

## A construção da cidadania no discurso político-educativo: Mitre e sarmiento\*

Renata Giovine e Gabriel Huarte\*\*

**Resumo:** O presente artigo propõe-se indagar acerca do discurso político-educativo de Sarmiento e Mitre, considerados como duas personalidades fundadoras do estado moderno argentino, sustentando como hipótese que, enquanto o primeiro defende a idéia de uma nacionalidade universal, o uso escolar que se fará da obra historiográfica de Mitre contribuirá para a construção de uma nacionalidade argentinizada; dado que se considera que ambos conduzem a dois momentos diferentes da gênese da escola pública argentina.

**Palavras-chave:** cidadania, nacionalidade, escola pública, ensino da história nacional.

**Abstract:** Construction of the citizenship by means of the political-educational discourse: Mitre and Sarmiento. This article is aimed at examining the political-educational discourse drawn by Sarmiento and Mitre regarded as founders of the modern Argentinian state, based on the hypothesis that the former supports the universal nationality; however, Mitre's historiographic work used at school will contribute to an Argentinian nationality for both are considered to influence upon two different moments of the genesis of public school in Argentina.

**Descriptors:** citizenship, nationality, public school, teaching of national history.

### Introdução

No momento de institucionalização do estado nacional argentino, observam-se, na província que hegemoniza esse processo de constituição – Buenos Aires –, três projetos

---

\* Este artigo baseia-se em uma publicação homônima apresentada no II Encontro de Investigadores, Faculdade de Ciências Humanas, UNCBPA (VIII/1999) e enquadra-se no projeto de investigação Cidadania e sujeitos escolares. Novas apelações discursivas na reforma educativa do sistema educativo bonaerense, dirigido por Guillermina Tiramonti.

\*\* Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNCBPA), Tandil, Argentina.

E-mail: rgiovine@fch.unicen.edu.ar-ghuarte@fch.unicen.edu.ar

políticos educativos que lutam entre si por dar um conteúdo específico à instituição escolar, a qual irá se convertendo em um dos principais espaços de constituição do homem público, do futuro cidadão. O primeiro era uma volta ao modelo rivadaviano<sup>1</sup> (1852-1875), o qual, grosso modo, pode ser caracterizado, a partir do ponto de vista do governo escolar, como o propulsor de um sistema educativo fortemente centralizado, em cujo vértice, e como eixo estruturante, situava-se a universidade. A partir do ponto de vista da organização do ensino esse projeto destaca-se pela defesa do método lancasteriano (Newland, 1992; Narodowski, 1994).

No segundo – o projeto mitrista – e no terceiro – o sarmientino –, se bem que também compartilhassem o imperativo de unidade nacional, tanto a questão de governo como a finalidade para a qual devia apontar o sistema escolar eram diferentes. Daí que Sarmiento apregoara por uma educação comum ou instrução pública para todos e, em um primeiro momento, por um governo colegiado e descentralizado, tal como tomam forma na Constituição da Província de Buenos Aires (1873) e na Lei Orgânica de Educação Comum nº 988/1875 da mesma; enquanto que Mitre propiciara um sistema nacional baseado em uma escola preparatória para o ingresso na universidade, tal como se reflete na criação dos colégios nacionais em 1863. Porém, mais importante para os fins do presente artigo é analisar como estas duas personalidades, consideradas fundadoras do estado argentino, vão dando conteúdo à idéia de nacionalidade, tendo como hipótese que, enquanto Sarmiento vai defender o que temos denominado de uma *nacionalidade universal* e que este será o principal encargo da escola primária, Mitre, ao desenvolver um modelo de historiografia cuja argumentação baseia-se, aparentemente, nos fatos protagonizados pelos “heróis da pátria”, contribuirá posteriormente – de acordo com sua tradução no campo educativo – com o que se pode chamar de construção de uma *nacionalidade argentinizada*, ainda que ambas as concepções compartilhem a característica de serem essenciais.

Tratar-se-á de observá-las como dois momentos na gênese da escola argentina, que vão sendo moldados em suas versões originais por diferentes avatares políticos, em dois âmbitos: nacional e provincial.

## Escolas e homens públicos para um projeto de nação

Uma das grandes interrogações da sociedade moderna no processo de constituição e consolidação dos estados nacionais era como fazer para governar uma nação formada por cidadãos livres e civilizados. Estando de acordo com uma grande quantidade de autores em que se pode caracterizar a sociedade moderna como a combinação de processos simultâneos, tais como a secularização das idéias, das culturas e das instituições, a diversificação produtiva, a preeminência da razão humana e a necessidade de difusão das “novas idéias” através dos livros e da educação, surge, tal como sustenta Rose (1997), uma nova concepção dos “sujeitos de governo, enquanto sujeitos ativos que participam em seu próprio governo” (p. 27) e a necessidade, por conseguinte, de criar tanto as condições objetivas

<sup>1</sup> Faz-se referência ao governo de Bernardino Rivadavia (1821-1825/1826-1827), o qual é considerado a primeira experiência constitucional da República Argentina.

como subjetivas – ou, para utilizar a terminologia bourdiana, estruturas sociais e mentais, respectivamente – para governar nações integradas por homens que continuamente põem em questionamento – reflexividade – as ações do governo.

A cidadania constitui um dos conceitos centrais do pensamento liberal moderno, e é concebida não só a partir de uma visão legal-formal, como esse status uniforme ao qual fazia referência Marshall (1967), que se concede aos indivíduos que habitam um determinado território, através de direitos explicitados em um marco normativo expresso, mas também como um elemento com pretensões homogeneizadoras de uma identidade política que torne possível a uma população pertencer a uma comunidade política claramente delimitada. Daí que se considere como uma tarefa prioritária dos estados nacionais, como já se explicitou em um trabalho anterior (Giovine, 1997), a incorporação de dita população a um núcleo cultural comum, implicando um processo de identificação política; e será a escola, agora concebida como um assunto público, a instituição encarregada de transmitir essa cultura civilizatória homogênea, responsável pela formação tanto social como moral dos sujeitos, convertendo-se em um dos principais instrumentos específicos de governo<sup>2</sup>.

