); *El brujo de Talgua* (1950); e *Silbando al viento*, romance de publicação póstuma em 1976 pelo editorial Ariston em Tegucigalpa. Segundo as referências encontradas no livro consultado, a obra foi escrita em 1956 e narra a história de Arafán, um professor cujo lema principal era orientar a juventude pelos caminhos do bem e demonstrar que através da educação qualquer barreira pode ser superada. O romance é praticamente uma alegoria ao professor como símbolo do progresso; e que proporciona o espírito empreendedor

---

<sup>72</sup> Estilo desenvolvido na Espanha durante a primeira metade do século XIX que consistia em expressar ou descrever o imediato, o presente, o local e as costumes da época. Em Honduras este estilo se cultivou durante a primeira metade do século XX sendo Arturo Oquelí uns dos seus precursores

que deve ter um professor para gerar espaços de desenvolvimento na escola que é considerada a impulsora das ideias que geram as mudanças em todos os sentidos para conseguir preparar um futuro melhor para a comunidade.

Nesse sentido, este romance se desenvolve através de um processo de consagração do professor Arafán na comunidade de Morocopay que se inicia com o personagem em condição de desemprego e um anúncio comercial que solicita os serviços de um professor. A partir dali as representações do professor foram sendo manifestadas por meio de diversas marcas nas quais são ressaltadas as características do professor em condições de desempregado, o seu regime salarial, assim como o seu desempenho em outras ocupações, destacando o professor como símbolo de admiração pela sabedoria e um caráter moralizador.

Por tanto, à maneira de introdução para a análise desta obra, se tomou a condição de desemprego do professor Arafán como ponto de referência para abordar uma série de características que destacam o labor do docente:

En la montaña de Moropocay se necesitaba un maestro que impartiera los conocimientos más elementales a cuarenta niños de edad escolar. Uno de tantos apóstoles, amargado con las intrigas de la ciudad, al leer el anuncio vio una puerta de salvación y aceptó el cargo. (OQUELI, 1976, p. 1)

Dois elementos se destacam neste parágrafo, que poderiam determinar a condição de desemprego do professor: a visível inconformidade do professor e à espera da oportunidade de trabalho adequada. Em primeiro lugar essa inconformidade pelo entorno urbano resulta ser uns dos primeiros sinais do compromisso social que vai adquirir na medida em que a obra vai se desenvolver, revelando, assim, a postura educativa que vai tomando forma no momento de ler o anúncio que oferecia emprego numa zona rural e sentir satisfação pela oportunidade. No entanto, o anúncio de emprego referenciado no parágrafo anterior oferece uma visão relacionada com a engrenagem do exercício docente, principalmente no modo de publicitar uma vaga; embora não se mencione o meio de publicação. O anuncio indica uma possível maneira de proceder enquanto a contratação de professores.

Além de visualizar esses modos de contratação dos professores na obra, também se pode considerar o fator salário que se detalha da seguinte forma: *“El sueldo sería de cincuenta centavos por cada alumno [...] Arafán al oír lo dispuesto, asintió con la cabeza, con un estoicismo digno solamente a los hombres de su causa”*

(OQUELI, 1976, p. 1). Neste caso, pode-se observar a maneira como era calculado o salário do professor, isto é, cada aluno tinha seu preço. Além disso se destaca também a atitude do professor no momento de tomar a decisão:

El Profesor al hacer mentalmente sus cuentas notó con sorpresa que de los veinte pesos le quedaban un margen de cinco para atender los gastos privados, [...] pero bien, aunque Arafán había nacido en una aldea de Intibucá estaba dispuesto a enterrar las pestañas en otra aldea resuelto a demostrar a la intriga lo que vale una inteligencia cultivada al servicio de la cultura. (OQUELI, 1976, p. 1)

Aqui se apresenta o primeiro desafio para o professor Arafán: a questão salarial. No entanto, o destaque principal compreende à disposição do professor de assumir a responsabilidade de seguir adiante, fato que é referenciado como uma demonstração da profissão docente como um apostolado: *“El primer mes demostró el Profesor, además de su competencia, ser todo un héroe al lograr con los cinco pesos sobrantes atender a gastos perentorios”* (OQUELI, 1976, p. 2). Representação que se consagra na manifestação do seu talento através da sua sabedoria como professor:

Al ocupar la tribuna, en la forma más sencilla y comprensiva, hizo derroche de conocimientos; se mostró tan elocuente que todo el mundo le entendió por haber tenido cuidado de emplear frases que no fueran más allá del alcance de la mente del auditorio (OQUELI, 1976, p. 2-3)

Nesse sentido, se destaca a qualidade do professor Arafán de ter um discurso eloquente e adequado, o que inclusive faz duvidar da sua mesma *“Al finalizar su interesante plática, la gente salió creyendo que Arafán, posiblemente había sido dueño de haciendas; no les convencía que un maestro de escuela supiera tanto de ganadería”* (OQUELI, 1976, p. 3). Ao ressaltar a polivalência da sabedoria do professor Arafán, que se visualiza na forma de ensinar, considerada como uma novidade para os demais colegas: *“Pero lo más interesante en el batallar de Arafán, consistía en las consultas que le llegaban acerca de sus procedimientos educativos, tenidos como muy avanzados en relación a los viejos sistemas carentes de la novedad creadora”* (OQUELI, 1976, p. 25). Nesse sentido, o destaque aos procedimentos educativos utilizados pelo professor Arafan faz refletir sobre a consideração deles por parte dos outros professores como um ponto crítico para o sistema tradicional, ao mesmo tempo como uma maneira de tomar consciência sobre sua práxis. Por essa

razão, o professor Arafán foi considerado praticamente uma referência tanto dentro como fora da sua comunidade tanto que *“Los colegas, siempre respetuosos, le escribían recabando su parecer sobre ciertos puntos nebulosos de los programas oficiales; otras veces le instaban a aclarar algunos conceptos de los sistemas de enseñanza formulados por él”* (OQUELI, 1976, p. 25). Dessa forma, o narrador eleva o perfil do professor Arafán, e, ao mesmo tempo, o perfil do professor da zona rural com base as suas ações: *“Todo ese tiempo preparé varias conferencias que los sábados por la tarde pronunciaba al profesorado de la ciudad y los domingos a los maestros rurales en sus propias aldeas. Tres días por semana servía clases modelos para escuelas públicas”* (OQUELI, 1976, p. 121-123). Nesse sentido, destaca a distribuição do tempo de professor e o aproveitamento das suas palestras tanto nas salas de aulas como nas conferências.

Outro destaque aborda a questão do reconhecimento do trabalho do professor Arafán. O esforço realizado por ele se traduz em uma série de reconhecimentos recebidos ao longo da sua carreira: *“Fue acordada la inauguración para el primero de febrero y por aclamación general se bautizó el edificio con el nombre de Escuela Libre Arafán, como tributo de agradecimiento a su fundador”* (OQUELI, 1976, p. 6). O presente representa uma maneira de agradecimento pela ajuda que o professor Arafán fez através de seu trabalho na escola que ele fundou e desenvolveu, acrescentando, assim, o seu trabalho designando-lhe como diretor da mesma. No entanto, estes tipos de procedimentos também deveriam servir de exemplo para as outras comunidades:

Se ponderaba la eficiencia del Director y se aplaudía sin regateos el apoyo de los labriegos, ejemplo que venía a deprimir la conciencia de los moradores de las cabeceras distritales, que con mayores recursos nunca habían hecho nada por mejorar la educación popular como lo estaba forjando el caserío de Morocopay. (OQUELI, 1976, p. 9)

Nesse sentido, Morocopay estava a se converter em uma referência para todas as comunidades através do trabalho realizado pelo professor Arafán. No entanto, o destaque principal no parágrafo anterior está centrado na eficiência do professor em propiciar espaços de desenvolvimento educativos com pouco recursos, em comparação com as comunidades que recebiam maiores benefícios, ressaltando, dessa maneira, a admiração pelo labor do professor Arafán, o que o levou a ser contatado pelas altas autoridades para reconhecer seu trabalho *El señor ministro,*

*compenetrado de su cargo, estimuló al Profesor Arafán asignándole un sueldo sustancioso, que venía a redimirlo de penurias (OQUELI, 1976, p. 10).* No entanto, tal reconhecimento foi rejeitado em vários momentos:

Al despedirse, la profesora más destacada al estrecharle la mano le recordó la disposición del señor Ministro, al asignarle un sueldo sustancioso del que no gozaban ni los directores de colegios; que eso y algo más se lo merecía. Arafán se limitó a contestar: -Posiblemente el señor Ministro ha leído a Dionisio de Halicarnaso. -¿Halicarnaso? No lo conozco – Un pensador que escribió: “El camino más corto para arruinar un país es darlo a los demagogos” (OQUELI, 1976, p. 20)

