

Aproximação e Distanciamento: Sarmiento e os educadores paulistas da primeira república

OMAIR GUILHERME TIZZOT FILHO*

Augusto Ribeiro de Carvalho, professor de presença destacada no campo¹ educacional paulista da primeira república, ocupou cargos na diretoria da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* e foi também redator secretário no período de 1906 a 1910 do periódico que fora concebido originariamente para representar as ideias da organização, a *Revista de Ensino*. Sendo um canal de expressão destinado a orientar o pensamento e a ação do professorado público paulista da época, era escrita por educadores de projeção entre seus pares. Em junho de 1912, aparecia na publicação o artigo intitulado *Educação Primária na República Argentina*. A representação de Sarmiento logo no início do artigo revelava o alinhamento de seu pensamento com o de Augusto de Carvalho. O entusiasmo do mestre paulista pela obra do eminente educador e político argentino necessitava de compartilhamento com outros professores, que precisavam descobrir a importância de sua obra, e a própria educação que existia no país vizinho, uma vez que o texto se iniciava com a frase em tom de lamento: “Pouco, ou quase nada, se conhece no Brasil, a respeito das escolas públicas argentinas.”(CARVALHO,1912: p.137).²

Era um momento no qual a *Revista de Ensino* se encontrava plenamente alinhada com a Diretoria Geral da Instrução Pública³, que passara a arcar com os custos inerentes ao periódico, submetendo à sua aprovação todos os textos dos autores que tinham pretensão de publicar, autorizando aqueles os quais julgava adequados como

1 Adota-se, neste estudo o conceito de campo de Bourdieu, conforme apresentado por Denice Catani: “campos são espaços nos quais as posições ocupadas pelos agentes definem-se em função dos objetos que estão em disputa e dos interesses envolvidos, acabando por gerar modalidades específicas de organização e sobrevivência internas, que funcionam como reguladoras da produção e das relações ao próprio campo”

2 Adaptação nossa.

3 De acordo com a divisão da *Revista de Ensino* proposta por Denice Catani, ela se divide em três fases: 1)1902-1904-publicação com subsídio pelo Governo do Estado; 2)1905-1910- período sem subvenção oficial; 3)1910-1918-publicação sob imediata orientação do Estado.

* Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

expressão pedagógica. Nessa perspectiva, Augusto de Carvalho não economizava palavras elogiosas ao famoso personagem argentino, destacando o seu caráter exemplar:

“Desde que a iniciativa patriótica de Sarmiento espalhou o primeiro gérmen da escola moderna argentina – de ano em ano, sem parar na estrada luminosa das reformas, sem abrir parênteses de desânimo no decurso da jornada, os legisladores nacionais, como o genial precursor da Renascença pedagógica platina, que foi tão grande na potência de suas lucubrações como seu país na fecundidade de seu imenso território – nunca se descuraram da educação popular, porque sabiam que aí é que se encontra a melhor cornucópia de riquezas, que pode fazer conhecer com mais facilidade os caracteres e as aptidões de uma nação, para seu desenvolvimento na história como entidade soberana.”(CARVALHO, 1912: p.137).⁴

É notável nesse pequeno trecho a profusão de adjetivos positivos relacionados à atuação de Sarmiento, que podem dele ser extraídos, como patriota, pioneiro, iluminador, incansável, visionário, grande pensador, renascentista, representante da civilização europeia. Tratava-se da expressão escrita e respaldada oficialmente de um educador influente no Estado de São Paulo, território exemplo de atuação de ponta no campo da educação, a servir de modelo para outros estados brasileiros. Esta conjuntura histórica se desenhou a partir da avantajada situação econômica do Estado, proveniente dos lucros originados pela comercialização do café. No entusiasmo pelas ideias republicanas, São Paulo destacou-se em seu esforço de constituir um sistema educacional, assumindo uma posição de ponta e de modelo para outros Estados a partir da reforma da Escola Normal efetuada em 1890 (TANURI,1979 ; CATANI,1989). Os educadores paulistas procuravam estudar e se espelhar naquilo que consideravam mais avançado no sistema educacional de outros países, motivo pelo qual despontava no artigo a representação do ilustre argentino. O grande foco de interesse destes paulistas que batalhavam pela causa da educação pública era o olhar para o exterior da nação e não para outros estados da federação brasileira que, em sua visão, pouco ou nada tinham a lhes acrescentar (BONTEMPI,2008).