Deste modo, o estado monopoliza o espaço público erigindo-se em representante da ética republicana, e a formação da cidadania passa a ser uma das questões primordiais a se resolver, pois se institui em um padrão de governabilidade do sistema político.

Se se analisa o processo de constituição do estado nacional argentino, na década de 1830, a chamada Nova Geração ou Geração de 37 erige-se como um grupo intelectual que deve definir um novo projeto nacional, em um momento de lutas civis e fracasso das tentativas de organização unitária de 1824-27. Era preciso resolver os problemas que impediam sua realização, entre eles a integridade territorial, a organização de um regime político e, sobretudo, uma identidade nacional. Com respeito a esta última, José Luis Romero (1981) afirma que “a historiografia latino-americana de meados do séc. XIX (...) supôs que os povos, individualizados e definidos, não haviam nascido com sua independência política, senão que eram preexistentes e haviam estado subjugados pelas metrópoles coloniais” (p. 152).

Por que era necessário criar essa ilusão da preexistência da nacionalidade? Chiaramonte (1989) afirma que, depois de 1810, existia uma ambigüidade no sentimento coletivo, devido à coexistência de três tendências de identidade política: hispano-americana, provincial e rio-platense (logo, argentina) e uma certeza, que era o sentimento anti-hispânico. O sentimento que inicialmente prevalece é o americano, que vai se debilitando pela impossibilidade prática de sua concreção. A identidade política provincial é a que adquire mais força, sobretudo a partir da década de 20; e neste sentido Echeverría, ainda em 1846, quando escreve o Dogma Socialista, observava:

“A pátria para o correntino, é Corrientes; para o cordobês, Córdoba...; para o gaúcho, a região onde nasceu. A vida, e interesses comuns que envolvem o sentimento racional da pátria, é uma abstração incompreensível para eles e não podem ver a unidade da república simbolizada em seu nome” (em Oszlak, 1982 : 42).

<sup>2</sup> Em tal sentido, Hunter (1998) afirma que o governo “é o resultado de toda uma série de aparatos governamentais, cujas políticas se têm improvisado para satisfazer contingências ameaçadoras”, e que o sistema escolar é uma “tecnologia chave de governo, responsável pela formação moral e social da população” (p.22).

E a identidade nacional estará presente em constituições provinciais e tratados inter-provinciais como possibilidade de união futura. Chiaramente conclui que “o processo iniciado na primeira metade do século passado mostra que a formação da nova nação é também um produto da história do período, e não a tradução de formas primárias do sentimento de identidade coletiva. Produto de um processo de construção não só das formas de organização política, senão também da correspondente identidade nacional” (p. 92). Daí a necessidade de criar um espaço público único que centralizasse a atividade política da sociedade: o estado nacional; e de recorrer a políticas estatais da nacionalização que produzissem e distribuíssem um “imaginário partilhado”: a nação (Tramonti, 1995; Braslavsky, 1995; Linz, 1995).

Domingo Faustino Sarmiento<sup>3</sup> foi um dos homens da Nova Geração que pensou a nacionalidade argentina: a necessidade de uma homogeneidade cultural que tornasse possível a construção de uma nação e de um estado nacional<sup>4</sup>. E é a partir desta perspectiva que concebe a instrução pública como uma das instituições que pode levar a cabo esse processo de homogeneização cultural, produtora e reforçadora do mito nacional e que pode moldar o cidadão da Argentina “moderna”. Adere ao pensamento sansimoniano – ao qual tem acesso através da leitura de Leroux – que sustenta que a educação está ligada “à tarefa de integração de indivíduo e organismo social e a serviço da consolidação do Estado-nação” (Puiggrós, 1990 a: 17), dado que unia em um mesmo processo o aperfeiçoamento humano com o progresso do povo. Daí que, diferentemente de Alberdi, o qual atribui à educação e ao Estado um papel acessório nesta tarefa, Sarmiento confere aos mesmos um papel fundamental na construção de uma república de cidadãos, que não tinham uma existência real e que, portanto, era necessário criar:

“Uma forte unidade nacional sem tradições, sem história e entre indivíduos vindos de todos os pontos da terra, não pode formar-se senão por uma forte educação comum que amalgame as raças, as tradições desses povos no sentimento dos interesses, do porvir e da glória da nova pátria” (Sarmiento em Botana, 1984: 320).

O que era ser argentino para Sarmiento? Era o que nascia das mentes esclarecidas da época; razão pela qual havia que varrer e negar os ressaibos coloniais, a cultura hispânica, indígena e gaúcha, os caudilhos e todos os que não fossem “funcionais” para o projeto nacional. Estaria aderindo à sentença de Saint Just: “O que constitui uma república é a destruição de tudo o que se lhe opõe”.

<sup>3</sup> Sarmiento (1881-1888) foi um dos membros da elite ilustrada, liberal e romântica do século XIX, que assentou as bases da política educativa do sistema de instrução pública moderno da Província de Buenos Aires e em nível nacional. Foi presidente da República, jornalista e escritor.

<sup>4</sup> Isto não está pressupondo que Sarmiento sustenha o caráter preexistente de uma nacionalidade à constituição do Estado, mas, pelo contrário, o que se deseja é destacar – coincidindo com Chiaramonte (1989, 1991) – a inexistência de uma nacionalidade argentina anterior ou coexistente ao processo de Independência. Neste sentido, o autor sustenta “a origem das nações latino-americanas como obra de um Estado anterior a elas” (1991:2). Daí a necessidade que vislumbra Sarmiento de recorrer ao “princípio das nacionalidades”, consciente da debilidade do sentimento de identidade nacional. Também se pode consultar a Devoto (1993a), que fala do processo construtivo da idéia de nação. Ambos retomam esta concepção de E. Gellner (1991), em seu estudo sobre a constituição dos estados nacionais europeus.