Em resumo, o professor Arafan sempre foi fiel a seus ideais e não precisou de ajuda externa para levar a cabo seus projetos. Esta independência e autonomia do professor Arafán são características que ajudam a pensar sobre o trabalho de apostolado realizado pelo professor através da sua forma de agir na qual se ressalta uma série de virtudes articuladas à sua ética de ser professor. Nesse sentido, a maneira de pensar do professor Arafan expressa várias ideias em relação ao conceito do professor:

Un profesor que viene a estas remotidades y carece de preparación necesaria para satisfacer las necesidades de la vida espiritual o científica de sus moradores, no es maestro, es un parasito de la profesion. Es esencial en todo Profesor superarse por medio de la observación y el estudio; debe ser un macho incansable en el trabajo, solo así llegará a alcanzar la altura de antorcha para que se le tenga por guía. (OQUELI, 1976, p. 21-22)

Para o professor Arafan, um professor deve incentivar o desenvolvimento no lugar onde ele se encontre através do seu trabalho incansável e o seu constante estudo para, assim, conseguir ser considerado um verdadeiro professor ou um guia para seus alunos e sua comunidade. Em síntese, as representações do professor analisadas nesta obra, marca tendência em se caracterizar o serviço da profissão docente como apostolado, o que está vinculada ao desenvolvimento educativo, juntando assim a conceição de um professor com o progresso em todos seus sentidos, o que se vê reforçado por meio de uma ética inquebrantável, ainda que em condições adversas.

### 3.6 Trabalho, espaço, moral e disciplina nos relatórios publicados na revista *La Instrucción Primaria*

Nesta última parte, à ideia é explorar as representações do professor nos relatórios publicados na revista *La Instrucción Primaria* para enquadrar os fatos encontrados nas obras literárias consideradas neste estudo. Nesse sentido, se tomaram em conta quatro aspectos que foram recorrentes ao momento de analisar as representações do professor na literatura hondurenha: trabalho, espaço, moral e disciplina, porém, antes é preciso descrever a estruturação administrativa do sistema educativo de finais do século XIX e que se manteve ainda durante a primeira metade do século XX. Segundo o *código de Instrucción Pública de 1882*, a Direção de instrução primária estava regulada por três entidades. A primeira, é a *Dirección General de Instrucción Primaria* que segundo o artigo 14, depende da *Secretaria de Estado en el Despacho de Instrucción Pública*. Esta direção tinha diversas obrigações relacionadas com a administração do sistema educativo, entre elas o envio anual de um relatório no qual se informava sobre o estado geral da instrução primária. Da mesma forma e seguindo a ordem de hierarquia se encontra a *Dirección Departamental de Instrucción Primaria*, administrado pela figura do *Gobernador Político* e que tinha por obrigação enviar um relatório cada cinco meses com o mesmo fim que a dependência anterior, a diferença que o conteúdo se limitava ao departamento. Assim mesmo a *Dirección Distrital de Instrucción Primaria* que tinha que elaborar um relatório mensal sobre o estado da instrução primária na cidade correspondente. Por tanto, neste estudo, se tomaram em conta sete relatórios publicados em diversos números da revista *La Instrucción Primaria*: três emitidos pela *Dirección General de Instrucción Primaria* que correspondem aos anos fiscais de 1894-1895; 1895-1896; 1896-1897; um emitido pela *Dirección Departamental* de Copán e três elaborados pelas *Direcciones Distritales de Ocotepeque (Departamento de Copán)*.



Figura 21-Divisão política de Honduras de 1893



Fonte: <http://www.xplorhonduras.com/division-politica-de-honduras/> aceso em 12/11/2016

É assim que após de abordar esta breve descrição dos órgãos que administravam o sistema educativo na época, se procedera a visualizar a representação dos professores nos diferentes discursos que circularam no referido impresso. O conceito de representação é tomado das noções das representações coletivas que Chartier (1991) retoma de Marcel Mauss e Emile Durkheim e que esta articulada a modalidade de relação com o mundo social ligada “*as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe*” (p. 183) para o caso, as referências de essas formas institucionalizadas se visualizam na *Academia Central de Maestros* e a *Dirección General de Instrucción primaria* conformadas por indivíduos que através do seu discurso já seja nas conferencias ou nos relatórios deixam ver essas marcas ou noções que visualizam as representações dos professores neste impresso e assim poder estabelecer uma comparação com as representações encontradas nas obras literárias estudadas a fim de verificar sua veracidade ou invenção.

### 3.6.1 Entre o apostolado e a rebeldia. Representações dos professores na *Academia Central de Maestros*

Uma das primeiras referências da *Academia Central de Maestros* na Revista *La Instrucción Primaria* são os discursos pronunciados durante sua a inauguração em 13 de março de 1895 e a segunda sessão na qual se ministrou a primeira conferência, publicados, assim, no primeiro e segundo número do impresso, em outubro e novembro de 1895 respectivamente, aparecendo em primeiro lugar o discurso do *Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria*; do pro secretário da *Academia Central de Maestros*; e do *Director General de Instrucción Primaria*.

Os temas transversais desses discursos se centravam na importância da *Academia Central de Maestros* como um órgão de formação de professores que ajudaria a normatizar a situação educativa em relação ao desenvolvimento metodológico aplicado nas salas de aulas, tomando como base as práticas que iam se desenvolver em cada conferência pelos professores que formavam parte da sociedade referida. Durante a exploração destes discursos se encontraram marcas ou noções sobre os professores nas quais são considerados como “*personas que practican el apostolado del magisterio*” (LOPEZ, 1895, p.10) e por outro lado, e, em referência aos membros da *Academia Central de Maestros* que também eram professores, se encontrou a seguinte citação:

Por eso es justa nuestra complacencia al presenciar que aquí se encuentran señoritas y caballeros que, deprecando vanidades del mundo, están dispuestos a impartir las luces que nos harán esperar un porvenir muy digno de nuestra patria. (LOPEZ, 1895, p.10)

A referência anterior manifesta a grande responsabilidade que tinha a *Academia Central de Maestros* na formação dos professores “desatualizados” que estavam desempenhando o seu papel nas salas de aula. Em alusão a esse último elemento sobre os professores “desatualizados” se encontrou outra referência envolvida numa justificativa das práticas educativas relacionadas com a disciplina:

No creo, señores, que los errores en que muchos de nuestros maestros incurrir merezcan censura, porque los grandes beneficios de la civilización moderna nos están llegando tarde; por eso no es extraño que aun todavía se usen en nuestra escuela la férula, disciplinas y otros medios extravagantes

para castigar, recuerdos dolorosos del imperio de los d6mines que tenían por lema: la letra con sangre entra (LOPEZ, 1895, p.11)

Nesse sentido, a enunciaç3o anterior apresenta uma marca na qual se percebe um professor escol3stico que usava a palmatória e outros métodos disciplinares para tentar corrigir aos alunos, algo similar ao que acontecia na escola de Mr. Black e Colaca. Por outro lado, se encontrou outra marca envolvida em uma afirmaç3o que reconhece a import3ncia da mulher no cen3rio educativo:

Reconozcamos que el sexo femenino es el llamado a preponderar por sus excelencias educativas de sentimiento, amor, y ternura en los destinos de la patria; por eso la Direcci3n General de Instrucci3n Primaria abraza la esperanza de que dentro de poco nuestras escuelas populares estar3n servidas por se1ores o se1oritas que a su competencia reúnan un conjunto de virtudes. (LOPEZ, 1895, p.11)

A refer3ncia do papel fundamental da mulher na educaç3o se visualiza atrav3s de tr3s virtudes: sentimento, amor e ternura, representando, assim, o futuro da p3tria na qual deveria existir equidade na carreira do professorado, principalmente no ensino elementar onde se considerava que “*El maestro de primeras letras y no el ca13n ser3 de hoy m3s el 3rbitro de los destinos del mundo*” (LOPEZ, 1895, p. 12) nas obras liter3rias, os personagens femininos como a professora Colaca, Enriqueta e Josefita se descrevem com essa projeç3o apresentada no discurso da *Academia*, e ainda que a professora Colaca utilizava os castigos corporais como medidas disciplinares, por3m as suas descriç3es acabam sendo envolvidas pelo amor e ternura.

No outro discurso se encontraram mais marcas que permitem visualizar o trabalho dos professores como um “*espinos3simo apostolado de la ense1anza*” e “*dignos disipadores de las nieblas*” (PINEDA, 1895, p.12) elemento que faz lembrar das circunstancias nas quais os personagens como o professor Arafan, Enriqueta, Diego e Josefita, trabalhavam e desde ali faziam esse trabalho de apostolado. Assim tamb3m se podem encontrar outras relacionadas com as pr3ticas educativas envolvidas em depoimentos pessoais:

Triste es confesarlo, pero es lo cierto que todav3a, a pesar de nuestras disposiciones legales, no se han desterrado la palmeta, el azote, ni las injurias atroces que en lugar de reprender, fomentan en el ni1o, como lo afirma Lock, un h3bito de perversi3n y maldad que deber3amos esforzarnos por desarraigarlo y destruirlo eternamente. (PINEDA, 1895, p. 13)

Neste caso, a marca partilha uma noção do professor que usa uma metodologia correcional centrada em castigos corporais e morais através da manipulação de diferentes ferramentas como a palmatória, o chicote e o insulto, apesar das disposições legais contrárias estabelecidas pelo Código de Instrução Pública como o observado com o personagem de Molina, Mr. Black, que utilizava todo um leque de instrumentos punitivos para demonstrar a efetividade da sua metodologia.