A ligação entre a atuação de Sarmiento na Argentina e o esforço do Estado de São Paulo em avançar em sua organização educacional justifica-se pela tradição legislativa brasileira oitocentista no campo da educação, pensada a partir do Ato Adicional de 1834, marco legal fundamental para o entendimento da construção escolar

4 Adaptação nossa.

no Brasil (HAIDAR,2008). De seu texto originou-se uma interpretação norteadora, e de grande longevidade, de que o poder central não se responsabilizaria pelo ensino primário e normal, concentrando-se nos ensinos secundário e superior, formadores da elite brasileira. Esta diretriz de ausência manteve-se ao longo de todo o Segundo Império, demonstrando que a acessibilidade à educação básica, assim como a qualidade na formação dos professores primários, não constituíam uma preocupação que se fizesse central por parte do governo imperial. A tradição de descompromisso do poder central com a formação inicial e normal atravessaria a proclamação da república, dada a preservação do desinteresse manifestada pela timidez constitucional a respeito da matéria presente na primeira constituição republicana de 1891, que nem sequer previu a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução elementar (TANURI,1979). Entende-se, portanto, que sem uma orientação central republicana mais firme, para além da única exigência que o ensino público fosse leigo, deixou-se para os Estados Federados, quase por omissão, o encargo de organizar a instrução pública (REIS,1981). Justifica-se plenamente, nesse contexto, o motivo pelo qual os educadores paulistas da época tanto se empenhavam em se informar a respeito do que acontecia em seu campo nas nações mais adiantadas. São Paulo se enquadrava na perspectiva brasileira de ser e ao mesmo tempo não ser América Latina (PRADO,2001), na qual despontou historicamente um movimento de aproximar e afastar do Brasil com a Argentina, conforme interesses específicos de cada época (PRADO,2011); a manifestação no texto de Augusto de Carvalho é um significativo exemplo deste movimento pendular que naquele instante pendia para a aproximação.

O presente texto procura analisar, a partir desta positivação da figura de Sarmiento por Augusto de Carvalho, a aproximação e o distanciamento das ideias de um pensador fundamental para a construção da nacionalidade argentina no século XIX com o discurso dos educadores paulistas da primeira república que tinham a possibilidade de expressar a sua opinião em periódicos de ensino, com base na perspectiva do conteúdo presente no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1918, dadas as suas peculiares características a serem discutidas mais adiante. Ao mesmo tempo que se procura a sintonia de pensamento, a presença do que a eles era comum, aponta-se para diferenças de posicionamento a partir de situações históricas específicas vividas na Argentina à época de Sarmiento e no Estado de São Paulo da

primeira república. Ou seja, o texto se propõe a discutir o que significava aderir às ideias de Sarmiento, e as dificuldades de conciliá-las com o estabelecimento de um sistema educacional bem sucedido no Estado de São Paulo da república velha dentro de um contexto histórico que apresentava semelhanças e diferenças da situação argentina.

O notório autor de *Facundo ou Civilização e Barbárie* era um ardoroso defensor da civilização iluminista, e fervorosamente contra tudo aquilo que a ameaçasse a sua consolidação na Argentina. Ainda que o mais famoso livro de Sarmiento, publicado em 1845, fosse traduzido para o português somente em 1923, ele certamente tinha o que dizer à elite brasileira que se debruçava em construir um discurso sobre a nação. O próprio autor escreveu sobre o interesse que D. Pedro II manifestava em entender o pensamento argentino:

“El Emperador, joven de veintiséis años, estudioso, y datado de cualidades de espíritu y de corazón que lo harían un hombre distinguido en cualquiera posición de la vida, se ha entregado con pasión al estudio de nuestros poetas, publicistas y escritores sobre costumbres y caracteres nacionales. Echevarria, Marmol, Alberdi, Gutierrez, Alsina, etc; son nombres familiares a su oído, y por lo que a mi respecta, habíame introducido favorablemente Civilización y Barbarie, hace tiempo, con la primera edición, habiéndose procurado después Sud-América, Arjirópolis, Educación Popular, etc. Mi recepción era, pues favorecida por estos antecedentes, en varias admisiones, muchas de ellas solicitadas, pues por temor de ser indiscreto yo economizaba mis visitas, he pasado horas enteras respondiendo a sus preguntas, explicándole las cosas que los escritos no alcanzan, dándole noticias sobre el paradero de los hombres cuyo nombre le han interesado. Su naturaleza blanda, formada en el hábito de la moderación y del orden moral y legal que lo rodea, se impresiona vivamente por aquellos caracteres duros, enérgicos que he trazado en algunos de mis escritos.” (SARMIENTO,1852: prólogo p. X)⁵