O lema era: civilização e colonização. A primeira, implicava que a missão do homem consistia em passar de um estado natural – barbárie – a um estado racional – civilização. A segunda, que a constituição de uma classe média de pequenos agricultores, ao estilo dos farmers norte-americanos, expandiria as fronteiras, junto com a chegada dos imigrantes da “Europa industrial”, constituindo “o elemento principal de ordem e moralização” da República Argentina (Sarmiento, 1977). Da conjugação de ambos os elementos se lograria edificar a Argentina Moderna.

Em seu livro “Facundo” – escrito em 1845 – apresenta civilização e barbárie como termos antitéticos. Barbárie significa “absolutismo”, “escravidão”, “poder absoluto”, “país despovoado e deserto”, “vida próxima por muitos pontos ao estado selvagem”; civilização quer dizer “liberdade”, “formas constitucionais”, “sociedade moderna”. A civilização está representada pela cultura européia; a barbárie pelo “vandalismo americano”, cujos representantes máximos são os índios, o Tigre dos Llanos (Facundo Quiroga) e Juan Manuel de Rosas (in Verdevoye, 1988:362 e ss.)

Havia que combater estes males arraigados na sociedade com todas as armas da civilização; a mais poderosa era a instrução pública<sup>5</sup>. E, se bem que apregoasse a educação comum para todos, este princípio democratizador de universalização relativiza-se quando divide a população a partir da oposição binária civilização-barbárie, pondo-se de manifesto o tema mais geral do lugar das “culturas subjugadas” e da aplicação a elas dos princípios de liberdade e igualdade perante a lei. A classificação que Sarmiento realiza com base no grau de civilidade (o qual se relaciona estreitamente com o conceito de educabilidade) é a seguinte:

– os civilizados: os imigrantes “europeus industriais disseminados por toda a República ensinando-nos a trabalhar, explorando novas riquezas e enriquecendo ao país com suas propriedades” (Sarmiento, 1977); a elite letrada, “que terá a seu cargo a função diretiva” (Halperín Donghi, 1980:XL);

– os civilizáveis: a população – “(...) o homem que hoje se nutre de sangue, por fanatismo, era ontem um devoto inocente e será amanhã um bom cidadão, desde que desapareça a excitação que o induz ao crime” (Sarmiento, 1977:44). Também pareceria que inclui nesta categoria ao gaúcho – “(...) é meio bárbaro, é certo, mas tem o sentido de honra, a hospitalidade, a independência, a generosidade perfeitamente desinteressada” (in Verdevoye, 1988:352);

– os não civilizáveis: os negros e os índios – os que “cedo ou tarde hão de desaparecer da terra” – eram expulsos da categoria população. Com respeito aos últimos :

“ (...) a colonização mesma resulta(ss) para nós um inconveniente com que haveremos de lutar durante séculos. Todas as colonizações feitas nestes três últimos séculos pelas nações européias, têm atropelado os selvagens que povoavam a terra que vinham ocupar(...) e quando, com o passar do tempo, seus descendentes foram chamados a formar Estados independentes, se encontraram formados pelas raças européias puras (...) a colonização espanhola (...) sem ser mais humana que a do Norte, por aproveitar do traba-

<sup>5</sup> “A verdadeira civilização de um povo não consiste em ter uma centena de indivíduos que constituam a ‘aristocracia do saber’, senão o maior número possível de cidadãos instruídos. O que necessita uma sociedade moderna é uma ‘educação comum’, livre das odiosas diferenças entre ricos e pobres, mestres e escravos, nobres e plebeus. Só quando se tenha compreendido isto, ficam estabelecidas as bases de um governo democrático” (in Verdevoye, 1988:228).

lho das raças indígenas (...) incorporou em seu seio aos selvagens; deixando para os tempos futuros uma geração bastarda, rebelde à cultura (...) seu ódio à civilização, seus idiomas primitivos e seus hábitos de indolência e de repugnância desdenhosa contra a roupa, o asseio, as comodidades e os usos da vida civilizada” (Sarmiento, 1949:28/29).

Era também, e em segundo lugar, necessária uma nova colonização do país. Sarmiento apontava, neste sentido, para uma nova distribuição da terra que permitisse maior concentração da população e dinamizasse o mercado nacional a partir da diversificação da produção agropecuária, requisitos indispensáveis para a difusão da civilização. Como se mencionara anteriormente, Sarmiento sonhava com uma sociedade de farmers que se dedicasse à agricultura; propiciava – como afirma Weinberg (1984) – um crescimento predominantemente em direção ao interior<sup>6</sup>. Sua oposição à criação de gado era devida a que a mesma estava ligada à existência de latifúndios, que faziam da Argentina o deserto que era então:

“A agricultura, pois, introduzida ao lado do pastoreio, pode proporcionar a este os auxílios que o fariam mais perfeito. Produzindo cercas, madeira, lenhas, etc., haveria granjas, estábulos, apriscos, redis ou currais em abundância; e, por estes meios de sujeição e limitação de movimentos, se acabaria de domesticar o gado, se utilizaria leite e seria menos custosa a produção (...) a agricultura proporcionaria ocupação, moradia e subsistência a milhares de seres humanos em espaço reduzido; provendo, além disso, de matérias primas a indústria e a construção civil” (Sarmiento em Pérez, 1993:81).

Essa “moradia” facilitaria a expansão do ensino público e a participação de seus colonos como uma nova força social na administração escolar, através dos conselhos de distrito, tal como logo se consolidará na primeira lei de escolarização básica da Província de Buenos Aires em 1875, outorgando-lhe as características distintivas de descentralização e agremiação na tomada de decisões.