Outros discursos apresentam marcas que descrevem a o papel fundamental do professor no desenvolvimento integral dos indivíduos, como se pode acessar no fragmento seguinte:

El maestro, [...] piedra angular de la escuela, más necesario que todo otro elemento para realizar la obra difícil y grande de la educación del hombre, que tiene por misión desarrollar las facultades del niño, preparando su destino como individuo, a la vez que llenar las necesidades de la sociedad satisfaciendo las exigencias del porvenir. (ALVARADO, 1895, p. 23-24)

Neste caso, o extrato anterior dá visibilidade a importância que tem o docente na escola e na sociedade mesma através do desenvolvimento das capacidades das crianças, encaixando, assim, na recorrência da noção do professor como símbolo de esperança apresentada nos discursos anteriores. No entanto a marca recorrente do magistério insiste em considerá-lo como um apostolado e pode ser percebido na seguinte referência:

que tiene una necesidad de consagración constante para llenar su elevada misión que debe unir a una vocación verdadera, la dignidad del carácter y la pureza de costumbres, que más que la prosperidad material, debe buscar como galardón y premio de su vida de labor y sacrificio, la consideración de la sociedad, el cariño de sus alumnos y el respeto de todos. (ALVARADO, p. 23-24)

A referência no magistério assinado na valoração da *vocación verdadera, la dignidad del carácter y la pureza de las costumbres* sobre o material, constituem-se em marcas que ajudam a determinar a carreira docente como um apostolado segundo os termos expostos anteriormente, o que vem se a concretar no momento de se referir ao professor como:

Nuestros apóstoles del saber, si bien han difundido la luz, han omitido llegar con su antorcha al hogar. La más preciosa mitad del género humano ha sido condenada a vivir en las tinieblas de la ignorancia y el empuje de una civilización para la cual no estamos convenientemente preparados hace

peligrar al edificio social que se conmueve desde sus cimientos: la madre, la esposa y la hija las hemos convertido en mendigas vergonzantes, implorando un rayo de luz para cumplir con sus sagrados deberes. (ALVARADO, 1895, p. 24)

No entanto, embora não faça uma referência direta, no registro anterior se visualiza novamente a importância da mulher na educação por meio da necessidade de instruir as mulheres para melhorar o desenvolvimento social exigido pela sociedade. A visualização dessa preocupação faz pensar sobre o papel das mulheres nas obras analisadas, principalmente no caso da professora Enriqueta que pela natureza do seu trabalho se deslocava constantemente junto com sua filha para que ela conseguisse estudar apesar do sacrifício; e, ao mesmo tempo, ainda sendo desempregada, a professora Enriqueta alfabetizava mulheres como o caso de Salvadora a quem ensinou a ler e escrever para liberar-se da ignorância.

Após da publicação dos discursos, a revista publicou as conferências ministradas por alguns sócios da Academia, tema abordado no capítulo introdutório deste trabalho. Deste modo, foi possível visualizar marcas que faziam referência do professor, principalmente na parte introdutória na qual o palestrante se apresentava, de igual forma se encontraram outras marcas nos comentários e observações. Foi, assim, como no caso da professora Carlota del Castillo, que ministrou a primeira conferência da Academia em 18 de maio de 1896, começou a sua apresentação oferecendo uma série de instruções sobre a organização das aulas no momento prévio da aplicação do método do ensino da leitura e escrita simultâneas, todas elas encaminhadas para o professor:

Dicha propuesta solicita al maestro formar un reglamento para controlar el comportamiento y la participación durante la clase. 'Los alumnos estarán sentados ordenadamente [...] no se les permitirá hablar sino cuando lo ordene el maestro; y cuando alguien quiera manifestar que sabe una cosa, extenderá el índice de la mano derecha. (1895, p.27)

Neste destaque se pode a noção de um professor controlador da sala que deve criar regulamento próprio para controlar o comportamento e participação dos alunos. As instruções referidas respondem a uma exigência metodológica para pôr em prática o método sobre *lectura y escritura simultánea* proposto. Por outro lado, no comentário da professora Maria A. Galindo sobre a dissertação da professora Carlota del Castillo se menciona em primeira pessoa que “*el maestro para mi es el todo; si a su idoneidad reúne carácter, vocación al magisterio y escrupulosa conciencia su deber, puede*

*afirmarse con plena seguridad que es brillante el éxito de la enseñanza, cualquiera que sea el método que se emplee*" (1895, p.37). É possível localizar algumas noções recorrentes nos discursos anteriores, como o professor considerado com a *pedra angular de la educación* mencionado pelo *Director General de Instrucción Primaria*, o que leva a reforçar a representação do professor como elemento primordial da educação.

Por outro lado, o discurso da professora Juana R. de Acosta na conferência que ministrou sobre a extensão do ensino da aritmética no primeiro grau elementar, ela afirma a seguinte referência do professor:

Porque deseo vivamente que nos compactemos todos los que nos dedicamos al sublime apostolado del magisterio, tanto en la disciplina como en los trabajos que de buena fe presentemos encaminados a un mismo fin el cual es el de adoptar aquellos métodos que consideremos adecuados ya sean estos en fruto de nuestra propia experiencia, o ya nos inspiremos en las ideas de pedagogistas. (1895, p.39)

Como se pode notar, aparece a recorrência da carreira do magistério considerada como um apostolado, desta vez, como um elemento de motivação para os integrantes da *Academia Central de Maestros*, incitando-lhes a apresentar as propostas em relação as novas metodologias que poderiam ajudar ao desenvolvimento educativo nas salas de aulas. Na mesma linha, no comentário sobre esta conferência, a professora Carmen Lanza em referência ao trabalho educativo e o compromisso adquirido na *Academia Central de Maestros* menciona o seguinte:

Y en realidad, que yo me sienta anonadada ante la magnitud del compromiso que he contraído al aceptar la dirección de un establecimiento de enseñanza, no porque me anonade el trabajo ni porque me arredren los sin sabores que proporciona la enseñanza, no: pero si por la responsabilidad moral que sobre mi pesa, pues la misión del maestro es de lo más difícil y dedicado, ya que en ella destaca el progreso y la felicidad de los pueblos. (1895, p.43)

Sem fazer referência direta, se podem visualizar duas recorrências: a carreira do magistério como um apostolado e o professor como símbolo de esperança. Neste caso, ambas estão articuladas entre si através da responsabilidade moral e a consciência da importância do professor para o desenvolvimento social. Seguindo a linha da apresentação do método de leitura e escrita sintética da professora Carlota del Castillo, a professora Dolores de Aguilar abordou o tema da extensão da escrita

no primeiro grau. A marca que imprime ao professor neste discurso pode ser acessada na parte introdutória da palestra:

Ante todo el maestro debe enseñar al niño la postura más cómoda e higiénica que adoptará al escribir, la manera como debe tomar la pluma y la posición del papel. Cuidará con esmerada solicitud de que se observen sus reglas a este respecto con todo rigor, pues una vez adquiridos malos hábitos, difícilmente se corrigen. (1896, p. 137)

Surge aqui mais uma recorrência da noção do professor como agente de controle da sala de aula, como pode ser percebido nas instruções que a professora Dolores de Aguilar propõe para o ensino da escritura na primeira série nas quais a maneira em que a criança toma a caneta e a posição do papel também passam a ser regulados pelo professor por intermédio de uma estrita observação do cumprimento das regras para evitar os maus hábitos no futuro. Da mesma forma, esta recorrência é retomada na palestra do Tiburcio Acosta sobre o tema da extensão do ensino sobre objetos no primeiro grau menciona que *“si el maestro fija particular atención en hacer observar a sus educandos las diferentes partes de que se compone un objeto cualquiera, habrá logrado mucho en su noble labor”* (1896, p. 138). Como se pode notar, a representação do ofício como apostolado se vê associada à dimensão preventiva das ações escolares, o que reitera o caráter disciplinar da escola e certo modo do professor se conduzir assegurar a conduta dos outros. Nesta chave, a matriz técnica e/ou científica da profissão docente se vê definida com a perspectiva religiosa, a traço bastante regular nos discursos que circularam na documentação consultada.

