

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ELVIS DE ALMEIDA DIANA

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA POLÍTICA EM JOSÉ PEDRO VARELA: a Reforma
Vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1865-1881)**

**FRANCA
2016**

ELVIS DE ALMEIDA DIANA

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA POLÍTICA EM JOSÉ PEDRO VARELA: a Reforma
Vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1865-1881)**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” como pré-requisito para a
obtenção do título de mestre em História. Área de
Concentração: História e Cultura Política.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Sorrilha Pinheiro.**

**FRANCA
2016**

Diana, Elvis de Almeida.

Educação e cidadania política em José Pedro Varela : a reforma vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1865-1881) / Elvis de Almeida Diana. – Franca : [s.n.], 2016.

183f.

Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Marcos Sorrilha Pinheiro.

1. Uruguai - História. 2. Uruguai - Condições sociais.
3. Reforma do ensino. I. Título.

CDD – 989.505

ELVIS DE ALMEIDA DIANA

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA POLÍTICA EM JOSÉ PEDRO VARELA: a Reforma
Vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1865-1881)**

**Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para a obtenção do título de
mestre em História.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Dr. Marcos Sorrilha Pinheiro (UNESP-Franca)

1º Examinador: _____

Dr. Alberto Aggio (UNESP/FCHS)

2º Examinador: _____

Dr. Mateus Fávaro Reis (UFOP)

Franca, 15 de agosto de 2016

*Dedico aos meus pais,
Darci e Valdenice,
e a minha companheira, Andréa*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a todos os meus familiares, especialmente aos meus pais, Darci e Valdenice, guerreiros, pelo constante interesse, esforço, dedicação e apoio incomensuráveis tanto nas horas de alegria, pelas conquistas, quanto nas horas de tensão.

A minha companheira, Andréa, pela paciência nos momentos de ansiedade, pelo amor, pelo carinho que sempre teve por mim em todos os momentos até hoje, pela disponibilidade da leitura do meu trabalho e pelas críticas sempre pertinentes.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Sorrilha Pinheiro, pela oportunidade e a credibilidade dada a mim para que eu pudesse sempre crescer academicamente e pelas leituras sempre atentas do meu trabalho. Além disso, pelas conversas e instruções sempre valiosas que me fizeram amadurecer intelectualmente, pelo incentivo, pela cobrança quando necessário e o apoio nas horas de apreensão. Eternas saudações "palestrinas".

Aos professores Dr. Marcos Alves de Souza e Dr. Alberto Aggio que compuseram a banca de meu Exame Geral de Qualificação e realizaram, nesta ocasião, críticas e sugestões que proporcionaram maiores reflexões para a continuidade e finalização desta pesquisa. Estendo estes agradecimentos ao professor Marcos Alves, por ter me dado a oportunidade de iniciar os primeiros passos nas pesquisas acadêmicas em relação à História Política uruguaia e pelos vários conselhos que ajudaram desde o início desta empreitada. Também agradeço ao Prof. Dr. Pedro Geraldo Saadi Tosi, pelas discussões proporcionadas pelo Grupo PET-História também lá no início da jornada.

Também gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Mateus Fávoro Reis, da UFOP, que, assim como o Prof. Dr. Alberto Aggio, compôs minha banca de Defesa e realizaram comentários mais que pertinentes e que contribuíram para novos olhares sobre a pesquisa.

A Stella Duran e Estela Saldaín, funcionárias da Biblioteca do Palacio Legislativo e a Pablo Ney Ferreira, pesquisador da Universidad de La República, que me receberam com muita simpatia, solicitude e me ajudaram no caminho das pedras em relação à coleta das fontes documentais e bibliográficas deste trabalho no período em que estive no Uruguai. Também agradeço a todos os funcionários da Biblioteca Nacional e do Museu Pedagógico “José Pedro Varela” que me auxiliaram nesta pesquisa.

À FAPESP, pelos recursos financeiros e institucionais disponibilizados ao processo número 2014-06151-3 (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo) que proporcionaram a realização desta pesquisa.

A todos os amigos que fiz durante a vida, amigos de longa data, àqueles que permanecem e permanecerão nela: Guilherme e Bruna, Marcos Antonio, João Victor, Carlos, Francisco, Thales e Luana. Agradeço também a todos aqueles que eu tive a oportunidade de dividir os anseios acadêmicos e o espaço da universidade: Marcus Oliveira, Plauto Daniel, Vivian, Eustaquio, Fred, Victor, Pedro Zonta, Pedro Russo, Henrique, Vinícius. Apesar de a lista ser enorme e, por isso, haver sempre o receio de esquecer-se de alguém aqui no papel, guardo todos na memória.

Agradeço, também, a todos da República Masmorra, lugar onde tive a oportunidade de morar. Por se tratar de muitas pessoas que passaram por lá, desde atuais moradores e ex-moradores, deixo um grande abraço a todos aqueles que eu tive a oportunidade de conhecer e com os quais eu pude conviver.

*Assim como falham as palavras
quando querem exprimir qualquer pensamento
Assim falham os pensamentos
quando querem exprimir qualquer realidade.
Mas, como a realidade pensada não é a dita, mas a pensada,
Assim, a mesma dita realidade existe, não o ser pensada.
Assim, tudo o que existe, simplesmente existe.
O resto é uma espécie de sono que temos,
Uma velhice que nos acompanha desde a infância da doença.*

Alberto Caeiro

DIANA, Elvis de Almeida. **Educação e cidadania política em José Pedro Varela: A reforma vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1865-1881)**. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma discussão acerca do ideário de José Pedro Varela (1845-1879) e a sua proposta de uma reforma educacional no Uruguai caudilhista do século XIX, a partir de uma perspectiva situada no campo da História Intelectual. Neste sentido, propomos, por meio do conceito de “contextualismo lingüístico” de Quentin Skinner e John G. A. Pocock, relacionar as ideias políticas de Varela com os principais debates e publicações realizadas por esse intelectual no período trabalhado sobre a questão da educação pública no Uruguai. Partimos do pressuposto de que, por meio das propostas de educação estabelecidas por ele, existe uma intenção política mais ampla que visava a implementação da democracia e a consolidação das práticas republicanas no país. Além disso, acreditamos que, por meio das propostas de Varela, existe uma ideia de como deveria ser o Uruguai, em termos de estabilidade política e social. Para que “tal projeto de Uruguai” seja desvelado de seus escritos, utilizaremos escritos do autor em alguns periódicos e jornais da época, além das obras *La Educación del Pueblo e La Legislación Escolar*, também de sua autoria. Da mesma forma, por meio da análise dos espaços de sociabilidade e os “microclimas” – nos dizeres de Jean François Sirinelli - dos homens de letras no país, recorreremos eventualmente aos escritos de alguns de seus contemporâneos, como Carlos María Ramírez, Agustín de Vedia, Lucas Herrera y Obes, Juan Zorrilla de San Martín, entre outros, para que possamos ter uma maior compreensão acerca dos embates em torno da questão educacional e, conseqüentemente, do projeto republicano de nação uruguaia nela inserido.