O outro elemento que tornaria possível essa nova colonização era a imigração “industrial” e “letrada” da Europa<sup>7</sup>, a qual além de difundir as artes e as ciências, deveria engrossar essa população de pequenos agricultores. Sarmiento (1977) dirá que, com um bom governo “capaz de dirigir seu movimento” e uma boa lei de colonização de terras que concedesse em “pequenos lotes” as terras estatais a “imigrantes e colonos”, se conseguiria uma “civilização agrícola de aldeões brancos” (Botana, 1984:327). Posteriormente, avançará um passo a mais, advogando pelo acesso dos “emigrados” (sic) à cidadania argentina; assim, em 1887, desiludido pela corrupção presente nas instituições republicanas, escreverá, como uma nova apelação à cultura letrada:

<sup>6</sup> Weinberg encontra neste modelo de desenvolvimento, impulsionado por Sarmiento, uma das diferenças fundamentais entre este e Alberdi, que sustenta como modelo de desenvolvimento o crescimento em direção ao exterior, de inspiração européia. Também representa um dos grandes fracassos do projeto sarmientino.

<sup>7</sup> Tedesco (1986) sustenta que o primeiro sentido de fomentar uma imigração seletiva está associado à idéia de ‘regeneração racial’; nisto coincidirá com Puiggrós (1990b), que aprofunda esta hipótese. Idéia que também aparece em Alberdi, ao propor transplantar uma civilização já formada (como) transmissora da cultura moderna – a da Europa industrial – à nova república. Questão esta que nos anos 80, ainda no pensamento de Sarmiento, transformar-se-á em uma explicação ‘únicausal’.

\* em espanhol, “dos mil millones” (nota de tradução)



“Agora nós dizemos aos estrangeiros donos desses ‘dois bilhões’ de pesos que adquiriram o direito de eleger o presidente, deputados, governadores, para defender seus próprios interesses, pois que reunidos com os argentinos em minoria, que pagam hoje por setecentos milhões, constituirão uma maioria de votantes respeitável e respeitada (...) Todos estão de acordo em que o país passa por uma crise vergonhosa de esbanjamento de rendas públicas, de corrupção e de arbítrio. A causa não está na depravação dos homens, mas na perversão das instituições que nos regem (...) por falta de vinte mil votos honrados, instruídos, de proprietários em toda a República, pôde triunfar a intriga de governadores e confabulados ambiciosos” (Sarmiento, 1980c:461/2).

Portanto, os civilizados deveriam constituir-se em civilizadores, que teriam a tarefa de reeducar os sujeitos sociais e, a seu serviço, estará toda a rede escolar além de todas aquelas instituições que possam contribuir neste encargo de formar o cidadão. Daí o caráter público que assume a educação e a responsabilidade do Estado em oferecê-la: a formação do cidadão será um dever do governo (não dos pais que, “ignorantes da lei, não podem ensinar seus filhos a serem bons cidadãos”), um “direito dos governados” e uma “necessidade absoluta da sociedade” (Sarmiento, 1949:43). Em seu livro “Educação Popular”, sustenta que “a escola converteu-se, pelas necessidades de nossa época, em uma instituição pública” (1949:236) e “puramente moderna” (p. 25), que deve “preparar as novas gerações em massa para o uso da inteligência individual, pelo conhecimento, ainda que rudimentar, das ciências e fatos necessários para formar a razão” (p. 25), destacando a aquisição da leitura com o fim de aprender o uso do meio de comunicação – a imprensa<sup>8</sup> – para contribuir com a prosperidade geral.

Sarmiento, que encontrou o modelo de república nos Estados Unidos e de sistema de instrução em um de seus estados – Massachussets –, considera que são três as principais capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos para convertê-los em bons cidadãos: a capacidade prática ou “industrial”, considerada como “força de produção”; a capacidade moral, considerada como força de “ação”; e a intelectual, “de direção” (Sarmiento, 1949:26/7). O caráter prático que dá à escola é o que o leva a opor-se a um ensino enciclopedista e a defender a escola elementar ou básica sobre qualquer outro tipo, posto que “já por si provocaria um impacto nítido nas possibilidades de desempenho no trabalho dos escolarizados no trabalho” (Pérez, 1993:80). Em 1855, escreverá:

“a educação primária (...) (é) a indispensável para desenvolver o raciocínio do lavrador, muito faz pela aceitação, generalização, manejo e bom êxito dessa variedade de instrumentos e aparelhos mecânicos que, pondo em lugar da força a inteligência, pouparam trabalho rude e capital, aumentando os produtos” (1980 a: 132).

Tanto Pérez como Escudé (1990) destacam que inclusive a moral em Sarmiento tinha um sentido prático. Desenvolver a capacidade moral, formar o caráter moral de modo a garantir a dignidade do cidadão da qual depende a “dignidade do estado”, a “glória da nação”:

<sup>8</sup> Sarmiento considera a imprensa como uma “arma de civilização e progresso” e que ela é o meio do qual dispõe o indivíduo para continuar o aprendizado de vida iniciado na escola. Ver Verdevoye (1988), especialmente o capítulo II.

“A moralidade se produz nas massas pela facilidade de obter meios de subsistência, pelo asseio, que eleva o sentimento de dignidade pessoal, e pela cultura do espírito, que dificulta que se entregue a dissipações ignóbeis e ao vício embrutecedor da embriaguez; e o meio seguro, infalível de chegar a estes resultados, é prover as crianças de educação (...)” (Sarmiento, 1949:39/40).

A educação sempre exercerá influência no caráter moral do indivíduo, “por aquela mesma lei que faz com que a humanidade vá abrandando seus costumes e sentindo maior repugnância pela violência e pelo derramamento de sangue, à medida que se civiliza pelos progressos das ciências” (p. 36). É, então, um fator determinante do progresso e contribui para a ordem social.