### 3.6.2 A influência política sobre a moralidade. Representação do professor presente nos relatórios dos órgãos da *Dirección General de Instrucción Primaria*

Na introdução assinalasse o conteúdo dos relatórios que os *Directores Generales de Instrucción Primaria* enviavam aos *Directores Generales de Instrucción Pública* sobre as finanças dos anos fiscais e sua administração. Nesta seção, focalizasse as marcas que imprimem a visibilidade a respeito dos professores tomando como fonte os relatórios das autoridades locais, elaborados a partir das visitas nas escolas, evidenciando assim outros elementos que ajudam a pensar as

representações dos professores partilhadas, difundidas e negociadas na sociedade hondurenha em fins do século XIX.

Nesse sentido, a título de exemplo, explorou-se 3 relatórios: 1896, 1897 e 1898. A primeira marca localizada na qual se pode visualizar uma outra representação do professor aparece no relatório de F. A. Alvarado do ano fiscal de 1894-1895 enviado ao *Secretario de Instrucción General de Pública*. Neste documento se localizou uma sugestão relativa às comissões de inspetorias especificando-se que *Las comisiones examinadoras deben formarse de personas dedicadas al magisterio, y en su defecto, que no sean tan inferiores al personal enseñante, para que puedan ser provechosas y oportunas sus observaciones*, justificando-se assim a ideia de que as observações dos inspetores eram condicionadas pelo pouco conhecimento educativo tanto que *“que sin enseñarse nada más que a mal leer y a peor escribir en nuestras escuelas, [...], los comisionados se admiran de los rayos de luz que reciben sus alumnos, [...] y en los informes solo elogios tributan, recomendando que se dé recompensas a todos porque son notables*. As estratégias do concurso de seleção, da inspeção, da formação e da produção de materiais de ensino, incidem na representação generalizada de uma instrução ineficaz e de um professor ignorante, nesse sentido, argumentava-se das preocupações e orientações perceptíveis na documentação hondurenha e o investimento a profissionalização como tecnologia de controle do ofício. Nesta linha há outro indicio que reforça a necessidade de se dirigir melhor os mestres. De acordo com o professor avaliado *“hasta hoy en nuestras escuelas se han limitado los maestros a instruir rutinaria y empíricamente, legando así una generación gastada en teorías, sin educación conveniente”* (1896, p.84). Como se pode notar, a remissão ao inferior, vazio e rotineiro se constitui numa enunciação destinada a legitimar intervenções no campo educacional. Deste modo, o relato serve como diagnóstico e como instrumento de orientação política.

Em registro assemelhado, Ricardo Pineda, no relatório enviado ao *Ministro de Instrucción Pública* sobre o ano fiscal que compreendeu o período de agosto de 1895 até julho de 1896, resgata a seguinte marca na qual se pode perceber a rejeição dos docentes em formar sociedades para evitar o confronto com as autoridades educativas: *“nuestros maestros, que son los que más necesitan estudiar para implantar algunas reformas en sus escuelas, son los que más reacios se presentan en formar sociedades”*. Assim também, se localizou outra marca que, ressaltando a



rejeição dos professores em formar sociedades, termina por dar sustentação à necessidade de maior controle dos integrantes da corporação.

A insistência da representação negativa dos professores reaparece em outro depoimento de Ricardo Pineda. Segundo ele *“hay maestros, aun aquí mismo en la capital, que no conocen ni la pasta siquiera de un libro de pedagogía; de manera que es así como se explica que la mayor parte de ellos dejen de asistir a las sesiones de la Academia”*. (1898, p.357). Portanto, o elemento que merece ser ressaltado, neste caso, corresponde ao confronto dos professores com as autoridades, exposto por Ricardo Pineda, *Director General de Instrucción Pública*, ainda que não se conheça a contrapartida ou efeito deste discurso para saber o tipo das agremiações referidas, bem como os motivos pelos quais os professores rejeitavam a oportunidade de integrar as referidas associações.

No outro relatório elaborado por Ricardo Pineda, relativo ao ano fiscal de 1896-1897, é possível localizar um apontamento que se refere ao problema da contratação de professores nas *Municipalidades de Tegucigalpa e Villa de Concepción* que *“con el fin de economizar fondos [...] extendieron para maestros algunos nombramientos inadecuados, por falta de experiencia de los individuos, para el ejercicio del noble ministerio de la enseñanza”* (1898, p.512). Assim, nesse mesmo relatório, também se encontrou outra marca assemelhada, ressaltando-se a falta de preparação dos indivíduos para o exercício do magistério, fato que contribuía na realização de contratações através das *“simpatías puramente personales de no pocas Municipales, para determinadas personas”* habilitando a estas pessoas *“a ejercer la enseñanza talvez sin la instrucción y la moralidad necesarias”*(1897, p.527). Por tanto, a representação dos professores contida nesta documentação indica outra face da inexperiência docente denunciando arranjos locais, proteção e critérios subjetivos na seleção e contratação de aqueles indivíduos que sem ter preparação nenhuma são contratados pelas municipalidades já seja pela falta de professores ou pura afinidade.

Por outro lado, neste mesmo relatório também podem ser encontradas marcas relacionadas com a convivência entre professores, derivadas de observações de situações particulares, como o caso da Professora Carlota del Castillo relativa ao pessoal docente da *Escuela Superior de Señoritas de Tegucigalpa*: *“Noté con gran sorpresa, cierto antagonismo entre ella y las señoritas Zúñiga y Ferrari [...] Esto me ha causado cierta pena, pues bien sé que donde no hay buena armonía, entre los maestros, no hay propósitos levantados en favor de la enseñanza de cada materia”*.

(1898, p.514). O antagonismo registrado pela professora Carlota pode ser associado à denúncia anterior, nisto que a má conduta das duas professoras pode ser articulada a falta de moralidade das mesmas o que resultasse da falta de boa harmonia no ambiente do trabalho. Além disso, também se visualizaram outras marcas sobre a forma de ensino através das observações que descrevem os problemas detectados nos professores ao momento de ministrar uma aula, como se pode observar, na referência a aula de Matemáticas ministrada pelo professor estrangeiro Fopp. A situação é descrita nos seguintes termos: *“este señor podrá saber mucho, pero no puede enseñar, porque además de la miopía que adolece, no puede hacerse entender en español con la suficiente claridad. De ello resulta que no se notan adelantos en dichas clases”* (1898, p.514). A marca da conduta dos mestres e sua competência no ofício foi encontrada em outra situação; *“Juzgo sin temor de equivocarme, que si la señorita Aguilar pudiera desterrar la creencia que tiene de que la mejor enseñanza es la de hacer recitar [...] las lecciones de las alumnas, sería una profesora excelente”* (1898, p.515). Por tanto, o antagonismo entre os professores, as limitações nas aulas e o seu apego à velhos paradigmas educativos são marcas que ajudam a visualizar a representação dos professores a partir de um plano mais particular, situado no plano da aula registrado pelas autoridades instituídas, torna invariante a responsabilidade dos dirigentes em interferir em diversos aspectos do processo educativo.

No relatório elaborado pelo Geral Don Fernando Somoza Vivas enviado ao Governador Político do departamento de Valle o 12 de outubro de 1895, em relação aos exames aplicados na *Escuela de Niñas de Amapala* se localizou uma marca adicional que se refere a eficiência no trabalho dos professores nas escolas: *Así es que no podemos menos que admirar con sinceridad a la señora Andrea C. Pinel, que con tan pocos medios, ha hecho progresar tanto esta escuela de niñas”* (1895, p.20) Por outro lado, também se visualiza a decepção pela falta de aplicação do regulamento nas práticas educativas *“De lamentarse es, que la rutina nos guíe hasta la vez, en materia de instrucción: todo el mundo enseña cómo quiere [...] olvidando tres principios que deben existir [...]: la instrucción debe ser gratuita, obligatoria y uniforme.* (1895, p.20) Situação semelhante é descrita em outro relatório que trata das práticas dos exames de fim do ano nas escolas mistas de Ocotepeque, apresentado por Tiburcio Calderón, Juan J. Duke y Nicolas M. Villela, um 16 de novembro de 1896. As observações apresentadas ressaltam que: *“El arte de aprender a leer deletreando nos disgustó, lo mismo que la adopción del texto ‘Quiroz’ para enseñar la lengua*

*patria*. (1896, p.233). Esta marca pode ser visualizada no relatório apresentado por um Jurado examinador da Escola de Varões ao Prefeito de Güinope um 17 de novembro de 1897. Nele se ressalta que *“A pesar de que el señor Raudales procura seguir los métodos de enseñanza aconsejados por la ciencia pedagógica, se nota aun en el aprendizaje la influencia del sistema rutinario, que es uno de los legados más funestos de las doctrinas teológicas y metafísicas”*. Este documento aprofunda a observação, afirmando que *“hay que luchar contra las creencias erróneas de algunos padres de familia que piensan que no es buen maestro el que no se concreta a hacer que el educando recite maquinalmente las lecciones.”* (1898, p. 341). A marca recorrente nestes três exemplos compreende uma espécie de denúncia dos inspetores sobre o uso de métodos educativos não contemplados pelos códigos, fato alimentado pela assinalada falta de cobertura na formação de professores e de suporte científico. Trata-se de uma disputa para deslocar e reformar praticas consolidadas na escola e legitimadas no tecido social, como indicado na remissão aos pais.