Palavras-chave: Uruguai. Condições sociais. Reforma do ensino.

DIANA, Elvis de Almeida. **Education and political citizenship in José Pedro Varela: the varelian reform as instrument of democracy and progress in Uruguay (1865-1881)**. 2016. 179f. Master's Dissertation (História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

ABSTRACT

The present work, situated in the field of Intellectual History, aims to focus a discussion towards José Pedro Varela's (1845 -1879) ideas for an educational reform in Uruguay on nineteenth century. Therefore, we propose, through Quentin Skinner e John G. A Pocock's "linguistic conceptualism", a relation between Varela's ideas and the main debates and publications about public education issues in Uruguay. Our hypothesis that his educational propositions intend to accomplish a wider political project that aimed to implement democracy and the consolidation of republican practices. Besides that, we believe that Varela's propositions build a projection of how Uruguay should be in terms of social and political stability. To discover this "project of Uruguay" in his writings, we are going to utilize as historical sources some texts published in newspapers back in those days, beside his works *La Educación del Pueblo* and *La Legislación Escolar*. Yet, for the purposes of the analyzing the Uruguayan intellectual's sociability spaces and their "microweathers" – in Jean François Sirinelli's terms – we are going the recur eventually to the writings of Varela's contemporaries, such as Carlos MaríaRamírez, Agustín de Vedia, Lucas Herrera y Obes, Juan Zorrilla de San Martín, and others, in order to get a wider comprehension about the educational struggles e, by the consequence, Uruguayan republican project attached to it.

Key-words: Uruguay. Social Conditions. Education Reform.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 VIDA, OBRA E CONTEXTO HISTÓRICO DE VARELA: O URUGUAI PÓS-INDEPENDÊNCIA	21
1.1 Independência política, ares “constitucionais” e as transformações da sociedade uruguaia nas décadas de 1830 e 1840.....	21
1.2 A “política de fusão”, as transformações no campo e a conjuntura das décadas de 1850 e 1860	39
CAPÍTULO 2 ITINERÁRIO INTELECTUAL, ATUAÇÃO POLÍTICA DE JOSÉ PEDRO VARELA E ALGUNS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DOS HOMENS DE LETRAS	51
2.1 <i>La Revista Literaria</i> , Francisco Bilbao e a viagem a Europa e aos EUA.....	53
2.2 Outros espaços de sociabilidade e divulgação de ideias: o <i>Club Universitario</i> e a Sociedade de Amigos da Educação Popular (SAEP)	67
2.3 A regionalização do caudilhismo, a “Revolução das Lanças” e o ambiente político oscilante das formações políticas da década de 1870	72
CAPÍTULO 3 SITUAÇÃO DO ENSINO E O CONTEXTO LINGUÍSTICO: PROPOSTAS E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NACIONAL	86
3.1 A questão da educação pública na América Latina e no Uruguai: um brevíssimo panorama.....	86
3.2 O <i>Informe Palomeque</i> (1855).....	90
3.3 As duas propostas de Isidoro de Maria (1865-1869)	94
3.4 As discussões sobre a educação pública por meio de parte da imprensa (jornal <i>El Siglo</i>).....	96
3.5 A SAEP e a tentativa de unidade política por meio da criação das escolas no interior	112
3.6 O <i>Proyecto Vedia</i> (1873).....	115
3.7 A primeira reação da Igreja Católica.....	120
CAPÍTULO 4 IMPLEMENTAÇÃO E VIGÊNCIA DA “REFORMA VARELIANA”	127
4.1 A polêmica Varela-Vera: a segunda reação da Igreja Católica.....	127
4.2 <i>La Educación del Pueblo</i>	130
4.3 <i>La Legislación Escolar</i>	145
4.4 A polêmica Varela-Ramírez.....	159
4.5 O <i>Decreto-Ley de Educación Común</i> e a reforma educacional pelo país	165
4.6 Outras respostas à reforma: Jacinto Vera, Juan Zorrilla de San Martín, Prudencio Vásquez y Vega e José Batlle y Ordóñez	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

INTRODUÇÃO

A relação entre os chamados “homens de letras” e a política no Uruguai do século XIX consiste em uma das maiores características do país da Região do Rio da Prata. Os fatos políticos – guerras e lutas pelo poder – próprios desse período remetem a ideia acerca de um processo histórico que estava longe de se concluir de acordo com as mudanças que haviam sido pensadas e postas em prática. Desde o início do período independente, o pensar a nação estava presente no cotidiano uruguaio, mas não consistia somente numa forma de se fazer política: era, também, uma forma de se debater, intelectualmente, o país.

De uma forma mais geral, a ligação entre a atividade dos intelectuais e os projetos de nação consiste em um fato corriqueiro quando se trata de América Latina. A ausência de espaços de sociabilidade propriamente ditos no século XIX que permitissem uma atuação mais autônoma dos intelectuais junto à sociedade fez com que esses encontrassem possibilidades de atuação majoritariamente junto ao Estado ou, também, dentro de seus órgãos. Isto se torna mais nítido quando nos deparamos com o fato de que, naquele período, eram os membros da aristocracia quem realizavam as atividades intelectuais. Neste sentido, aqueles que eram reconhecidos como os intelectuais naquele período, na maioria das vezes, provinham das elites políticas locais, o que contribuiu para a construção da burocracia naqueles países. No momento imediatamente após a independência, por exemplo, este papel foi desempenhado primordialmente pela figura do jurista, uma vez que este era responsável por elaborar as leis e as normas que iriam “dar sustento” às novas nações, assim como nos informa Jorge Myers (In: ALTAMIRANO, 2008). Este caso, em especial, é muito presente no Uruguai do século XIX, fato que analisaremos neste trabalho.