Por um lado, “via na educação popular um instrumento de conservação social, não porque ela pudesse dissuadir o pobre de qualquer ambição de melhorar sua sorte, senão porque devia, pelo contrário, ser capaz (...) de indicar-lhe os modos de satisfazê-las no marco social existente” (Halperín Donghi, 1980: XXXVII). Assim, quando fala da assimilação de vida do rico e do pobre em “Educação Popular” (p. 39), está sustentando que a partir da instrução vão se “abrandando os costumes” e imprimindo um caráter moral como “força de ânimo” da boa ação – respeito à propriedade ainda que “sob o aguilhão da fome” – que permitiria ao indivíduo aumentar os resultados de sua produção individual e dessa forma contribuir também no aumento do produto coletivo, alcançando-se, com a soma dos esforços e capacidades individuais, o progresso da nação.

Por outro lado, o imperativo da ordem – como já se tem visto – excluía a todos aqueles que podiam “entorpecer” ao progresso, à civilização. Como assinala Oszlak (1982), a ordem também “continha uma definição implícita de cidadania, não tanto no sentido de esclarecer quais eram os reconhecidos como integrantes de uma comunidade política, mas sim de quais eram os considerados membros da nova sociedade; isto é, de quem seria aceito na nova trama de relações sociais” (p. 55 – em negrito pelos autores).

O progresso está ligado à idéia de nação e, ambos, à idéia de liberdade: liberdade civil e política só para aqueles que merecem ser reputados como cidadãos da Argentina Moderna. O progresso-civilização deve instaurar a liberdade<sup>9</sup> e melhorar a condição humana. Há em Sarmiento uma idéia de mudança da sociedade em seu conjunto, não como resultado final do progresso econômico, como postulava Alberdi, senão como condição para o mesmo (Halperín Donghi, 1980). Neste projeto sociocultural, coloca a educação popular como principal promotor da mudança social, política e econômica. Eis aqui seu “otimismo pedagógico”, sua visão redentora e, também, parte de sua frustração: “Sarmiento nunca pôde aceitar que o desenvolvimento da educação popular pudesse favorecer o caráter elitista e oligárquico da sociedade. Com efeito, a educação não a faria mais livre nem mais justa, nem sequer mais rica” (Pérez, 1993:83).

Liberdade civil formal garantida pela Constituição Nacional de 1853, liberdade política permanentemente burlada, igualdade irrealizável, modelo de desenvolvimento ‘dirigido

<sup>9</sup> Se bem que afirme que não há liberdade limitada: Quem é depositário da liberdade e do progresso para ir pouco a pouco abrindo a mão, e distribuindo-a convenientemente? Quem decide a conveniência de dar mais ou menos? (...) Não há liberdade honrada; pela simples razão de que não há liberdade ardilosa. Não há liberdade limitada, porque a liberdade, a partir do momento em que fere o direito alheio, deixa de ser liberal e transforma-se em violência, tirania, devassidão” (1980b:49). A liberdade nunca pode levar à desordem, pode discutir a ordem estabelecida, mas não desestabilizá-la.



para fora'. Neste contexto, a educação não desempenha "o caráter de uma variável transformadora, tal como se depreendia do modelo sarmientino inicial, senão que passa a ser uma variável modernizadora" (Weinberg, 1984:163), com o fim de obter a "normalização"<sup>10</sup> dos futuros cidadãos.

Para finalizar, deseja-se destacar que no discurso pedagógico sarmientino está presente uma determinada idéia de nacionalidade, entendendo esta como uma ficção, uma narrativa que conta uma história acerca de quem somos, de onde vivemos, das crenças e valores que devem ser esquecidos ou defendidos e transmitidos em nome da unidade nacional (Giovine, 1997). A esta idéia de nacionalidade denominou-se, aqui, de *universal*, já que para Sarmiento essa narrativa ou ficção orientadora (como se assinala mais adiante) será universal, aplicável a qualquer estado nacional moderno, civilizado; isto é, uma república que crie cidadãos ilustrados e virtuosos, sendo a razão humana a ferramenta mais poderosa e a escola pública e os professores os agentes da mudança necessária. Assim, a produção de um cidadão deve basear-se na construção de um sujeito político abstrato, único, homogêneo, que sirva aos interesses da nova república.

Em outros termos, a formação da cidadania não se sustenta, para Sarmiento, nos valores, costumes e tradições dos sujeitos reais, senão que apela à imposição de uma determinada cultura que obedeça a pautas racionais e universais, que preexistam à constituição dos indivíduos como cidadãos na linguagem e no social (Silva, 1996):

"Educamos argentinamente? Não, educamos como o norte-americano

Mann, o alemão Fröebel e o italiano Pestalozzi nos têm ensinado que se deve educar às crianças. Fazemos com que aprendam, de maneira racional, tudo aquilo que hoje se ensina nas escolas bem organizadas do mundo inteiro" (in Tedesco, 1986 :116).

Porém, esta concepção irá se revertendo, nesse segundo momento ao que os historiadores da educação têm denominado de normalização, dando-lhe conteúdo de *argentinidade*.

## História, escola e identidade nacional

Nesta parte, a análise será centralizada na contribuição da história não só enquanto conhecimento científico, mas, fundamentalmente, a partir do ponto de vista de seu ensino, considerando as vinculações entre o projeto de organização do estado nacional de Bartolomé Mitre<sup>11</sup> e sua produção historiográfica, para logo buscar estabelecer

<sup>10</sup> Puiggrós (1990b) utiliza o termo "normalizados" para opô-lo a "normalista": "O liberalismo pré-positivista da geração de 37 (...) foi estreitado em torno dos conceitos de Ordem e Progresso. Os normalistas lutaram entre as herdadas convicções democráticas de Sarmiento, a pedagogia norte-americana e o prazer de se converterem nos organizadores da política nacional. Aqueles normalistas tornaram-se "normalizadores", trataram de fechar o círculo, ritualizar, asfixiar os aspectos democráticos do discurso sarmientino. Eles foram os que passaram à história como os organizadores da escola argentina" (p.80).