O relatório apresentado pelo professor Ricardo Monge sobre as visitas escolares feitas no departamento de Copán se encontraram várias marcas nas quais se podem visualizar situações relativas a disciplina escolar. Nelas se aborda um problema comum nas escolas de fim do século XIX, a lotação de alunos na sala de aula pela falta de professores. Para o caso específico, Monge menciona o seguinte: *“Escuelas hay en donde asisten 50 y mas alumnos a cargo de un solo preceptor, el cual no lograría, aunque quisiera distribuir su atención equitativa en las clases”* (1898, p. 361). Aprofunda ainda mais a questão ao momento em que se refere aos efeitos do professor ter uma grande quantidade de alunos na sala de aula: *“de donde resultan saliendo diariamente de la escuela a sus casa, más de la mitad de los alumnos sin haber dado su lección”*. Adiciona o problema salarial como elemento fundamental que incide no desempenho profissional: *“el personal docente está mal remunerado, siendo esto la causa primordial de su tibieza”* (1898, p. 361). Para ilustrar a situação faz referência à diversas ocupações desempenhadas pelos professores:

Algunos hay que para hacerse de un regular sueldo, les cabe en suerte manejar el gobierno municipal y los trabajos de la escuela. El Preceptor de ‘La Florida’ distrito de ‘Trinidad’ tiene la escuela en el salón del Cabildo: es Secretario del Alcalde, consejero de la Municipalidad, maneja al Juez de Paz y al Alcalde de Policia, y así y todo, cumple aparentemente, con el envío de la documentación de Ordenanza a este Centro a la Gobernación Política. (1898, p. 361)

Na mesma linha, o relatório apresenta também outra situação onde o fator económico é mobilizado como condicionante do desempenho profissional do professor levando-os a ter algumas considerações com os alunos por receber uma verba extra da Municipalidade, além do salário recebido da *Dirección General de Instrucción Pública*:

Para algunos preceptores otra especie, por ejemplo; el preceptor de la aldea de Vivistorlo en Trinidad, por enseñar a 27 alumnos, recibe de la municipalidad 18 y 20 real, de subvención de algunos padres de familia: la mayor parte de los niños que faltan son hijos de los contribuyentes, a quienes por razón natural, guarda todo género de consideraciones. Considérese si en escuelas de esta naturaleza se puede educar siquiera, no se diga enseñar o instruir. (1898, p. 361)

Para resolver a situação, Ricardo Monge relata que chamou a atenção dos professores da seguinte forma: *“Indiqué a los preceptores que, una vez organizadas las escuelas como correspondiera, no se les admitiría tomasen otra clase de ocupaciones en sus horas de trabajo”* (1898, p. 381) so fato de mencionar esta disposição e demonstrar a sua autoridade incomodou de certa maneira alguns professores, como o caso mencionado: *“Hubo un preceptor que, al intimarle continuara copiando el acta que se le dictaba al concluir una de las visitas manifestara con altanería que era el Alcalde de Policía y que tenía que hacer: para que no continuara fue preciso amonestarlo.* (1898, p. 381). Ainda que não se mencione o tipo de admoestação recebida pelo professor, evidência-se a maneira como as diferentes ocupações que o professor desempenhava na comunidade levavam a reagir ante uma autoridade educativa, pondo em xeque a questão da profissionalização, do ofício mesmo e do valor a seu pago aos serviços da instrução.

Nesse sentido, o inspetor menciona que ao termino das sessões, ele se reunia com as autoridades municipais e com alguns pais de família para tratar da competência e conduta dos professores *“Indicándoles sobre este punto que en lo sucesivo, para nombrar un preceptor, se atendería de preferencia a la conducta moral del individuo”* (1898, p. 381). Partindo desse ponto, o inspetor cita vários casos que fazem referência à conduta moral dos professores, mencionando, por exemplo, que numa comunidade os pais de família preferiam pagar uma multa antes que enviar a suas filhas à escola porque *“la preceptora estando separada de su marido, tenía públicas relaciones con un casado y ambos se les veía juntos por las calles.* (1898, p. 394). Por outro lado, *“en el pueblo de San Nicolas de Trinidad, [...], el preceptor se*

*me presento con copas y su aspecto me indicaba su inclinación al vicio”* (1898, p. 394) revelando ao final que o professor também era o secretário da Prefeitura e gozava de privilégios na comunidade.

Em síntese, a maioria dos relatórios estudados nesta seção refletem diversos elementos que ajudam a pensar o professor do final do século XIX em Honduras. Partindo da ideia do relatório como um diagnóstico ou instrumento de orientação política, nele se podem encontrar marcas no discurso elaborado pelos inspetores no qual a remite ao uso recorrente de términos como inferior, vazio e rotineiro que fazem referência ao trabalho dos professores e que em alguns casos serve para denunciar os arranjos locais, proteção e critérios subjetivos na seleção e contratação dos docentes pelas municipalidades, caso contrário ao que foi visualizado nas obras literárias, nos quais o narrador das obras destaca o trabalho de apostolado do personagem ainda que este utilize uma metodologia rotinaria, como o caso da professora Colaca ou Mr. Black que apesar da sua perversidade o narrador termina agradecendo ao professor pela sua instrução.

O estudo das representações dos professores com base nos discursos, conferências e relatórios publicados na Revista *La Instrucción Primaria* leva a considerar dois elementos relevantes para pensar a história da educação hondurenha de fim do século XIX. Em primeiro lugar, a consideração deste impresso como órgão de divulgação das disposições governamentais em referência à normatização nacional da educação, permitindo às associações, como a *Academia Central de Maestros*, o uso deste espaço para apresentar propostas educativas articuladas com os avanços pedagógicos de fim do século, como também às Direções Departamentais e Distritais de Instrução Primaria a publicação dos seus relatórios sobre a situação educativa da época.

Em segundo lugar, a consideração desses discursos que circularam na última década do século XIX ajudam a produzir algumas representações dos professores hondurenhos. Embora representem a versão oficialista da situação educativa do momento, tais discursos de certa maneira elaboram a realidade, visualizada em dois panoramas. O primeiro, leva em conta os discursos das autoridades e dos conferencistas da *Academia Central de Maestros*, se apresentam por meio de uma série de marcas estruturantes de depoimentos sobre uma espécie de visão na qual se exaltava a figura do professor através do seu labor, levando a representar esta profissão como um apostolado ou símbolo de esperança para a sociedade,

contrastando, contudo, com o percebido no segundo panorama que ressalta as marcas visualizáveis nas observações presentes nos relatórios, as quais apontam para a permanência de um professor escolástico, que ainda utilizava os métodos “tradicionais” para o ensino a pesar dos esforços da Academia Central de Maestros em erradicar este tipo de costumes. Ao lado destes, há também o problema da contratação de professores que “sem experiência” resultante da falta de pessoal formado ou da afinidade destes indivíduos com as autoridades locais, bem como algumas práticas distintas como conduta moral indesejável.

A incursão e exploração da série dos relatórios da *Dirección General de Instrucción Primaria*, entre 1896 e 1898, possibilita perceber aspectos do jogo entre prescrição e financiamento do aparato normativo. Para efetividade das convenções que se queriam consagrar em Honduras na época recorreu-se ao dispositivo da visita escolar, parte do aparato da fiscalização, por sua vez, se constituem em objeto de escrituração, são relatadas, nos relatórios examinados é possível plágio o investimento das autoridades escolares no sentido de ajustar o financiamento das escolas as regras oficiais. Deste modo, a visibilidade de conferida ao preparo, exercício da docência, remuneração, múltipla ocupação e conduta moral de professores e professoras indicia uma série de desvios, de contra-condutas que deveriam ser objeto da disciplina do Estado. Para tanto, estes registros não deveriam ficar confinados ao aparato escolar, de modo a disputar o legítimo e o verdadeiro que deveria orientar a instrução primaria hondurenha, sendo este um motor importante para a criação da revista *La Instrucción Primaria*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras literárias utilizadas como fonte para o estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX (1900-1956) proporcionam um panorama que permite observar a maneira como era pensado o professor em um período da história hondurenha marcado por diversos acontecimentos, como a Reforma Liberal hondurenha de 1876 ou a Ditadura do Geral Tiburcio Carías Andino. Assim como o espírito das leis e códigos educativos tentaram definir uma praxe educativa baseada em postulados positivistas, as obras literárias aqui estudadas tentaram mostrar outros lados da moeda, apresentando portas para refletir a respeito das professoras e professores que ministravam aulas na primeira metade do século XX. Apesar da ficcionalidade dos personagens principais contidos nos fragmentos analisados, o exercício docente, os costumes conservadores-religiosos, em alguns casos, ou liberais em outros, contribuem para tornar visível um leque de representações que, embora não sejam definitivas, permitem, pelo menos, dar uma olhada sobre os professores formados nas primeiras escolas normais de Honduras. Dessa forma, o corpo docente representado pelos professores Black, Colaca, Enriqueta, Josefita, Diego e Arafán, embora tenham se desenvolvido e trabalhado em diferentes contextos, apresentam marcas com aspectos recorrentes, relacionadas com o espaço escolar, a conduta moral e a disciplina escolar. No entanto, existem também marcas singulares que valorizam aspectos relacionados com a mitificação do professor, o papel dual do professor em relação com outros ofícios ou a sua família. Dessa forma, esse repertório se tentou visualizar algumas representações do professor através do que se encontrava presente nas reformas da instituição/educação e correlatos ou desvios visualizados na literatura hondurenha.