Dessa forma, seja no Uruguai do século XIX ou na América Latina deste período, os padrões de desenvolvimentos sociais foram pensados, de modo geral, do interior do Estado, por parte dos próprios governantes ou dos grupos de aristocratas, muitas vezes rivais entre si, que almejavam o poder. Esse é outro fato que representa uma forte característica no Uruguai caudilhista do século XIX, dominado pelos *blancos* e os *colorados*. Acerca desta questão,

[...] na América Latina existe uma rica tradição estabelecida por uma velha pergunta sobre o destino e sobre a vocação das sociedades do Novo Mundo, tradição personificada pelos grandes ensaístas que se dedicaram a questões clássicas, como a identidade coletiva das nações latino-americanas, os modelos adequados de ordenamento social, os complexos vínculos com os países altamente desenvolvidos e o futuro da região (MANSILLA, 2004, p. 14 apud PINHEIRO, 2013, p. 18).

De qualquer maneira, na América Latina, ao contrário do que aconteceu com os intelectuais da Europa de meados do século XIX, o local social do intelectual era junto ao Estado.¹ O interessante é que, mesmo quando passou a constituir tal autonomia, sua relação e fetiche para com o Estado continuaram a prevalecer. Tal fato mostra a ambivalência do papel dos intelectuais no continente latino-americano, pois

[...] quando passa a se apresentar como um interlocutor entre a burocracia oficial e as nascentes massas, a aproximação do poder e algum fascínio por ele não desaparecem do horizonte de nossa *intelligentsia*, algo que se converteu na própria ambigüidade dos ditos intelectuais modernos na América Latina (PINHEIRO, 2013, p. 18-19).

Tal ambivalência e/ou ambigüidade – uma atuação intelectual ligada ao anseio pelo poder e/ou exercício do poder – é característica muito marcante da história política uruguaia, que representa uma grande aproximação dos chamados “homens de cultura” das decisões da política nacional. Isso é verificável através da experiência e atuação dos intelectuais uruguaios do século XIX – Juan de la Cruz, Florencio Varela, Dámaso Antonio Larrañaga, Adolfo Berro, Bernardo Prudêncio Berro, Eduardo Acevedo, entre outros (HERRERO Y ESPINOSA, 1884 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989). Estes homens fizeram parte de um contexto marcado pelo liberalismo em ascensão no mundo e pela recente independência do país platino. Além disso, estes intelectuais estavam imersos no caldo cultural no qual se deu a criação da recente Constituição, em 1830, que apostou no republicanismo. Neste sentido, estes homens de letras encontraram na política uma forma de expressar as suas visões de mundo, referentes à construção da nação.

A questão da independência frente à Espanha (1811) e ao Império do Brasil² (1828) conduziu à criação da Constituição de 1830, a primeira do país independente, a qual, teoricamente, estaria embasada, assim como já dito anteriormente, em princípios republicanos. Embora possuindo a divisão dos três poderes, eleições e tudo o mais que um regime dito republicano deveria possuir, a ex-colônia, que passou a ser chamada de República Oriental do Uruguai, não teria incorporado, de fato, a essência republicana, na ótica de alguns pensadores da época.

Essa ausência das práticas republicanas se mostraria nítida desde a criação das duas facções políticas que travaram lutas – por várias vezes armadas– pelo poder, os *blancos* e os

¹ Até o início da década de 1920, os intelectuais na América Latina tiveram o papel de defensores da sociedade civil perante o Estado. No entanto, um campo dito autônomo de atuação teria se formado nesta região após esse período. Para mais informações sobre esta questão, ver: FUNES, 2006; SCHWARTZ, 1995.

² Em 1828, o Uruguai obteve sua independência em relação à dominação brasileira, por meio da guerra da Cisplatina. Para mais informações, ver: ZUM FELDE, 1967; FAUSTO, 1995.

colorados, até o desrespeito às eleições e às leis então promulgadas. Dessa forma, era como se as ideias republicanas condensadas na Constituição de 1830 consistissem em um republicanismo “epidérmico”, nos dizeres de Juan Antonio Aguillar Rivera (2002). O termo “epidérmico”, ainda segundo Rivera, representava a pouca profundidade dos preceitos republicanos junto à sociedade, sendo que tal regime apenas se apresentaria como um tipo de governo oposto à monarquia, mas sem que representasse algo culturalmente introjetado no Uruguai do século XIX. Tal conjuntura favoreceu o surgimento de manifestações no plano político e social, exigindo transformações de cunho modernizador para o país. Como reflexo de tais instabilidades, podemos citar a questão da substituição da relação do cidadão com o Estado pelas relações de personalismo, que tinham na figura do caudilho a sua mais alta representação (ARTEAGA, 2000)

Diante deste quadro que apresentava uma nação fracionada, a questão da educação pública³ ganhou espaço dentro das grandes discussões nos círculos intelectuais. A Igreja Católica possuía o domínio sobre a educação no país desde as primeiras décadas da República Oriental do Uruguai e até antes. Desde o século XVIII, o ensino era gerido pelos jesuítas, franciscanos e outras ordens católicas e, no século XIX, a educação foi mais direcionada às elites, possuindo um caráter mais restrito (VILLEGAS, 1977). As discussões sobre uma reforma educacional começavam a ganhar força. Neste sentido, alguns homens de letras como, por exemplo, Agustín de Vedia, José Gabriel Palomeque e Isidoro de Maria propuseram alguns projetos de reforma educacional no país, os quais não alcançaram, de fato, o efeito desejado.

Sobre esta questão, o uruguaio e crítico literário Ángel Rama (1985) afirma que, com o impulso da modernização em vários países da América Latina no século XIX, houve um esforço em ampliar o círculo letrado, esforço esse que foi representado pela origem das leis de educação comum, fato que possibilitaria uma diminuição dos privilégios de um círculo letrado restrito e introduziria nele outros grupos sociais.