Sarmiento, “no afã de entender a Argentina, construiu uma interpretação carregada de ideias, imagens e símbolos, compartilhados, na mesma época, por contemporâneos brasileiros, ocupados com idêntica tarefa de compreender o próprio país.” (PRADO,1999: p.152). Tanto na Argentina quanto no Brasil havia o estudo pela elite letrada das características locais a partir de uma matriz europeia e essa concepção moldava o desenho nacional que se desejava para o futuro. No caso dos republicanos paulistas, que planejaram no final do século XIX construir um sistema escolar que

5 Adaptação nossa.

propiciasse a inserção na almejada civilização, tal pensamento ia ao encontro das ideias de caráter universal burguês pertencentes à tradição iluminista, que defendiam a propagação das *luzes* da cultura letrada que dissipassem as *trevas* da tão abundante ignorância.

Ao mesmo tempo que lutava com toda a energia para que a civilização triunfasse na Argentina, deixando para trás a barbárie sedimentada pela ausência de uma educação formal e sistemática, Sarmiento delimitava em seus escritos enquadramentos muito rígidos, o que implicava a exclusão daqueles que não cabiam em seu projeto de desenvolvimento. Sua visão era essencialmente radical, defensor de um projeto liberal cuja intervenção estatal se faria fortemente presente. Em *Facundo ou Civilização e Barbárie*, obra de juventude escrita em seu exílio no Chile, o interior, atrasado e inculto, se contrapunha à vida avançada que se desenvolvia na cidade, cuja referência maior de civilização letrada era Buenos Aires, favorecida historicamente pelo intercâmbio comercial com a Europa, que possibilitou o contato com os ideais iluministas, o que fora proporcionado por sua privilegiada localização geográfica. Através da elaboração da biografia de Facundo Quiroga, importante líder caudilho, Sarmiento tinha a oportunidade de atacar um outro personagem, seu grande opositor à época, responsável por sua situação de exilado durante o período no qual o livro tinha sido escrito, o maior dos líderes caudilhos, o ditador Rosas. Este tornou-se o objeto preferido daquilo que o autor enfaticamente personificava como negativo, símbolo do atraso, entrave para o desenvolvimento efetivo da nação (PRADO, 1999).

Vitoriosa a luta contra Rosas, o grande desafio para aqueles que se encontravam frente ao poder era a unificação real da Argentina, a fim de que o projeto liberal articulado a partir de Buenos Aires pudesse ser implantado de fato. Nesse contexto histórico, a organização de um sistema educacional para Sarmiento tinha um papel importante a cumprir. Juan Carlos Tedesco, em *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, defendeu a ideia de que Sarmiento tinha em mente uma concepção essencialmente política na formação do sistema educacional argentino, dada a sua intenção de consolidar e estabilizar a nação pela presença de um Estado que estivesse organizado para difundir a educação junto ao povo. Tal esclarecimento proporcionado pelas *luzes* da educação era uma estratégia defendida para que a população pudesse evoluir e se livrar da influência nociva dos caudilhos, fruto da maléfica influência

cultural espanhola. Através da educação sistemática, o povo estaria bem menos sujeito a aceitar o governo de um líder que se impusesse por um discurso apelativo, religioso, passional e violento, sem uma efetiva base racional que objetivasse a construção de uma grande ordem pública na nação argentina pautada pela razão. O movimento pela escolarização posterior à era Rosas estava plenamente inserido e conectado ao projeto de construção de uma efetiva nação argentina, como afirma Adriana Puiggrós, refletindo sobre o período que se iniciava com a ascensão à presidência de Mitre em 1862:

“Las sucesivas presidencias de Mitre, Sarmiento e Avellaneda se tuvieron que ocupar de la organización de la nación: la delimitación puntual de las jurisdicciones de la Nación y las provincias, la economía, las comunicaciones, los transportes, la organización del ejército nacional, la salud pública y el sistema educativo.”(PUIGROSS,2006: p.176)

A construção de um sistema educacional pelo Estado se inseria dentro desse desafio de planejar e construir uma nação fundada a partir das ideias liberais fomentadas centralmente por Buenos Aires e plenamente conectadas com a inserção argentina no mercado internacional.