Nesse sentido, a correspondência entre o espaço escolar e o professor pode ser condensada numa recorrência visualizada na maioria das obras nas quais se destacam dois aspectos fundamentais: Por um lado, a relação entre as descrições da escola ou a sala de aula e aspecto físico dos professores; e, por outro, se destaca a vinculação desse espaço escolar com o desenvolvimento do exercício docente. As relações entre as descrições tanto do espaço escolar como dos professores, representam uma correspondência quanto às similitudes. A maneira como são

descritas as escolas ou as salas de aulas utilizadas parece funcionar como uma espécie de introdução para antepor as aparências e as condutas dos professores.

Este tipo de correspondência pode ser observada, por exemplo, nas descrições que se fazem das escolas da professora Colaca, Josefita, Diego e Black cuja particularidade se manifesta no momento em que se descreve que estes espaços, além de servirem como centros educativos, também cumprem o papel de morada para os professores. Nesse sentido, a aproximação entre o professor e sua casa-escola leva a vincular ditas descrições para aprofundar na noção do tempo que, neste caso, proporcionam alguma ideia a respeito da idade dos professores pelas referências constantes das condições inadequadas nas quais se desenvolviam as aulas, associado a antiguidade do espaço. A intensidade utilizada pelo narrador no momento de realizar essas descrições cumpre um papel determinante porque proporcionam uma noção que ajuda a definir a conduta dos professores que, neste caso, se dividiu em duas vias. Uma primeira, determinada como uma conduta agressiva, representados pela professora Colaca e o professor Black e, uma segunda via, determinada por uma conduta equilibrada, representada pela professora Juanita e o professor Diego.

No primeiro caso, o uso constante de elementos discursivos que referenciam a miséria e a pobreza do espaço escolar, na narrativa da professora Colaca ou as personificações degradantes visualizadas nas descrições do professor Black, parecem indicar as idades sua idade e aparência física e, por outro lado, evidenciam as condutas agressivas refletidas no uso de castigos corporais. A segunda via, marcada por uma intensidade narrativa mais equilibrada, nas quais se descrevem as mesmas condições topográficas dos espaços escolares anteriores, apontam para uma conduta equilibrada dos professores Diego e Josefita. O contraste entre estas duas vias destaca a dificuldade para determinar relações entre o espaço escolar e o professor para definir uma relação de dependência direta é recíproca entre a conduta agressiva ou equilibrada porque ambas partem do mesmo princípio descritivo dos espaços escolares articuladas com a aparência e conduta dos professores. No entanto ao observar essa intensidade narrativa na obra se pode notar um certo grau de influência que marca um distanciamento entre essas duas vias. É nesse sentido que as representações do professor são determinadas com base nas condutas que definem o equilíbrio ou a agressividade presente nas práxis educativas.



O segundo aspecto fundamental para pensar a correspondência entre as descrições do espaço escolar e os professores se vincula ao desenvolvimento do exercício docente realizado nos centros educativos descritos nas obras. Para compreender melhor este aspecto, se dividiram também duas vertentes de análise que respondem ao percurso profissional realizado pela professora Enriqueta e o professor Arafán. No primeiro caso, a maneira como as descrições dos espaços escolares definiram a vida da professora Enriqueta se realiza através de um percurso pelos diferentes lugares nos quais a professora trabalhou. Esse percurso obedece a uma ordem ascendente que determina a maneira como a professora vai superando os obstáculos ao cargo do enredo. As descrições topográficas sobre a primeira escola que a professora Enriqueta frequentou apresentam uma grande diferença em relação as que frequentava na medida em que se desenvolvia a trama da obra o que é perceptível com base nos elementos que marcam a diferença entre os tamanhos, as estruturas e até a quantidade de alunos atendidos nestes espaços escolares. Um elemento interessante desta correspondência é que essa diferenciação topográfica dos edifícios escolares é fornecida pelos deslocamentos realizados pela professora Enriqueta ao longo da sua vida profissional. Um sentido similar se apresenta com o professor Arafán, ainda que o percurso realizado seja muito diferente em relação às mudanças espaciais e profissionais realizadas na medida em que acontecem no mesmo lugar. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional do professor Arafán foi marcado pelas mudanças realizadas na sua escola que, na medida em que passava o tempo, a estrutura física estava sendo modificada ao mesmo ritmo que dos progressos profissionais.

Nesse sentido, o destaque da correspondência entre as duas vias de análise que utilizam o espaço escolar como marca comum em relação à conduta dos professores e seu desenvolvimento profissional proporciona a visibilidade para determinar as representações dos professores a partir de elementos que articulam um percurso de vida profissional do exercício docente e as aparências físicas e condutais projetados nos espaços escolares. Em relação ao aspecto da conduta moral, se conseguiu observar que as ocorrências podiam se dividir em duas vias: uma primeira articulada com à conduta moral de caráter religioso e, uma segunda, articulada com uma conduta moral de caráter secular. Em primeiro lugar, a conduta moral de caráter religioso é representada através das práticas educativas realizadas pelos professores, baseadas no ensino da doutrina católica. Tomando em conta a relação dos seis

personagens, se pode perceber que quatro deles desenvolvem este tipo de práticas de duas maneiras: a primeira responde ao ensino religioso tradicional, representado pela professora Colaca e o professor Black que recorriam aos castigos corporais para doutrinar os seus alunos. A segunda maneira se articula com um estilo de ensino religioso liberal representado pelos professores Diego e Josefita quem utilizavam as cartilhas, os catões, e as leituras religiosas como um meio para liberar os seus alunos da ignorância. Portanto estas duas maneiras de representar a moralidade religiosa permitem olhar os professores que desenvolviam a suas práxis sobre uma base doutrinal focada por um lado, na obediência tácita a um paradigma religioso e, por outro, no uso dos insumos religiosos como instrumentos de liberação do pensamento.

Em referência à conduta moral de caráter secular dos professores, se destacam duas maneiras de representar ao professor com enfoques distintos, mas que estão articulados através da persecução dos objetivos e ideais dos próprios personagens, que respondem à procura da estabilidade laboral e a valorização do trabalho docente. Nesse sentido, a primeira maneira de representar a conduta moral secular pode ser notada na procura da estabilidade laboral, sendo observável na figura da professora Enriqueta que através do seu trabalho, pretende ir se estabelecendo em cada uma das escolas frequentadas para procurar o bem-estar da sua filha. No entanto a condição de mãe solteira permite visualizar uma espécie de desvinculação com certa representação tradicional do professor, proporcionando um contraste importante com as representações anteriores. Na segunda maneira de representar a conduta moral de caráter secular se destaca a valorização do trabalho docente representado pelo professor Arafán. A constante luta para ofertar uma educação de qualidade para seus alunos se viu refletida em práticas educativas focadas no desenvolvimento integral do aluno para tentar demonstrar a maneira como, com tão poucos recursos, se pode lograr desenvolver toda uma comunidade.

Por último, as abordagens das recorrências sobre a maneira como os professores exerceram sua autoridade através da disciplina permite dividi-las em três grupos que indiciam o grau de regulação disciplinar: conservador, moderado, liberal. Em primeiro lugar, o grau de regulação disciplinar conservador pode ser identificado nos perfis dos professores Colaca e Black. As constantes referências sobre a maneira de ministrar a disciplina nos centros educativo representam, como vínculo comum, o emprego dos castigos corporais. Esta recorrência se encontra vinculada estreitamente com o ensino moral religioso; a inculcação da doutrina

católica nas salas de aulas levou os professores seguir uma série de determinações articuladas a uma série de formas de punir ao estilo Santa Inquisição e que dependia da gravidade da falta.