Dessa forma, pensar a questão da instrução pública no Uruguai na segunda metade do século XIX, consistia em um exercício político, que representava uma forma de pensar e

³ Consideramos pertinente realizar uma distinção entre educação, instrução e ensino para que estes termos possam ser melhor compreendidos ao longo deste trabalho. A diferenciação que adotamos está de acordo com o que Francisco Antonio Berra, um dos fundadores da *Sociedad de Amigos de La Educación Popular* (SAEP) afirmou em seu trabalho intitulado “*Resumen de las Leyes Naturales de Enseñanza*”, de 1896, indicando que “INSTRUIR: vem do latim *ins-truere* que significa o mesmo que construir, proporcionar, ou seja, construir o saber, proporcionar ideias. EDUCAR (grifo do autor): é a tradução de *e-ducare* [...] ou seja, fazer aptos para atuar as forças que virtualmente existem no ser animado, desenvolvê-las. ENSINAR: procede do latim *in-signim*, de *signum*, equivalente a marcado. Ensinar vale, pois, como imprimir um sinal, uma marca. De onde vem a acepção genérica de formar o caráter e as ideias [...], de educar e de instruir” (BERRA, 1896 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 369, grifos do autor).

construir a nação estagnada pelas muitas convulsões políticas das décadas anteriores. Neste sentido, além de ser um exercício político, também consistia em um exercício intelectual, pois não deixava de tentar encontrar novos modos de se compreender e interpretar possibilidades para a identidade uruguaia daqueles tempos.

É nesse contexto que se insere a figura de José Pedro Varela⁴, protagonista principal deste trabalho, e sua assunção ao cargo de Inspetor de Instrução Pública do Uruguai⁵ no governo do coronel Lorenzo Latorre, em 1876 e por ter desenvolvido um papel digno de destaque na política uruguaia da segunda metade do século XIX. Tal importância passa a ser evidente quando, em 1868, ao regressar de sua viagem ao exterior, Varela, em conjunto com Carlos Ramírez e outros intelectuais, fundou a Sociedade de Amigos da Educação Popular (SAEP),- manifestando sua proposta em relação a uma reforma da educação. Além disso, intensificou a sua atividade publicística, utilizando esta, também, para a intervenção na política do Uruguai por meio da organização do periódico *La Paz*. Em seus artigos, caracterizou-se, além de outras coisas, por ser um opositor ao governo, centralizado na figura do general Lorenzo Batlle (1868-1872).

De 1874 a 1876, escreveu *La educación del Pueblo* e *La Legislación Escolar*, obras que demonstram as idéias de Varela em defesa da necessidade da instrução pública como forma de conscientização popular, o que poderia ser um meio, segundo ele, de fazer com que todas as convulsões políticas desaparecessem e, a partir disto, haver um maior desenvolvimento do país (ROMERO, 1977). Enquanto esteve no governo, seguindo as ideias que apresentava por meio da imprensa, Varela propôs uma reforma na educação. Conforme entendia, tal reforma seria o caminho para se enfrentar os problemas político-sociais do Uruguai. Era por meio deste processo que, segundo este intelectual, seria possível alcançar o progresso, a civilização e a democracia no país platino - e ficou conhecida como Reforma Vareliana, em referência ao seu sobrenome. Desse modo, se faz notável a importância de José Pedro Varela e a reforma que leva seu nome, pelos mais diversos enfoques, sendo eles de cunho pedagógico, social e político.

Dessa forma, o que pretendemos aqui é realizar a apresentação e a análise histórica do pensamento político de José Pedro Varela. Tencionamos realizar a análise de suas principais ideias e postulados conceituais, em relação com sua trajetória intelectual. Neste sentido, não

⁴ José Pedro Varela nasceu em 19 de março de 1845 e faleceu em 24 de outubro de 1879. O recorte temporal deste trabalho diz respeito, justamente, ao período que Varela iniciou a sua atividade periódica, em 1865 e vai até 1881, dois anos após a sua morte, pois analisamos alguns textos de outros homens de letras que comentaram e criticaram alguns aspectos da reforma educacional que Varela idealizou e colocou em prática.

⁵ O Inspetor de Instrução Pública equivaleria ao cargo de Ministro da Educação nos dias atuais.

se trata de uma análise dos discursos de Varela, pois, ainda que consideremos importante, não iremos nos ater à interpretação de cunho semântico das palavras ou, nem mesmo, ficaremos restritos aos sentidos lingüísticos que constam em seus escritos. Quando assim o fizermos, será para compreender o vocabulário de sua época, no sentido de buscar os sentidos de suas palavras dentro de um contexto lingüístico estável. Por isso, no exercício da análise das obras de Varela em relação à sua trajetória, daremos especial atenção ao significado de termos como “civilização”, “progresso”, “República” e “democracia”. Estes conceitos estavam presentes em seu ideário em relação à educação popular e estão diretamente relacionados à sua pretensão de promover a consolidação do Estado “moderno” no Uruguai.

Neste sentido, a preocupação que norteia este trabalho é a de analisar a figura de José Pedro Varela sob a ótica da História Intelectual e dos Intelectuais, considerando-o um ator político da segunda metade do século XIX que, por meio de suas publicações, manifestava a sua opinião sobre como deveria ser o sistema educacional no país e, conseqüentemente, o Uruguai do futuro. Em outras palavras, a educação poderia servir de instrumento capaz de alçar o país à condição de República e ao progresso.

Embora tratemos, também neste trabalho, sobre as discussões acerca dos projetos educacionais no Uruguai, buscaremos considerar a reforma educacional como um dos aspectos que constituem o pensamento de José Pedro Varela para além de suas concepções pedagógicas. Dessa forma, esta pesquisa não consiste em um estudo relacionado à História da Educação propriamente dita, como esperamos que esteja claro, uma vez que entendemos que sua defesa em relação à educação refletia na esfera política, mostrando que a educação poderia promover o desenvolvimento das práticas democráticas e republicanas nos habitantes uruguaios, de acordo com a ótica de nosso autor. Neste sentido, a busca pela melhoria da instrução individual não está desatrelada de um sentido civilizacional que teria, como conseqüência inevitável, o progresso econômico, social e político do país.