O entusiasmo que Augusto de Carvalho irradiava na representação de Sarmiento não abria espaço para uma análise mais ampla sobre a totalidade da atuação do grande educador e político. Interessava reforçar naquele momento, já passados mais de vinte anos da reforma da Escola Normal arquitetada por Rangel Pestana, que Sarmiento fora responsável, por exemplo, pela criação em 1870 da primeira Escola Normal na Argentina, a Escuela Normal de Paraná, e que incansavelmente batalhara ao longo de sua vida pela causa da educação pública.

Paralelamente a seu percurso tomado como exemplar, porém, Sarmiento sempre fomentara suas ideias de exclusão de tudo aquilo que não coubesse em seu projeto de desenvolvimento programado pelo Estado. Já na juventude ele mostrava em seus escritos o potencial de confronto que a raça indígena representava para o seu pensamento. A população latino-americana, dada a sua “defeituosa origem”, não contribuía em seu conjunto para que o sistema educacional evoluísse. A escola poderia modificar toda uma sociedade, porém, ela não conseguiria triunfar em uma terra de bárbaros, composta por seres como os indígenas e os gauchos. A política do governo

somente teria condições de chegar àquela parcela da população que se enquadrasse como educável. Desta forma, quem não fosse passível de educação, estaria excluído definitivamente da sociedade a partir da implantação do modelo do sistema concebido para educar um sujeito idealizado (PUIGRÓSS,2006). A realidade argentina, para Sarmiento, não havia produzido até sua época algo realmente positivo, e sim muita incoerência e servidão à tirania, frutos da herança espanhola. Tratava-se, portanto, de uma negação do que existia como realidade daquele momento na Argentina, e de uma forte vontade de gerar profundas e radicais mudanças sociais, a fim de alcançar o progresso e eliminar a barbárie (ITURRIETA,2002).

Protagonista de um discurso que não tinha por característica a menor suavidade, Sarmiento com o tempo radicalizou-se ainda mais. Sua obra de velhice, *Conflicto y Armonía entre las Razas*, foi contundente no discurso contra a presença do indígena para a formação de uma real nação republicana. A existência daquele que não cabia era responsável pela irrealização da tão almejada civilização de matriz europeia. A América espanhola se contrapunha ao progresso, simbolizado pela América anglo-saxônica. As diferenças entre as duas Américas eram gritantes, e o fato da civilização branca ter permitido a continuidade da presença da raça indígena na América espanhola fora decisivo para tamanha disparidade. Grande entusiasta do que vivenciara nos Estados Unidos, concluía Sarmiento:

“Sin ir más lejos, ¿en qué se distingue la colonización del Norte de América? En que los anglosajones no admitieron a las razas indígenas, ni como socios, ni como siervos en su constitución social...?En qué se distingue la colonización española? En que la hizo un monopolio de su propia raza, que no salía de la edad media al trasladarse a América y que absorbió en su sangre una raza prehistórica servil...La América del Sur se queda atrás y perderá su misión providencial de sucursal de la civilización moderna. No detengamos a Estados Unidos en su marcha: es lo que en definitiva proponen algunos. Alcancemos a Estados Unidos. Seamos La América, como el mar es el océano. Seamos los Estados Unidos.”⁶
(SARMIENTO apud Iturrieta et al, 2002: p.71 e 78).

Tratava-se de um discurso de caráter ratificador da ação de caráter federal

6 Conclusões de Sarmiento de seu livro *Conflicto y Armonía entre las Razas*, extraído de *Memórias da América Latina*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002, p. 71 e 78.

idealizada em Buenos Aires que o governo argentino investiu contra a população indígena, a chamada Campanha do Deserto, empreendida entre 1878 a 1885. Para Gabriel Passetti, aprofundou-se o estreitamento do projeto original de Sarmiento de *civilização ou barbárie* para apenas *civilização*. Os indígenas não poderiam mais ser um entrave ao desenvolvimento argentino capitaneado pela elite liberal portenha; o projeto de genocídio indicava que eles deveriam ser submetidos à força, a fim de que as terras que ocupavam pudessem ser liberadas para o *progresso* que se planejava, de acordo com a perspectiva de expandir a inserção argentina no comércio internacional através da exportação dos produtos primários que fossem originados com o incremento das terras disponíveis (PASSETTI,2005). A radicalização daquele momento, marcado pelo caráter de guerra da “civilização” contra o indígena, é exemplar na mensagem do Presidente Nicolás Avellaneda ao Exército Revolucionário:

“El país agradecido os reconoce esta doble gloria. Después de muchos años, la guerra contra el indio sale del terreno de las hazañas oscuras, y hay a vuestras espaldas todo un pueblo que victorea a los vencedores(...). Por los rastros de las expediciones se encaminará en breve el trabajo a recoger el fruto de vuestras victorias, abriendo nuevas fuentes de riqueza nacional al amparo de vuestras armas. Nunca habrá sido más fecunda la misión del ejército argentino. Soldados del Ejército Expedicionario: El gobierno está satisfecho de vuestra conducta, y pronto quedará asegurado el éxito final(...).”⁷

(AVELLANEDA apud Passetti, 2005,p.252).

Se a Argentina teve, em sua construção histórica de nação, um discurso de legitimação intelectual de grande peso, que sustentava a ação política e militar direcionada ao extermínio indígena em nome do progresso, no qual despontou significativamente a figura de Sarmiento, o mesmo não ocorrera com tamanha intensidade e radicalidade na sociedade brasileira. Houve sim algumas vozes importantes que se levantaram no Brasil a favor do genocídio indígena, porém sempre prevaleceu, desde o império, a orientação maior de cunho liberal em prol de sua incorporação à sociedade através da persuasão. Alinhadas a correntes de pensamento de caráter eurocêntrico e discriminador, que reforçavam a superioridade imperativa do elemento branco, duas significativas personalidades se destacaram na direção da defesa da submissão indígena na base da força e respectiva eliminação dos “não enquadráveis”,

7 Extraído da dissertação de mestrado de Gabriel Passetti, *Política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)* p. 252. Mensagem do Presidente Nicolás Avellaneda ao Exército Revolucionário, apud WHALTER, Juan Carlos, *La Conquista del Desierto*, p. 582.

em diferentes temporalidades, sofrendo pesadas críticas por seu posicionamento: Francisco Varnhagen no período imperial de D. Pedro II e Hermann Von Ihering na época da república velha (GAGLIARDI,1989). O primeiro, um pioneiro historiador da formação da nacionalidade brasileira, autor da *História Geral do Brasil*, resolvera explicitar sua posição a favor do uso da força contra o indígena, através de um discurso que muita convergência apresentava com o de Sarmiento, como se pode observar no trecho seguinte: “Não temos outro recurso, para não estarmos séculos à espera de que estes queiram civilizar-se, do que o de declarar guerra aos que não resolvam submeter-se, e ocupar pela força essas terras pingues que estão roubando à civilização.”⁸ Conforme Pedro Puntoni, Varnhagen arcou com pesadas consequências por seu posicionamento, uma vez que a reação dos indigenistas, que influenciavam decisivamente a posição oficial do império sobre o tema, o relegou a um ostracismo que o fez inclusive posteriormente recuar e retirar da segunda edição de sua *História Geral do Brasil* o discurso preliminar no qual explicitara a sua posição radical, intitulado *Os Índios perante a Nacionalidade Brasileira*. Décadas mais tarde, Von Inhering, diretor do Museu Paulista, escreveria um polêmico artigo publicado na revista do órgão em 1908, no qual enfaticamente declarava que:

“Os atuais índios do Estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brasil, não se pode esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados e como os Caingangos são um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio de que se possa lançar mão, se não o seu extermínio.”⁹ (INHERING apud Gagliardi,1989: p.35)

O discurso de Von Ihering se chocava na república com o pensamento dos positivistas, defensores de que todas as raças tinham o seu papel a cumprir para o desenvolvimento da civilização, o que provocou fortes ataques à posição do naturalista (GAGLIARDI,1989), polêmica reiterada em 1911 com a publicação no jornal *O Estado de S. Paulo* de declarações suas que mais uma vez se direcionavam para o extermínio indígena, o qual freava o progresso e a civilização e escandalizavam a opinião pública pela exposição radical de um cientista que se afastava do paradigma da pureza e

8 F.A.Varnhagen. *Memorial Orgânico*. Revista Guanabara, Rio de Janeiro, 1851, p. 394, apud J.M. Gagliardi, *O Indígena e a República*. São Paulo, Hucitec-EDUSP-Secretaria de Estado da Cultura, 1989, p. 35.