<sup>11</sup> Mitre (1821-1906) destacou-se como político, militar, jornalista e historiador, sendo um dos mais destacados representantes do pensamento liberal da segunda metade do século XIX. Foi governador da Província de Buenos Aires e presidente da Nação.

sua relação com o conceito de nacionalidade argentinizada que se manifesta em princípios deste século na denominada educação patriótica.

Entre 1905 e 1909 criam-se os espaços necessários para a implantação do estudo e ensino da história de maneira sistemática. Com efeito, nesse período de tempo, anterior aos festejos do centenário da Revolução de Maio, em que a República Argentina exhibirá os resultados positivos de cem anos de liberdade política, são criados o Instituto Nacional do Professorado, o departamento de História da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e o departamento de Filosofia, História e Letras na Universidade do Prata.

As iniciativas citadas implicaram, no caso do ensino de história em nível superior e universitário, o início da expedição de títulos de professor e doutor na disciplina, vale dizer, o começo do "cursus honorum" (Pagano e Galante, 1993:74). Porém, esta criação não significa admitir que esta situação seja a origem dos estudos sobre a matéria. Muito pelo contrário, esta reconhecerá, para além de matizes e divergências, uma filiação direta com aquele que é reconhecido como o fundador da historiografia nacional: Bartolomé Mitre<sup>12</sup>.

Mitre, primeiro presidente da Argentina reunificada, comparte sua condição de estadista com o ofício de historiador, não obstante a posteridade tê-lo reconhecido e recordado mais pelo segundo que pelo primeiro. Mas resulta evidente que ambas as capacidades concorrem para a realização de um único projeto: a organização definitiva do estado nacional; é neste sentido que Mitre vai utilizar o estudo da história nacional, tal como o expressa Halperín Donghi (1996:69), "não só como o surgimento de uma consciência de si por parte da sociedade rio-platense, mas também a afirmação desta sob a figura da nação e dentro de um marco institucional do constitucionalismo liberal e democrático, ao qual estava destinada por vocação original".

Segundo o ponto de vista de Mitre, a meta da sociedade rio-platense, transformada a partir da revolução em Províncias Unidas, é a de se constituir em república democrática, cujos antecedentes busca na singular composição dessa sociedade tão diferente das fundadas pela Espanha no resto da América; já que, como o expressara no primeiro tomo da "História de Belgrano", a trama das relações sociais que se constituem no espaço rio-platense estão marcadas por um igualitarismo espontâneo e natural, que seria consequência do desafio que provoca uma geografia isenta de metais preciosos e que só poderá ser transformada a partir do duro trabalho dos que aceitaram habitá-la.

Esta visão do passado, concebida por Mitre, irá se constituir numa proposta historiográfica fundada em uma originalidade de idéias que definirão mais tarde a visão do passado e o destino argentino que a escola pública difundirá, quando se fizer imperiosa a criação de uma identidade nacional ante o desafio que constitui para as elites dirigentes a argentinização de uma sociedade que é produto do aluvião imigratório. Quando Halperín Donghi fala da utilização pedagógica que se faz da historiografia mitrista por parte da escola, seguramente não está se referindo a que Mitre estivesse pensando no ensino da história como objetivo. Devoto (1993b) estabelece que a incansável busca

<sup>12</sup> Esta filiação parece ser confirmada por autores tais como Juan Augustín García (1993), nos Anais da Faculdade de Direito e Ciências Sociais e, sobretudo, por Ricardo Rojas (1927) no prólogo às *Comprovações Históricas* de Mitre, que atribui esse renascimento dos estudos históricos a uma nova geração de estudiosos, que se propunha a prosseguir com os delineamentos metodológicos propostos pelo historiador e estadista.

de uma construção de um passado nacional em Mitre teria mais a ver, quando sai à luz o primeiro “Belgrano” em 1858, com a necessidade de confirmar o destino de união das Províncias Unidas no momento da secessão de Buenos Aires (1852-60). Esta idéia, já mencionada, de que a nação é preexistente, permite a Mitre opor-se aos planos secessionistas e propor uma política de aproximação com a Confederação Argentina, para além das tensões que tal situação provoca. Romero (1985) realiza uma síntese das idéias de Mitre, quando em 1860 Buenos Aires adere, com uma reforma prévia, à Constituição Nacional:

“Depois de meio século de afãs e de lutas, de lágrimas e de sangue, vamos cumprir o testamento de nossos pais, executando sua última vontade no fato de constituir a nacionalidade argentina sob o império dos princípios. Depois de tantos dias de prova e de conflitos, podemos dizer com júbilo na alma e com o coração transbordando de esperança: esta é a Constituição das Províncias Unidas do Rio da Prata, cuja independência foi proclamada em

Tucumán há quarenta e quatro anos, em 9 de Julho de 1816. Esta é a Constituição da República Argentina, votada há trinta e quatro anos pelo Congresso Unitário de 1825. Esta é também a constituição do Congresso Federal de Santa Fé, complementada e aperfeiçoada pela revolução de setembro, em que Buenos Aires reivindicou seus direitos e, como tal, esta é a constituição definitiva, verdadeiro símbolo da união perpétua dos filhos da grande família argentina, dispersados pela tempestade e que hoje voltam a se encontrar neste lugar em dias mais serenos para se abraçarem como irmãos sob o amparo da lei comum” (p.159).

Em tal sentido, o objetivo de Mitre é demonstrar a “vocação de unidade” que subjaz na sociedade argentina, para o qual deveriam vir a lume as raízes dessa tendência que permitirá a ele fundamentar sua proposta de organização do estado nacional; e os passos que dará serão coerentes com esta idéia: sujeição dos poderes regionais, constituição de um exército nacional, centralização do poder, fundação de colégios nacionais<sup>13</sup>, projetos e execução de vias de comunicação, etc.

Para demonstrar esta vocação de unidade que Mitre intui no devir da sociabilidade argentina, propõe claramente o método com o qual vai abordar sua história.