Tal concepção sobre a educação nos leva para outro ponto digno de destaque: a questão educacional não somente no Uruguai, mas também na região platina. Domingo Faustino Sarmiento, na Argentina, também propôs e implantou uma reforma educacional quando este foi presidente do país, na segunda metade do século XIX⁶, defendendo a ideia de que seria por meio da educação que se alcançaria o fim dos problemas no país. Neste sentido, se a educação seria uma forma de política, civilização e progresso, será que esses projetos de

⁶ Domingo Faustino Sarmiento exerceu atividade político-administrativa na Argentina na segunda metade do século XIX, após a saída de Juan Manuel de Rosas do poder. Sarmiento foi governador de província em 1852 e presidente da Argentina entre 1868 e 1874 tendo falecido em 1888 (MÄDER, 2006, on-line).

educação pública constituiriam uma tradição platina propriamente dita? O que podemos afirmar, por enquanto, é que, independente de qual seja a resposta, ela joga o tema da educação no centro das discussões mais clássicas da História Política, quais sejam: a nação e a construção do Estado moderno, fato que evidencia o recorte de nosso trabalho dentro desse campo de pesquisa.

Dessa forma, para entendermos melhor os sentidos da vida e a obra de José Pedro Varela, além de sua atuação no ambiente intelectual uruguaio da segunda metade do século XIX, procuramos seguir os postulados do conceito de trajetória biográfica. Neste sentido, o processo de revalorização da biografia do indivíduo – não mais, simplesmente em sua objetividade, mas também em toda a sua complexidade -, dos atores e da ação, tem por fundamento epistemológico e metodológico, segundo Helenice Rodrigues da Silva, um novo paradigma intelectual, que consistiria no pragmatismo e na interpretação (SILVA, 2003, p. 20).

Tal abordagem permite não apenas que foquemos nossa análise na vida de um indivíduo, mas problematizemos sua obra a partir de sua trajetória, buscando reconhecer os espaços de sociabilidade por eles vivenciados, suas formas de interlocução e as leituras que contribuíram para que ele entendesse o seu papel enquanto formulador de respostas aos dilemas sociais com os quais se deparou. Dessa forma, ao considerarmos os “lugares” nos quais os intelectuais de um determinado contexto histórico se reuniam para discutir e apresentar as suas ideias, direcionamos nossa atenção ao que Jean François Sirinelli (2003) compreende por “estrutura organizacional” de sociabilidade.

Tais “estruturas de sociabilidade” consistem, ainda segundo Sirinelli, em uma forma de mapear a sociabilidade dos homens de letras e representam um conceito considerável para a análise do movimento das ideias, pois consistem em lugares que possibilitam a elaboração, a discussão e a difusão de ideias. Além disso, o desenvolvimento de algumas relações de afeto, como a formação de identidade e pertencimento a um grupo, também podem se fazer presentes (SIRINELLI, 2003, p. 249).

Ainda em relação a estes ambientes em que os intelectuais se relacionam, Rebecca Gontijo (2005), ao dialogar com Sirinelli, afirma que as *redes* de sociabilidade fazem com que os “microclimas” se desenvolvam. Neste sentido, acreditamos ser pertinente a utilização da ideia de “microclima” – conceito também criado por Sirinelli e que é comentado por Gontijo - com o intuito de compreendermos os sentimentos presentes na constituição dos grupos de intelectuais nestes lugares e, desse modo, entender como “[...] a atração, a amizade e os

afetos, assim como a hostilidade, a rivalidade e o rancor, desempenham um papel importante no mundo intelectual” (GONTIJO, 2005, p. 262).

Considerando as indicações já explicitadas, o conceito de “microclima” proporciona aos espaços de sociabilidade intelectuais um caráter material, físico e, também, sentimental, afetivo, ainda segundo Sirinelli. Assim, estas ideias se encontram ligadas a ideia de sociabilidade e, por isso, possibilitam que consideremos alguns lugares com estas características no Uruguai. São eles: o *Club Universitario* (que se transformou em Ateneu no final da década de 1870 e início da década de 1880); o ambiente editorial de *La Revista Literaria*; e a Sociedade de Amigos da Educação Popular (SAEP). Consideramos que estes foram lugares onde Varela pôde compartilhar as suas ideias - adquiridas através de seu itinerário intelectual - com outros homens de letras do período e ter contato com os pressupostos elaborados por seus contemporâneos. Dessa forma, consideramos que esses lugares consistiram em verdadeiros espaços de elaboração e difusão de ideias na segunda metade do século XIX no Uruguai.

A escolha deste norte metodológico se justifica tanto pelo forte cunho social da reforma educacional de Varela como também - e, principalmente pela premissa que defendemos nesta pesquisa - de considerarmos a reforma um elemento que constitui o modo de intervenção de um intelectual, o que deixa em evidência o fator político presente em Varela.

Por sua vez, se a História Intelectual é composta por dois vértices, um textual e outro, conjuntural, cabe-nos esclarecer quais serão nossas premissas para a análise dos textos. Dessa forma, como já foi dito, não estamos estabelecendo um estudo reduzido aos escritos de Varela, sendo necessário, portanto, ir além das páginas escritas, compreendendo-as como parte constituinte de um debate intelectual mais amplo. Neste sentido, consideramos que Varela se insere no contexto lingüístico do momento e, conseqüentemente, suas ideias abrem caminho para novas discussões junto a seus interlocutores.

Neste ponto, estamos em acordo com as indicações de Quentin Skinner, pois, como afirma o autor, se o que se pretende estudar é “[...] uma história da filosofia feita com um espírito genuinamente histórico”, é preciso, portanto, ter como um dos principais esforços, “[...] a contextualização intelectual dos textos em estudo”, o que possibilitaria “[...] dar sentido ao que os seus autores estavam a fazer quando os escreviam” (SKINNER, 2005, p. 4).

Para alcançarmos esse objetivo em relação aos textos dos autores, Skinner afirma que as técnicas básicas da pesquisa histórica devem ser operacionalizadas “[...] de forma a

captar os seus conceitos, seguir as suas distinções, apreciar as suas crenças e, tanto quanto possível, ver as coisas tal como elas são” (SKINNER, 2005, p. 4) e, dessa forma, atribuir um privilégio à linguagem no seu contexto de produção. O reconhecimento do contexto lingüístico, por parte do historiador, deve levar em conta não apenas a leitura da obra do intelectual em questão, mas também de outros interlocutores, verificando a existência de um vocabulário estável, de sentidos permutados e significados mutuamente construídos.