Em segundo lugar, o grau de regulação disciplinar moderado se destaca na maneira de ministrar a disciplina da professora Enriqueta, as recorrências que implicam castigos corporais são mínimas, apenas se referênciam uma, elemento que parece determinar um certo grau de distanciamento do estilo conservador. Em terceiro lugar, o grau disciplinar liberal caracterizado pela prevalência da aplicação da disciplina sem precisar dos castigos corporais que, neste caso, se podem visualizar dois aspectos que a definem: por um lado, o caráter moralizante do ensino religioso, representado através dos professores Diego e Josefita que, através do seu discurso fundamentado na doutrina católica, conseguiram impor a disciplina através de conselhos e orientações religiosas. Por outro lado, o caráter ético moral representado pelo professor Arafán que sem precisar de uma doutrina ou castigos corporais, conseguiu impor normas disciplinares através do discurso pedagógico. Ao acompanhar a ordem de publicação das obras se pode destacar as diferentes representações do professor, tendo por base o tratamento das recorrências articuladas com a disciplina que mostram várias formas de apresentar um professor vinculado com um estilo conservador, moderado ou liberal de se relacionar com a questão da autoridade, seja pelo constrangimento físico e/ou pela palavra.

Em conclusão, as representações do professor podem ser sinalizadas em torno de três elementos transversais articulados com a relação entre o professor e seu espaço físico, a conduta moral e a disciplina escolar. No primeiro caso, a relação entre o professor e espaço escolar se destaca a maneira como esses espaços se configuram em uma representação direta do professor. A vinculação com a aparência física e até sua conduta são articulados à maneira como o espaço é representado na obra ressaltando a sua antiguidade por exemplo, fato que dá para pensar nesses espaços como uma projeção da própria integridade dos professores nas representações articuladas com a aparência física e a conduta dos professores. Em segundo lugar, a conduta moral vinculada aos personagens apresenta um certo grau de liberação segundo a data de publicação das obras. Nesse sentido, as mais antigas produzem uma representação do professor na qual se observa claramente práticas que evidenciam uma conduta moral e religiosa em comparação com as mais recentes nas quais se elabora uma representação do professor vinculada à conduta moral de

caráter secular. Em terceiro lugar, e atendendo sempre o grau de liberação segundo a data de publicação da obra, se encontra a relação do professor e a disciplina escolar na qual se destaca o uso constante dos castigos corporais como medidas disciplinares presentes nas obras mais antigas, em contraste com obras mais recentes nas quais os professores disciplinavam pela palavra. Com base nestes três elementos diversas representações do professor na literatura hondurenha do século XX ganham visibilidade. Embora não possam ser consideradas definitivas, nem mesmo possíveis de generalização, proporcionam acessar diversas imagens do professor, observando-se o modo como são descritos sob a ótica dos escritores. Estes, semelhantes ao historiador, tentam representar uma realidade que, neste caso, se focaliza as representações de um ofício, por intermédio das ações dos homes e mulheres, em circunstâncias bem determinadas. A dimensão possível destas narrativas pode ser matizada pelas representações contidas na documentação e na historiografia consultadas. A realidade dada a ler pelas narrativas distintas convidam a aprofundar ainda mais as reflexões sobre o exercício docente que se vem realizando nestes últimos anos. Convidam, igualmente, a continuar pensando as complexas relações entre a literatura e a história, tanto como sobre a natureza da documentação mobilizada para problematizar a história de um ofício, as convenções adotadas e, no limite, a ordenação das práticas dos professores, mistas no jogo do permitido, proibido e do possível.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante a literatura. *Linguagem - Estudos e pesquisas* v. 17, n. 02, p. 17-41, 2013.

ALVARADO, F. Alfredo. Discurso pronunciado por el Director General de Instrucción Primaria en el acto de inauguración de la Academia Central de Maestros. *La Instrucción Primaria* v. 1, n. 1, p. 23-26, 1895.

\_\_\_\_\_. Informe presentado por el Director General de Instrucción Primaria al señor Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública. *La Instrucción Primaria* v. I, n. 6, p. 81-86, 1896.

AMAYA, Jorge Alberto. *Historia de la lectura: libros, lectores, bibliotecas, clase letrada y la nación imaginada en Honduras. 1876-1930*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2009.

\_\_\_\_\_. La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazan como imaginario de la nación. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*, p. 79-100, 2000.

ARDON, Victor. *Datos para la Historia de la Educación en Honduras*. Tegucigalpa: [s.n.], 1957.

ARGUETA, Mario. *Diccionario de Escritores Hondureños*. Tegucigalpa: Universitaria, 1998. Disponível em: <<http://www.leahonduras.com/letra-a/argueta-mario/1272>>.

\_\_\_\_\_. *Tiburcio Carías Andino. Anatomía de una Época. 2*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2008.

BARAHONA, Marvin. *Honduras en el siglo XX. Una síntesis histórica*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Honduras en el Siglo XX: una síntesis histórica*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=qPPHgMGvZqEC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>>.

BARRIENTOS, Alfonso Enrique. Ramón Rosa y Guatemala. *Revista del Archivo y Biblioteca Nacional*, v. 27, p. 105-108, 1948). Disponível em: <[http://descargascdihh.ihah.hn/pdf/biblioteca/658/tomo\\_27/n03\\_04/rabv27p105a108.pdf](http://descargascdihh.ihah.hn/pdf/biblioteca/658/tomo_27/n03_04/rabv27p105a108.pdf)>.

BECERRA, Longino. *La Identidad Nacional*. Tegucigalpa: BAKTUN, 13 de noviembre de 2011. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj2zY\\_Twa3PAhWBH5AKHdYCMwQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fbaktun.awardspace.com%2Fidentidad.pdf&usg=AFQjCNHOIpzLKjq4d0cF71oaG8zKYPj9A&sig2=2y3ZE721EZJZzJdcSjSK5A](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj2zY_Twa3PAhWBH5AKHdYCMwQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fbaktun.awardspace.com%2Fidentidad.pdf&usg=AFQjCNHOIpzLKjq4d0cF71oaG8zKYPj9A&sig2=2y3ZE721EZJZzJdcSjSK5A)>.

BONILLA, César. Reglamento de la Academia Central de Maestros y su aprobación oficial. *La Instrucción Primaria* v. 1, n. 1, p. 8-10, 1895.

BORGES, Angelica. *Ordem no ensino: a inspeção dos professores primarios na Capital do Imperio brasileiro (1874-1865)*. Dissertação. Universidad do Estado do Rio de Janeiro. Río de Janeiro, 2008.

BRADBURY, Malcom; MCFARLANE, James. O nome e a natureza do modernismo. In: \_\_\_\_\_. *Modernismo: Guia geral 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 13-42.

CALDERÓN, Tiburcio; Juan DUKE; Nicolas VILLELA. Informe. Ocotepeque: noviembre 16 de 1896. *La Instrucción Pirmaria* v. I, n. 15, p. 233-234, 1896.

CALDERON, Tiburcio; DUKE, Juan J.; VILLELA, Nicolas M.. Informe. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 15, p. 233-234, 1896.

Cano, J.R. Fernandez de. <http://www.mcnbiografias.com/>. s.d. *Domínguez, José Antonio (1869-1903)*. Disponível em: <<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=dominguez-jose-antonio>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

CARIAS, Fernando. Los 4 colegios más antiguos de Tegucigalpa. 16 de novembro de 2016. *Vuelve al centro*. Disponível em: <<http://vuelvealcentro.com/colegios-antiguos-de-tegucigalpa/>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2016.

CARMONA, Ernesto. Los “dueños de Honduras” también poseen los medios. 17 de setembro de 2009. *Rebelión*. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=88782>>. Acesso em: 2016 de outubro de 23.

CASTILLO, Carlota del. Conferencia. Extensión que debe darse a la enseñanza de la lectura y escritura simultanea en el Primer grado (Continuación). *La Instrucción Primaria*, v. 1, n. 3, p. 34-36, 1895.

\_\_\_\_\_. Conferencia. Extensión que debe darse a la enseñanza de la lectura y escritura simultanea en el Primer grado. *La Instrucción Primaria*, v. 1, n. 2, p. 26-29, 1895.

\_\_\_\_\_. Escuela Superior de Niñas. Memoria del mes de abril. *La Intrucción Primaria*, v. I, n. 10, p. 147-149, 1896).

CHARTIER, Roger. O mundo como Representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. *Para que los hechos no se repitan: Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. San José: Editorama, 2011.

CORTÉS, Hector Ramón. *Carlos Izaguirre - El poeta cósmico de Centroamérica*. Yuscarán, 01 de julio de 2013. Disponible em: <<http://yuscaran-historia.blogspot.com.br/2013/07/carlos-izaguirre-el-poeta-cosmico-de.html>>.

COTTIN, Heather. Honduras: Apesar da repressão, professores lutam contra el golpe. s.d. *Mundo dos Trabalhadores*. Disponible em: <<http://mundodos-trabalhadores.blogspot.com.br/2009/11/professores-de-honduras-lutam-contra-o.html>>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

DIAZ LOZANO, Argentina. *Peregrinaje*. Novena. Tegucigalpa: ALIESA, 1993.