Por um lado, estabelece que “nosso método é a comprovação analítica da verdade pelos documentos originais” (1927a:29). Por outro, manifesta como se deve refletir sobre os fatos históricos:

“Hoje, a Filosofia da História não é um discurso dogmático como o de Bossuet, nem um sonho espiritualista como o de Herder. É uma ciência positiva, à qual concorrem

---

<sup>13</sup> Romero cita as palavras de Mitre pronunciadas no Senado com respeito a este tema: “O urgente, o vital, porque temos que educar os ignorantes ao preço da vida, é robustecer a ação que há de atuar sobre a ignorância que nos invade, velando de dia e de noite, sem perder um momento, sem desperdiçar um só peso do tesouro cuja gestão está a nós encomendada, para aplicá-la ao maior progresso e à maior felicidade da sociedade, antes que a massa bruta predomine e se faça ingovernável e nos falte o alento para dirigi-la pelos caminhos da salvação” (1985:163). Nesta palavras aparece claramente o conceito da educação como ferramenta fundamental para promover o progresso e a civilização; todavia, a obra concreta de Mitre, no tema da educação, parece limitar-se à criação dos “Colégios Nacionais” de ensino secundário que, segundo alguns autores, buscariam a formação de uma classe dirigente e, para outros, estaria marcada por uma concepção elitista.

todas as ciências, que explicam, na ordem natural das causas, as evoluções sucessivas na coordenação lógica dos eventos” (p. 27).

Outro elemento significativo é a utilização do herói; este aspecto adquirirá uma centralidade excludente na elaboração da historiografia escolar, que dará sustentação ao ensino da história nacional a partir da primeira década do século XX. Mitre, ao expor o plano de sua “História de Belgrano e da Independência Argentina”, situa assim o tema:

“Este livro é, ao mesmo tempo, a vida de um homem e a história de uma época. Seu argumento é a idéia de desenvolvimento gradual da idéia da Independência do Povo Argentino, desde suas origens em fins do século XVIII e durante sua revolução, até a deposição do regime colonial em 1820, quando se inaugura uma democracia genial, embrionária e anárquica, que tende a normalizar-se dentro de seus elementos orgânicos (...) Em alguns casos, a história contemporânea servirá de fundo à figura principal do quadro e, em outros, aparecerá confundida entre as grandes massas ou perdendo-se na penumbra do grande cenário” (1927b:15).

Ricardo Rojas (1927), ao comentar estes aspectos do plano do historiador, considera-os como uma dualidade manejada com “maestria admirável”, já que às vezes o recorte individual do herói apóia-se na densa massa dos acontecimentos sociais, ou então a interpretação dos eventos coletivos estreita-se no marco da biografia. Por sua parte, Sarmiento assim opina ante a primeira edição de “Belgrano”:

“A História de Belgrano é, pois, a restauração de um momento sepultado sob as areias movediças arrastadas pelo pampeiro, e o mérito do autor da História está em ter devolvido à admiração de seus contemporâneos o mais inimitável dos bons modelos. A História de Belgrano aparece hoje como uma insígnia do que queria e esperava o povo quando ele vivia, estando a sociedade de hoje resoluta em continuar a obra de onde ele a deixou, agora que começa a acalmar-se o torvelinho que sepultou seu exército e desorganizou as Províncias Unidas e que, à dominação dos reis, como objeto de execração, sucedeu a expulsão dos Caudilhos. Tudo é análogo na época presente à época de Belgrano, e cada um se sente artífice da mesma obra que preencheu todos os dias da vida daquele simples e bom cidadão” (1927 : 13– em negrito pelos autores).

Em Sarmiento, a figura do herói, ou de quem assume seu papel, toma suficiente distância daquela plasmada alguns anos antes por Thomas Carlyle, que no primeiro capítulo de “*Os Heróis*” havia escrito que: “A meu modo de ver, a História Universal, o realizado pelo homem aqui embaixo, é no fundo a história dos grandes homens que entre nós trabalharam (...) Sua história, por assim dizê-lo, é a alma da história do mundo inteiro” (1985:31). Para Sarmiento, antes que o grande homem, importa a simples probidade do bom cidadão, esse virtuoso homem público a que temos feito referência.

A caracterização que Mitre fez dos personagens centrais em suas duas grandes obras historiográficas (a já citada de Belgrano e a História de San Martín e da Emancipação Sul-americana) difere também da clássica pintura de Carlyle. Em Mitre, a figura de Belgrano parecería assumir-se antes como um pretexto que permite ao historiador dar coerência à sua busca dos antecedentes da república democrática, que lhe possibilita executar o tão postergado projeto de construir o estado nacional.

Uma interrogação que parece ficar no ar a partir do exposto é a seguinte: como esta caracterização do passado foi logo traduzida na história patriótica ensinada nas escolas do início do século? Sem dúvida que para esclarecer esta questão se deveriam considerar outras contribuições, outros autores: por um lado, a constituição do ritual da simbologia pátria na escola<sup>14</sup>; por outro, o rival de Mitre, o historiador Vicente Fidel López, para quem a história constituía-se “em uma ressurreição do passado através de uma fascinante exposição de retratos e costumes” (López in Rojas, 1927:XXXIII).

Para concluir, o tema da identidade nacional e sua relação com o ensino escolar da história vincula-se às representações que os sujeitos escolares constroem a respeito da idéia de nação. Este problema pode ser objeto de diversas abordagens; aqui se resgata o conceito de ficções orientadoras<sup>15</sup>, o qual pode contribuir para a compreensão do uso escolar da historiografia de Mitre. Ricardo Rojas – um dos iniciadores do ensino patriótico do início do século XX – concede ao ensino da história uma importância fundamental na construção da nacionalidade:

“A nacionalidade deve ser a consciência de uma personalidade coletiva (...) Em tal sentido, o objetivo da história no ensino é o patriotismo, o qual, assim definido, é muito diverso da patriotice ou do fetichismo dos heróis militares” (1997:56).