Neste sentido, para que haja uma maior compreensão do contexto lingüístico do período trabalhado no Uruguai, consideramos pertinente recorrer a escritos de outros intelectuais que atuaram no mesmo contexto de Varela e em relação a ele como, por exemplo, Carlos Maria Ramírez, Francisco Antonio Berra, Lucas Herrera y Obes, Agustin de Vedia, o bispo Jacinto Vera, entre outros. Em outras palavras, este trabalho se centra na análise dos textos de Varela e a recorrência aos escritos de outros intelectuais se daria de modo eventual, como forma de ambientá-lo no jogo discursivo de sua época.

Desta feita, reiteramos: ao se analisar a obra de Varela em relação aos escritos desses outros pensadores contemporâneos⁷, será possível distinguir sobre a existência de um vocabulário estável, com significados comuns e conceitos difundidos dentro da dinâmica do jogo lingüístico, bem como identificar os possíveis *lances* (POCOCK, 2003) produzidos por Varela.

Após exibirmos nossas principais preocupações em torno do recorte e da metodologia necessárias para a abordagem do objeto, a divisão de capítulos foi elaborada para que se respeitasse tanto a vida e a obra de José Pedro Varela, como, também, o seu itinerário intelectual. Além disso, os contextos intelectual e lingüístico dos quais fazia parte, também tiveram grande prestígio na organização de nossa pesquisa, para tentar demonstrar como se deu a sua formação intelectual e sua atuação em relação aos seus interlocutores na construção de um vocabulário político estável.

No primeiro capítulo, abordaremos a criação da Constituição de 1830, com seus impasses, dilemas, e os conflitos políticos e armados – como a Guerra Grande (1839-1851) e outros mais pontuais – que constituíam um fato comum no Uruguai desse período. Consideramos que isto seja importante e pertinente para se compreender que os problemas gerados, naquele momento, permearam a infância e a juventude de Varela e ainda se

⁷ Além dos autores mencionados, realizamos e realizaremos, também, a análise à alguns jornais da época, como algumas publicações de Varela e alguns outros intelectuais no jornal *El Siglo*, entre outros veículos de comunicação. A utilização de termos comuns (como *república*, *democracia*, *civilização*, *progresso*, entre outros), por parte da imprensa, podem ajudar na melhor identificação dos significados empregados nos textos de Varela, uma vez que tais concepções são oriundas de uma mesma rede de empréstimos lingüísticos.

mostravam presentes no período em que este intelectual atuou politicamente, nas décadas de 1860 e 1870. Além destas questões, trataremos sobre a grande oscilação na política e na economia uruguaia, desde o fim da Guerra Grande – que, teoricamente iria trazer o fim dos partidos por meio da política de fusão – até meados da década de 1860. O período tratado é o da infância e adolescência de Varela e aborda os locais de estudo e formação daquele e outros problemas decorrentes da situação política que antecederam sua atuação por meio dos jornais e revistas.

No segundo capítulo, trataremos sobre o início da atividade jornalística e política de José Pedro Varela, por meio das publicações no veículo intitulado *La Revista Literaria*, no jornal *El Siglo*, posteriormente, no diário *La Paz*. Este intelectual contribuiu para a fundação de *La Revista Literaria* e o diário *La Paz*, juntamente com outros homens de letras, seus amigos. Inclusive, *La Revista Literaria* foi dirigida por seu amigo José Antonio Tavolara, que também já tinha dirigido a revista *La Aurora* e que, por meio desta, já havia inserido o ideário republicano e racionalista empreendido pelo intelectual chileno Francisco Bilbao. Dessa forma, se considera que, pelo fato de Varela ter sido redator de *La Revista Literaria* sob a direção de Tavolara, este veículo pode ter representado um canal de transmissão de ideias que poderiam ter contribuído para a formação intelectual de Varela.

Neste capítulo, também abordaremos a viagem que Varela realizou à Europa e aos EUA, lugares onde pôde ter contato com um arcabouço intelectual que até então não conhecia. Nessa viagem, conheceu o escritor Victor Hugo pessoalmente, uma de suas maiores inspirações na política e na literatura. Nos EUA, teve contato direto com Sarmiento e seu secretário, Bartolomé Mitre y Vedia, os quais deram muitos conselhos a Varela sobre a dedicação em relação à educação pública. Além disso, no presente capítulo, identificamos a existência de algumas associações que poderiam ser consideradas espaços de sociabilidade dos intelectuais, as quais, conseqüentemente, podem ser vistas como lugares de compartilhamento e divulgação de ideias. Tais espaços são representados pelo *Club Universitario* e a *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP).

No terceiro capítulo, analisaremos, por meio dos projetos educacionais e das polêmicas intelectuais, como eram discutidos os termos referentes à “civilização”, “República”, “democracia” e “progresso” no país. Dessa forma, buscamos apresentar e analisar alguns desses projetos, próprios do período próximo à implementação da reforma de José Pedro Varela. Tais projetos são o *Informe Palomeque*, de 1855, o *Reglamento de Isidoro de Maria*, de 1865 e o projeto de *Lei de Educación*, de Agustin de Vedia, datado de 1873. Não se intenta tratar de todas as iniciativas referentes à questão da educação, mas sim,

abordar esses três projetos que possuíam um caráter mais global em relação à organização da educação nacional.

Pelo fato de os capítulos anteriores iniciarem a aclimatação do leitor às discussões sobre a educação que já estavam começando a se intensificar no país, buscamos, ainda dentro deste capítulo, mapear os principais debates sobre a questão educacional. Neste sentido, buscamos estender o exame para o campo de outras polêmicas referentes à educação, especificamente acerca do político, travadas por meio dos artigos publicados por Varela, como, também, por outros intelectuais do período, como Carlos Maria Ramírez, Lucas Herrera y Obes e o representante maior da Igreja Católica no país, Jacinto Vera. O objetivo principal deste terceiro capítulo é analisar o contexto lingüístico que se dá por meio desse assunto, e ir além, visando, assim, os termos que surgiram e que passaram a fazer parte do vocabulário político daquele momento.

Visto que nos dois primeiros capítulos procuramos mostrar como o contexto histórico se constrói em prol do desenvolvimento de um pensamento, o qual fica praticamente definido no terceiro capítulo, procuramos dar continuidade ao trabalho analisando o significado da reforma educacional vareliana no Uruguai. Dessa forma, o quarto capítulo é dedicado à leitura e ao estudo de duas obras de Varela, as quais são consideradas as mais importantes desse autor: *La Educación del Pueblo* (1874) e *La Legislación Escolar* (1876). Acreditamos que esta análise nos possibilita uma maior familiarização com as ideias que José Pedro Varela tinha em relação a uma reestruturação da instrução pública no Uruguai, deixando em evidência os fatores que ele acreditava ser a causa dos maiores problemas do país e as possíveis soluções para os mesmos.