9 Hermann Von Inhering. “Antropologia do Estado de São Paulo”, *Revista do Museu Paulista*, vol. VII,1907.p.215, apud J.M.Gagliardi, *O Indígena e a República*, já citado na nota anterior.

neutralidade, e não mais se encontrava imune às paixões (SCHWARCZ,1995).

As teorias raciais deterministas e evolucionistas, originárias da Europa oitocentista, baseadas em visões distorcidas da concepção teórica de Darwin, sempre caminharam no sentido do posicionamento da raça branca em um patamar superior. Idealizada esta construção, pensadores europeus tinham condições de justificar racionalmente, dentre outras coisas, o movimento imperialista de tomada e colonização do continente africano. No Brasil, terra onde a convivência racial e a miscigenação mostrava sua evidência facilmente, tais ideias, notadamente entre 1870 e 1930, se espalhavam acentuadamente no meio intelectual dos chamados *homens de ciência*, construindo um sólido alicerce para a difusão do pensamento que via a mistura como um mal a ser combatido, um símbolo negativo que “justificava” muito bem o atraso e a inércia para o progresso. Acreditava-se que o embranquecimento da população planejado pelo Estado - de acordo com a perspectiva evolucionista -, era um caminho para o desenvolvimento da sociedade. Em solo paulista, a Faculdade de Direito, tradicional formadora de lideranças políticas, foi uma grande defensora deste papel do Estado voltado à regeneração e transformação social, “...espelho da pujança vivida por São Paulo na república velha. A academia não só tendeu a legitimar a vigência de um Estado autoritário e claramente manipulador, como procurou na teoria evolucionista a certeza de sua origem e de um futuro certo”. (SCHWARCZ,1995: p.182).

Dada a importância de São Paulo no contexto nacional, e a sua presença de ponta na temática da educação republicana, os educadores paulistas ligados ao governo que foram influenciados pelo liberalismo evolucionista abriram espaços para desenvolver as suas ideias de construção da nacionalidade brasileira em seu âmbito de atuação. Oscar Thompson, um dos mais influentes nomes do campo educacional paulista durante a república velha, formou-se em direito na instituição após os seus estudos na Escola Normal, o que o preparou para ocupar cargos-chave na administração pública educacional do Estado: a diretoria da própria Escola Normal e a da Instrução Pública.

O posicionamento evolucionista da função do Estado, fomentado, dentre outras instituições importantes, pela Faculdade de Direito pode ser amplamente observado no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* de 1918, documento oficial revelador, em suas abundantes referências ao tema da raça, de um contexto histórico que demandava

urgentes providências de inclusão social por parte da Instrução Pública do Estado. À época de sua escrita, a Instrução Pública em São Paulo se via frente ao desafio de buscar respostas para o problema social do analfabetismo, que preocupava o governo pela enormidade de suas cifras. As grandes levas da imigração, incentivadas oficialmente, trouxeram enormes pressões sociais para o Estado, sobretudo na capital, devido às precárias condições de absorção da mão-de-obra (BORGES PINTO,1994). O elemento branco não correspondia às expectativas de regenerar a sociedade e se transformava em uma ameaça social, um obstáculo à sedimentação da nacionalidade brasileira. Era preciso voltar atrás e trabalhar no sentido da recuperação daquela ampla população mestiça, representada na figura do *caboclo*, que fora esquecida até então pela atuação do governo, e que em seu abandono se encontrava condenada ao analfabetismo, sem a menor chance de se incorporar ao progresso.

Estas questões foram primordiais na elaboração do Anuário de 1918, no qual Oscar Thompson dirigiu a reflexão de sua equipe profissional da Instrução Pública a fim de que fosse realizado um diagnóstico da solução e se procurasse alternativas para a resolução do problema em questão. Na urgência do contexto de cifras e metas a serem perseguidas (CARVALHO,1989), fizeram-se presentes nesse anuário vários discursos de inspetores escolares a Thompson subordinados que, por ele convocados, mostraram a sua visão sobre o tema e as conseqüentes alternativas possíveis. A pressão dirigida ao Diretor da Instrução Pública necessitava de defesa já na introdução do periódico oficial: “...criando o Estado escolas em todos os municípios, embora em número nunca inferior à população escolar sujeita à obrigatoriedade do ensino, não se compreende como os nossos estabelecimentos chegaram ao fim deste ano com um desfalque de 37.000 alunos na matrícula.”(AEESP-1918: p.6).¹⁰ Na visão de Thompson, a população mestiça era resistente à educação formal, e deveria ser convencida através da atuação dos diretores e professores, que não poderiam mais permanecer passíveis diante da realidade dos números da exclusão apresentados. Era preciso acolher os elementos até então indesejáveis, não idealizados pelos educadores, inferiores e evitáveis até quando fora possível.