ELVIR, Nemesio Rafael. Informe. San Miguelito: 30 de Agosto de 1896. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 13, p. 198-199, 1896.

GARCIA, Miguel A. Informe que da al Señor Gobernador político del Departamento de Tegucigalpa relativa a la visita de los distritos de Sabanagrande y Reitoca. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 2, p. 20-21, 1895.

GONDRA, José. “Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. III, n. 5, p. 97-117, 2015.

GONZÁLEZ, José. *Diccionario de Literatos Hondureños*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2004.

HERNANDEZ, Jubal Valerio. *Algunos apuntes sobre el escritor Carlos Izaguirre*. Tegucigalpa, 7 de julio de 2014. Disponible em: <<http://www.latribuna.hn/2014/09/07/algunos-apuntes-sobre-el-escritor-carlos-izaguirre/>>.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida dos profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 31-61.

INESTROZA, Jesús Evelio. *La escuela hondureña del siglo XIX*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2003.

IZAGURRE, Carlos. *Bajo el Chubasco*. Tegucigalpa, 1945.

LAINÉZ, Vilma e Victor MEZA. El enclave Bananero en la Historia de Honduras. *Nueva Sociedad*, n. 6, p. 21-43, 1973. Disponible em: <<http://nuso.org/articulo/el-enclave-bananero-en-honduras/>>.

LANGA, Alicia. La literatura como fuente histórica. *Historia Digital*, v. II, n. 02, p. 25-34, 2002.

LARA, Juan Fernando. Congreso hondureño aprobó restringir derechos individuales. *La Nación* 02 de julio de 2009. Disponible em: <[http://www.nacion.com/mundo/Congreso-hondureno-restringir-derechos-individuales\\_0\\_1059094137.html](http://www.nacion.com/mundo/Congreso-hondureno-restringir-derechos-individuales_0_1059094137.html)>.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 2003.

*Leyes Educativas de Honduras*. Tegucigalpa: Graficentro, 2003.

LOPEZ, Manuel S. Discurso pronunciado por el Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria de la República en la inauguración de la Academia Central de Maestros. *La Instrucción Primaria*, v. 1, n. 1, p. 10-12, 1895.

MARROQUIN, Marcela. Historia de la tricentenario USAC. *Crónica*, 2015. Disponível em: <<http://cronica.gt/cultural/historia-de-la-tricentenario-usac/>>.

MARSHALL, Berman. *Todo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Ana Ioriati. Carlos Felipe Moise. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

MARTINEZ GUZMAN, Juan. Aspectos curriculares. Apuntes históricos en Honduras. *La Tribuna* 16 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.latribuna.hn/2015/05/16/aspectos-curriculares-apuntes-historicos-en-honduras/>>.

MINISTERIO GENERAL DE GOBERNACIÓN. *Código de Instrucción Pública*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional Calle Real, 1882.

MOLINA, Juan Ramón. "Mr. Black." Honduras, Ministerio de Relaciones Públicas. Presidencia de. *Juan Ramón Molina. Antología. Prosa y Verso*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional, 1972. p. 181-186.

NATSUME, Marine. *Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. Dissertação. Universidad do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

OQUELI, Arturo. *Silvando al Viento*. Tegucigalpa: ARISTON, 1976.

OSEGUERA, Rafael. Informe. Comayagua:19 de octubre de 1896. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 15, p. 232, 1896.

OYUELA, Leticia de. *Ramón Rosa: plenitudes y desengaños*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=LlyHN14IFXEC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=ram%C3%B3n+rosa+oyuela&source=bl&ots=j82Jv4dd7c&sig=G-GjNnWcQI3zaL7taOOfHNoUNMc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwituTKtdXPAhWCGpAKHdxED5sQ6AEITjAM#v=onepage&q=ram%C3%B3n%20rosa%20oyuela&f=false>>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades imaginárias: literatura, história e sensibilidades. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. VI, n. 01, p. 1-12, 2009.

\_\_\_\_\_. Literatura, História e Identidade Nacional. *VIDYA. Revista Electronica*, v. 19, n. 33, p. 9-27, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/531/0>>.

\_\_\_\_\_. "O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, v. 14, p. 31-45, 2003.



PINEDA, Ricardo. Discurso pronunciado por su autor en la inauguración de la Academia Central de Maestros. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 01, p. 12-13, 1895.

PINEDA, Ricardo e Manuel S. LOPEZ. Informe de los comisionados por la Gobernación Política para practicar los exámenes en la Escuela Complementaria de Señoritas de Tegucigalpa. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 3, p. 43-44, 1895.

PINEDA, Ricardo. El Maestro. *La Instrucción Primaria*, v. II, n. 17, p. 257-258, 1896.

\_\_\_\_\_. Informe que el Director General de Instrucción Primaria elevó en días anteriores al conocimiento del señor Ministro del Ramo acerca del estado de la educación común de nuestra patria en el año económico transcurrido de agosto de 1895 a julio de 1896. *La Instrucción Primaria*, v. II, n. 22, p. 342-344, 1898.

\_\_\_\_\_. Informe que el Director General de Instrucción Primaria elevó en días anteriores al conocimiento del señor Ministro del Ramo acerca del estado de la educación común de nuestra patria en el año económico transcurrido de agosto de 1895 a julio de 1896. *La Instrucción Primaria*, v. II, n. 23, p. 357-358, 1898.

RAMOS, Víctor Manuel. *Antonio Ramón Vallejo*. Tegucigalpa: Secretaría de Cultura, Artes y Deportes, 2007.

Redacción . ¿Cuánto es el salario promedio de los maestros hondureños? *El Heraldo*, 02 de Febrero de 2016. Disponible em: <<http://www.elheraldo.hn/pais/931810-466/cu%20A1nto-es-el-salario-promedio-de-los-maestros-hondure%20B1os>>.

REDACCIÓN. “¡Basta!, ya no es necesario”, dijo el Presidente a su asesino *El Heraldo* 07 de Abril de 04. Disponible em: <<http://www.elheraldo.hn/alfrente/564759-209/basta-ya-no-es-necesario-dijo-el-presidente-a-su-asesino>>.

\_\_\_\_\_. Antiguos colegios de la capital. *La Tribuna*, 24 de noviembre de 2015. Disponible em: <<http://www.latribuna.hn/2015/11/24/antiguos-colegios-de-la-capital/>>.

REDACCIÓN LA PRENSA. Maestros hondureños suspendidos varios meses. *La Prensa*, 8 de abril de 2011. Disponible em: <<http://www.laprensa.hn/honduras/542468-97/maestros-hondurenos-suspendidos-varios-meses>>.

RIPALDA, Jerónimo. *Catecismo y exposicion breve de la doctrina cristiana*. Barcelona: Imprenta de Francisco Rosal, 1880.

ROSA, Ramón. Mi Maestra Escolástica. Fragmento de un Cuadro de Costumbres. In: VALLE, Rafael Heliodoro; VALLADARES, Juan. *Oro de Honduras. Antología de Ramón Rosa*. 2. Tegucigalpa: Universitaria, 1993. p. 217-226. v. I.

Secretaría de Educación Pública de Honduras. *Curriculo Nacional Básico. Versión Sintetizada*. Tegucigalpa: Subsecretaría Técnico Pedagógica, 2004. Disponible em: <<http://www.oei.es/historico/quipu/honduras/ibehonduras.pdf>>.

SOMOZA VIVAS, Fernando. Escuela de Amapala. Informe que da el General Fernando Somoza Vivas al Gobernador Político del Departamento de Valle, del Resultado de los exámenes de la Escuela de niñas de Amapala. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 02, p. 20, 1895.

TOBIAS, J. M. Informe del director de la Escuela de Varones de Ilama. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 11, p. 166-167, 1896.

“TURCIOS, Froylán (1875-1943).” s.d. Disponível em: <<http://www.mcnbiografias.com/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

VARELA IGLESIAS, Miriam. sobRe los Manuales escolaRes. *Escuela Abierta*, n. 13, p. 97-114, 2010.

VELLOSO, Monica Pimenta. *História e Modernismo*. Belo Horizonte: Ajtentina, 2010.

VINCENT, Guy, Bernard LAHIRE e Daniel THIN. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educacao em Revista*, v. 33, p. 7-47, 2001.

WHITE, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ZELAYA GARAY, Óscar Gerardo. *La educación para la libertad y la democracia: moral, civismo y urbanidad en el régimen dictatorial (1933-1949)*. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 2008.

ZELAYA, Francisco. La Reforma Liberal . *Historia de Honduras*. 2012. Disponível em: <<https://historiadehondurasenlinea.blogspot.com.br/2012/06/la-reforma-liberal.html>>. Acesso em: 29 de novembro de 2016.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. *Revista História da Educação*, v. 8, p. 73-87, 2004.

ZORTO, Enrique. Informe del Director de la Escuela de Nacaome. *La Instrucción Primaria*, v. I, n. 11 , p. 167, 1896.