Além disso, buscamos sustentar que as ideias de Varela sobre a educação sempre estiveram intimamente ligadas a uma tentativa de se alcançar a estabilidade social e política do país e correspondiam a uma proposta de consolidação do republicanismo no Uruguai. O interesse maior é deixar em evidência que a reforma educacional de Varela, implementada de fato de 1876 em diante, foi o primeiro passo concreto para se alcançar e/ou consolidar o republicanismo proposto pela Constituição de 1830 que, até àquele momento, não parecia ter sido algo tão enraizado na sociedade. Contudo, tanto suas publicações, quanto a reforma educacional propriamente dita provocaram reações de representantes de outros setores sociais, inclusive de Carlos Maria Ramírez, que até então havia compartilhado as mesmas ideias com Varela. Dessa forma, neste quarto e último capítulo, o que se busca é demonstrar como o pensamento de Varela – que foi edificado em diálogo com seu contexto histórico – se dedica, agora, à compreensão desse mesmo contexto edificador.

Por fim, procuramos contribuir para a compreensão de um intelectual que, por meio de suas ideias, procurou se colocar e demarcar o seu espaço nas discussões acerca de uma reforma educacional e, conseqüentemente - ou até principalmente -, no debate político do Uruguai da segunda metade do século XIX, país que estava em busca de se consolidar enquanto Estado e nação republicanos.

CAPÍTULO 1 VIDA, OBRA E CONTEXTO HISTÓRICO DE VARELA: O URUGUAI PÓS-INDEPENDÊNCIA

Neste capítulo, pretendemos apresentar e pontuar os problemas político-econômicos do Uruguai do século XIX, perpassando os principais temas e fatos que marcaram a formação do país independente. Além disso, temos a intenção, também, de explicar o nascimento de José Pedro Varela, contando desde seu nascimento, sua infância e juventude, sempre pontuando e dando atenção a algumas experiências vividas por Varela ao longo de sua criação dentro do seu ambiente familiar e cultural.

Dessa forma, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, analisaremos a conjuntura político-econômica geral desde pouco antes da Independência do país abordando, também, a criação da Constituição de 1830, com seus impasses e dilemas, e os conflitos políticos e armados – fato comum no Uruguai desse período. Consideramos que este trabalho seja importante, pois facilita a compreensão em torno dos problemas presentes no período em que Varela atuou politicamente, nas décadas de 1860 e 1870, demonstrando que os mesmos não tinham surgido recentemente, mas eram endêmicos e de longa data. Esta parte também é fundamental para entendermos como se deu a formação de Varela devido ao seu contato, desde criança, com boa parte dessas convulsões políticas como, por exemplo, a Guerra Grande.

Na segunda parte, trataremos sobre a grande oscilação na política e na economia uruguaia, desde o fim da Guerra Grande – que, teoricamente iria trazer o fim dos partidos por meio da política de fusão – até meados da década de 1860. O período tratado refere-se à infância e adolescência de Varela e trata dos locais de estudo, de outros problemas decorrentes da instabilidade política e que antecedem sua atuação política por meio dos jornais e revistas. Consideramos que ambas as partes têm um fio condutor, que é o olhar da historiografia uruguaia e internacional sobre o século XIX no país.

1.1 Independência política, ares “constitucionais” e as transformações da sociedade uruguaia nas décadas de 1830 e 1840

O início do século XIX foi marcado por uma conjuntura europeia conturbada: a Espanha tinha sido invadida e estava dominada pelas forças do imperador francês Napoleão Bonaparte. Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, passou a ocupar o trono real espanhol, fazendo com que os últimos vestígios de soberania deste país fossem incorporados pelas

Juntas Governativas ou por um Conselho de Regência. A atmosfera política e cultural, que marcou o início das lutas pela independência na América Espanhola, sofreu influência, também, do processo de independência das Treze Colônias, da Revolução Francesa e do movimento dito iluminista.⁸ Devido a uma série de entraves, para os colonos americanos, já estava na hora de afastar o poder da Coroa espanhola (POMER, 1999).

Neste sentido, ao realizarmos uma breve comparação entre alguns países da América Latina, podemos notar processos distintos, ainda que inseridos em um contexto comum⁹. Embora Leon Pomer (1999) afirme que, no Brasil, não tenha havido conflitos para se desvincular da metrópole, houve alguns movimentos rebeldes como a Conjuração dos Alfaiates que ocorreu no estado da Bahia, em 1798, a Revolução Pernambucana, em 1817 e a da Província Cisplatina, que resultou na independência uruguaia¹⁰, assim como nos informa Boris Fausto (1995). No entanto, esses dois autores reconhecem que, no Brasil, o processo de independência se desenvolveu em poucos anos e não teria gerado mudanças consideráveis em relação à organização social, econômica e política do país. No México, a situação foi diferente. As camadas populares lutaram por melhores condições de vida e, comandados por Miguel Hidalgo y Cortilla e José Maria Morelos y Pavón, levantaram armas contra a Coroa – ainda que não tenham, de fato, efetuado a Independência (POMER, 1999). A mesma participação popular aconteceu sob o comando de José Artigas¹¹, no Uruguai (CAETANO; RILLA, 1994).

No que tange à região do Rio da Prata, ainda no começo do século XIX, os estados em formação do atual cone sul enfrentaram uma situação complexa. A monarquia espanhola se encontrava em meio a uma crise que, segundo Gerardo Caetano e José Rilla (1994), teria gerado divergências naquela região. A chamada Junta Governativa de Montevideú, de 1809,

⁸ Embora não se possa negar que tenham tido influência em maior ou menor grau na redação de documentos, nos jornais, na elaboração de Constituições, os intelectuais não conseguiram transformar as estruturas mais profundas da sociedade. Assim como afirma Leon Pomer (1999), se houve algum momento em que associaram a injustiça social ao poder do rei, terminaram por compreender que o processo tinha origem em outro lugar e que o poder da Coroa podia ser destituído sem que se modificassem as demais esferas. Na França, além da queda do rei, esta foi precedida pela abdicação, por parte da própria nobreza, dos privilégios de nascimento. Na prática, tais privilégios foram substituídos por privilégios de origem sócio-econômica, ao menos na França. Para mais informações, ver: POMER, 1999; REMOND, 1976.