O mestiço, frequentemente associado a características negativas e opostas à civilização, deveria ser contemplado de forma inequívoca no processo da educação

¹⁰ Adaptação nossa.

escolar para a consolidação da nacionalidade. O *caboclo*, representação da mestiçagem brasileira, passava então a ter um considerável destaque no discurso dos inspetores do Anuário de 1918. O que Thompson problematizava de uma forma que lhe cabia como diretor seria desenvolvido por seus subordinados, induzidos a se posicionar diante do tema da inclusão educacional. As representações do *caboclo* no periódico indicam, em sua maioria, características desfavoráveis; era necessária a intervenção planejada pelo Estado para retirá-lo do atraso, da inércia de sua vida de “prostração” e incorporá-lo às possibilidades que abriam através do desenvolvimento da ciência. Os inspetores analisaram estratégias de ação neste contexto, considerando sempre que, sem a atuação governamental devida ele não conseguiria caminhar rumo ao progresso. As frases seguintes, coletadas como exemplos das propostas de atuação nos discursos dos inspetores revelam o caráter marcadamente evolucionista de seu pensamento:

*“Entendemos, por isso, que o caboclo deve merecer a mais carinhosa atenção dos poderes públicos, no sentido de o transformarem em um ser sadio, forte, apto para o trabalho.”*¹¹ *“A escola deve elevar o caboclo à altura do cidadão esclarecido, capaz de compreender os seus direitos e deveres, para tomar parte decisiva e útil no governo da nação.”*¹² ; *“A improdutividade do nosso caboclo é essencialmente uma consequência do abandono a que o relegamos. Dêem-se-lhe escolas e guia, e as maravilhosas virtudes do seu patrimônio moral produzirão frutos admiráveis...Os princípios comecinhos de higiene são desconhecidos do caboclo, mas, aos poucos estes irão se convencendo da verdade e se adaptando ao novo regime que se impõe, à medida que forem recebendo outras lições de esclarecimento e à média que a sua educação for melhorando.”*¹³ ; *“Esta exposição de meu fraco modo de pensar abrange a educação do caboclo, pois, uma vez educado rudimentarmente o filho do homem roceiro, poderá aquele ser o mestre deste, gravando o exemplo do professor, os conselhos, o modo de tratar, as ideias externadas de civismo, o amor ao trabalho e indo refletir na casa paterna tudo quanto ouviu e viu na escola.”*¹⁴ ; *“Assim, no que concerne ao saneamento, pode o professor atuar diretamente nos usos e costumes da roça, procurando abolir ou atenuar os que são nocivos e implantar outros...Pode convencer o caboclo da necessidade de certas regras rudimentares de higiene...”*¹⁵ ; *“O educador, sentinela destacada nos pontos mais longínquos do estado, concorrerá poderosamente para melhorar o estado de degenerescência física e decadência*

11 Anuário do Ensino do Estado de São Paulo; adaptação nossa; relato de José Carlos Dias, Aristides José de Castro e Joaquim Luiz de Brito. p.723

12 Idem, Benedito Tolosa p. 745

13 Ibidem, Maurício de Camargo p. 773

14 Ibidem, Antonio Alves Aranha p. 807

15 Ibidem, Hélio Pentead de Castro p. 812

*moral dos sertanejos, que, fatigados e embrutecidos, atacados de moléstias, esgotados pelo amarelão, vivem esquecidos.*¹⁶ “ *A educação do caboclo é um problema muito complexo. Para conseguir tal desiderato precisamos ter institutos similares às antigas reduções dos índios, as quais, absorvendo toda a vida dos silvícolas, ficavam em condições de plasmá-los a seu talante e de acordo com um programa nitidamente assimilado.*”¹⁷ (AEESP-1918: p. 723,745,773,807,812,823 e 839)