Este tipo de narrativa muda o conteúdo da nacionalidade traduzida na historiografia escolar, que agora apelará ao ser argentino, à pátria; pois se deverá re-civilizar os imigrantes. Assim, a escola pública constitui-se em uma “instituição nacional democrática”, em “centro de nacionalização” (El Monitor, 1913 – órgão oficial de difusão do então Conselho Nacional de Educação – in Marengo, 1991).

## Bibliografia citada

- Botana, N. (1984) *La tradición republicana*. Sudamericana, Buenos Aires.  
 Braslavsky, C. (1995) “La concertación como estrategia de reforma educativa y del estado” en FLACSO/CONCRETAR/OREALC *Es posible concertar las políticas educativas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

<sup>14</sup> Este vai se traduzindo na comemoração das efemérides e na homenagem aos símbolos pátrios, tais como – já em 1890 na Província de Buenos Aires – o ensino obrigatório do hino nacional e a criação da disciplina Urbanidade e Instrução Cívica e, em nível nacional, o hasteamento e o arriar diário da bandeira nacional em 1910 (presentes até nossos dias).

<sup>15</sup> Shumway (1993) sustenta que as ficções orientadoras não podem ser provadas, já que são tão artificiais como as ficções literárias, mas por sua vez são necessárias para dotar os sujeitos de sentimentos de nacionalidade. Retoma neste aspecto ao sociólogo Edmund Morgan, que escreveu que “o êxito da tarefa de governar exige a aceitação de ficções, exige a suspensão voluntária da incredulidade, exige que creiamos que o Imperador está vestido, ainda que não o esteja. Para governar é preciso fazer crer, fazer crer que não pode equivocar-se, ou que a voz do povo é a voz de Deus. Fazer crer que o povo tem uma voz, ou fazer crer que os representantes do povo são o povo. Fazer crer que todos os homens são iguais ou fazer crer que não o são”. Uma das ficções mais caras à análise de Morgan é o conceito de representação, exemplificando que o sistema federal dos Estados Unidos, tal como ficou fixado nos três ramos do poder, não é, em sentido algum, pleno: “o governo do povo, pelo povo e para o povo” é, antes, no melhor dos casos, o governo por interesses especiais e que outras ficções orientadoras como o *manifest destiny*, *american way of life* ou *the melting pot* têm contribuído tanto quanto a máxima de Lincoln.

- Carlyle, T. (1985) *Los héroes*. Sarpe, Madrid.
- Chiaromonte, J.C. (1989) "Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, 3º Serie, Nº 1, 1º Semestre, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. Devoto, F. (1993a) "Idea de nación, inmigración y «cuestión social»" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 5, Nº 8, Abril, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1993b) *La historiografía argentina en el siglo XX*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Escude, C. (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis, Buenos Aires.
- García, J.A. (1993) "Advertencia, Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales" en Devoto, F. (comp.), op.cit..
- Gellner, E. (1991) *Naciones y nacionalismo*. Alianza, México.
- Giovine, R. (1997) "Como reconstruir a ciudadanía nas reformas educativas dos '90?" en *Revista Educação & Realidade*, Vol. 22, Nº 2, Porto Alegre.
- Halperin Donghi, T. (1980) *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- \_\_\_\_\_. (1996) "Mitre y la formulación de una historia nacional para la Argentina" en *Anuario del IEHS*, Nº 11, Tandil.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Linz, J. (1995) "Multiculturalismo, pluralismo y democracia" en *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. Nº 2, Verano, Buenos Aires.
- Marengo, R. (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Puiggrós, A. (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. T. II de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna, Buenos Aires.
- Marshall, T. H. (1967) *Ciudadanía, clase social e status*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Mitre, B. (1927a) *Comprobaciones históricas*. Primera Parte, Librería La Facultad de Juan Roldán, Buenos Aires (1º edición 1887).
- \_\_\_\_\_. (1927b) *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*. Tomo 1, Librería La Facultad de Juan Roldán, Buenos Aires (1º edición 1858, edición definitiva 1887).
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.
- Newland, C. (1992) *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña 1820-1860*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1982) *La formación del Estado Argentino*. Belgrano, Buenos Aires.
- Pagano, N. y GALANTE, M.A. (1993) "La nueva escuela histórica: una aproximación institucional del Centenario a la década del cuarenta" en Devoto, F. (comp.), op.cit.
- Perez, H. (1993) "Debate pedagógico y hegemonía durante la organización nacional" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 5, Nº 8, Abril, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990a) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza, México.
- \_\_\_\_\_. (1990b) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. T. I de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna, Buenos Aires.



- Rojas, R. (1927) "Noticia preliminar" en Mitre, B., op.cit..
- \_\_\_\_\_. (1997) "La restauración nacionalista" en Botana y Gallo *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*. Ariel, Buenos Aires (1º edición 1909).
- Romero, J. L. (1981) *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*. UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. (1985) *Historia de las ideas políticas en la Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rose, N. (1997) "El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo" en *Revista Archipiélago*, Nº 29, Barcelona.
- Sarmiento, D. F. (1949) *Educación Popular*. Lautaro, Buenos Aires (1º edición 1849).
- \_\_\_\_\_. (1977) *Facundo*. Biblioteca Ayacucho, Caracas (1º edición 1845).
- \_\_\_\_\_. (1980a) "Influencia de la instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional" en Halperín Donghi, op. cit. (1º edición 1855).
- \_\_\_\_\_. (1980b) "Teorías" en Halperín Donghi, op. cit. ((1º edición 1855).
- \_\_\_\_\_. (1980c) "¡Siempre la confusión de lenguas!" en Halperín Donghi, op. cit. (1º edición 1887).
- Shumway, N. (1993) *La invención de la Argentina*. Emecé, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1995) "La concertación de políticas públicas como un nuevo modo de hacer política" en FLACSO/CONCRETAR/OREALC, op. cit..
- Silvia, T. T. da (1996) *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes, Petrópolis.
- Verdevoeye, P. (1988) *Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando (1839-1852)*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- Weinberg, G. (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.