Considerações finais: a partir do elogio a Sarmiento constante no artigo de Augusto de Carvalho publicado na Revista de Ensino em 1912, constatou-se que o autor pendia para uma aproximação com as ideias de desenvolvimento da escola pública tão veementemente defendidas por aquele eminente educador e político argentino. Se havia essa afinidade de pensamento possível em função da estruturação comum dos sistemas públicos de ensino das duas nações, a radicalidade de Sarmiento no que se referia à submissão e exclusão indígena pela força em prol da civilização não encontrou sólidos ecos na elite brasileira. Se o argentino, com toda a magnitude de sua influência, dispunha de espaço na Argentina para legitimar pelo discurso o extermínio indígena planejado pelo governo através da Campanha do Deserto, o mesmo não ocorrera em solo brasileiro, no qual as vozes que se levantaram nesta direção sofreram pesadas críticas e foram devidamente contidas. Os educadores paulistas da república velha acompanharam a orientação predominante na tradição liberal brasileira de incorporação do indígena à sociedade pela atuação persuasiva planejada pelo Estado, o que se refletiu categoricamente quando da publicação do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* de 1918, em um contexto histórico que exigia por parte da Instrução Pública do Estado urgentes providências de inclusão social do caboclo, representação discursiva do mestiço brasileiro que precisava ser *educado* para poder ser útil às novas demandas da sociedade rumo ao *progresso*.

16 Ibidem, Cypriano da Rocha Lima p. 823

17 Ibidem, José N. De Camargo Couto p. 839

Referências Bibliográficas:

I – Livros, Artigos e Teses

- *BONTEMPI Jr, Bruno. “Modelos de Instrução e Cultura Política: Os Países estrangeiros no Inquérito sobre a Instrução Pública no Estado de São Paulo e suas Necessidades de 1914”. In: *History of Education & Children’s Litterature*. Itália, Edizioni Università di Maserata, 2008.
- *BORGES PINTO, Maria Inez Machado. *Cotidiano e Sobrevivência*. São Paulo, EDUSP, 1994.
- *CAMPOS, Manoel R.; Grau, Pedro C. ; Bernal, Josefina; González, Maria H. ; Iturrieta, Elias P.; (coordenadores). *Memórias da América Latina*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002.
- *CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia luz – Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo, FEUSP, tese de doutorado, 1989 (mimeo).
- *CARVALHO, M.M.Chagas *A Escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- *GAGLIARDI, José Mauro. *O Índigena e a Republica*. São Paulo, Hucitec/ EDUSP / Secretaria Estado Cultura, 1989.
- *MARIOTTO H., Maria de Lourdes. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. São Paulo, EDUSP, 2008.
- *PASSETTI, Gabriel. *Índigenas e Criollos: Política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)*. São Paulo, FFLCH-USP, dissertação de Mestrado, 2005.
- *PRADO, Maria Ligia Coelho. “Para Ler o Facundo de Sarmiento.” In: *América latina no Século XIX. Tramas, Telas e Textos*. São Paulo, EDUSP/EDUSC, 1999.
- * PRADO, Maria Ligia. “O Brasil e a Distante América do Sul.” In *Revista de História* no. 145, Depto. História USP, São Paulo, 2001.
- *PRADO, Maria Ligia. “Textos Brasileiros sobre a Argentina: entre a crítica e a admiração (1840-1920).” In: *Revista Temas e Matizes* no. 8, Cascavel, UNIOESTE, 2011.
- *PUIGRÓSS, Adriana. *Que pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2006.
- *PUNTONI, Pedro. “Varnhagen e a História do Brasil.” In: site da *Brasiliiana USP* (disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/node/454>), acesso em 07/03/2011.
- *REIS Filho, Casemiro dos. *A Educação e a Ilusão Liberal*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1981
- *SARMIENTO, Domingo Faustino. *Campaña en el Ejército Grande Aliado de Sud America*. Rio de Janeiro, Imprensa Imp. Y Const. De J. Villeneuve Y C. , 1852.
- *SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo ou Civilização e Barbárie*. Tradução: Sérgio Alcides. São Paulo, Cosac Naify, 2010.
- *SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

*TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1979.

*TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires, Editora Iberoamericana, 2009.

II – Periódicos de Ensino

**Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1918*. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado.

**Revista de Ensino* – junho de 1912. Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.