⁹ Para mais informações sobre o processo de formação das nações latino-americanas, ver: PRADO, 1994.

¹⁰ A independência da Província Cisplatina se deu, primeiramente, em relação aos portugueses, em 1823 e, depois, em relação ao Império do Brasil, em 1828 (ver: FAUSTO, 1995)

¹¹ José Artigas (1764-1850) é considerado o herói da Independência uruguaia. Comandou batalhas contra os espanhóis e contra os portenhos. Por defender um projeto político de abrangência regional, se distinguiu segundo Gerardo Caetano e José Rilla, de outras experiências revolucionárias ocorridas na América Latina (CAETANO; RILLA, 1994).

ainda vinculada ao domínio real, envolveu-se em uma campanha empreendida em consonância com a Junta Revolucionária de Buenos Aires que, desde 1810, começou a comandar as operações objetivando a independência. Ainda segundo Caetano e Rilla, a chamada “revolução oriental” (1994, p. 24) teria começado na campanha (área rural) e organizado as massas, que se encontravam dispersas mais devido ao seu descontentamento em relação à pressão espanhola do que contra a dominação da Coroa em si.

O chamado antigo Lado Oriental (a Banda Oriental) do Rio da Prata e que, posteriormente, foi a Província Cisplatina do Império brasileiro por certo período, era uma região de população muito escassa, que tinha como cidade mais importante a sua capital, Montevidéu, assim como nos informa Pomer (1999). O restante do território, que era caracterizado pela criação do gado bovino, utilizou mão de obra livre. Ainda segundo este autor, a servidão – característica mais comum nas regiões andinas do império espanhol – e a escravidão – com exceção da doméstica – praticamente não foram exercidas no país platino. No entanto, autores como, por exemplo, Karla Chagas e Natalia Stalla (2007)¹², Alex Borucki (2009)¹³, Arturo Ariel Betancur e Fernando Aparicio (apud CHAGAS; STALLA, 2006)¹⁴, entre outros, sustentam que a escravidão foi considerável naquele lugar e representou uma situação mais complexa do que Pomer aborda.

Em relação à capital, Montevidéu, José Pedro Barran (1990) – autor que trata de forma minuciosa sobre o século XIX uruguaio em seus estudos e que contribui de forma considerável para nosso trabalho - nos informa que a cidade acolheu uma burguesia mercantil que colaborou para a transformação da capital em um local de concentração dos produtos nacionais destinados à exportação. Os funcionários coloniais, donos de estâncias, grandes comerciantes – ou seja, os membros daquelas que eram consideradas as classes dirigentes do país – não possuíam tanto os valores aristocráticos quando comparados às demais elites da América espanhola. Além disso, os campos, especialmente nas regiões mais próximas do Rio

¹² Natalia Stalla e Karla Chagas são autoras do texto intitulado *Amos y esclavos en las fronteras del espacio rioplatense (1835-1862)* publicado no Anais do III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional realizado na Universidade Federal de Santa Catarina em 2007. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos3/karla%20chagas%20e%20natalia.pdf> . Acesso em 06/09/2016.

¹³ O trabalho em questão de Alex Borucki é a obra *Abolicionismo y tráfico de esclavos en Montevideo tras la fundación republicana (182-1853)* (2009), na qual o autor trata sobre a questão da continuidade da escravidão no país platino mesmo após sua abolição. Nas palavras do autor: “Embora os argumentos contra o tráfico e a favor da abolição se vinculassem a liberdade e igualdade gerados durante a revolução, o trato de escravos ressurgiu ativamente após o estabelecimento da soberania republicana” (BORUCKI, 2009, p. 13).

¹⁴ De acordo com as indicações feitas por Karla Chagas e Natalia Stalla (2007), o trabalho de Fernando Aparicio e Arturo Ariel Betancur intitulado *Amos y Esclavos en el Río de la Plata* (2006) também contribuem para esta outra visão acerca da escravidão no Uruguai e na região do Rio da Prata.

Grande do Sul, eram povoados pelos “marginais a cavalo” (BARRAN, 1990), sem profissão estabelecida e, dessa forma, sem vínculo a nenhuma produção ou ocupação regular.

Essas características evidenciam a situação na qual se encontrava o Uruguai do começo do século XIX, que era de total desarticulação. Em relação à estrutura de transportes no país, notava-se uma falta de pontes e de vias férreas. O carvão, por exemplo, que poderia servir de fonte de aquecimento, era escasso no inverno e, desse modo, o homem não era nem capaz de se proteger das baixas temperaturas. Os campos de plantação eram extensos, os quais envolviam poucas cidades e vilarejos, assim como poucas também eram as construções nestes lugares, as quais se encontravam em contato direto com a natureza (BARRAN, 1991).

No que tange às questões de cunho político, assim como pontuaram Gerardo Caetano e José Rilla (1994), até 1870, o Uruguai, assim como Paraguai, Bolívia, Argentina e Brasil, se encontraram em meio a uma instabilidade administrativa resultando na formação de estados. Neste sentido, ainda segundo Caetano e Rilla, “ao seu modo, todos experimentaram as condições derivadas da lenta mudança de hegemonia mundial favorável à Grã-Bretanha” (1994, p. 42). Ainda segundo estes autores, esta situação teria contribuído para o surgimento de divergências dentro do patriciado uruguaio¹⁵, consistindo em uma diversificação dos vínculos partidários e que teria proporcionado várias opções no que tange ao exercício da cidadania política. Neste sentido, surgiram propostas que sugeriam uma “brasileirização” do país, provocando divergências em relação ao “episódio da Cisplatina”¹⁶, além de manifestações favoráveis a uma intervenção de países europeus (CAETANO; RILLA, 1994).

Depois de várias batalhas entre os chamados “povos orientais”, liderados por José Artigas e o Império do Brasil, foi estabelecida a Convenção Preliminar de Paz, mediada pela Grã-Bretanha e, conseqüentemente, a criação do Estado Oriental do Uruguai, em agosto de 1828. Após várias batalhas e reviravoltas, os orientais votaram pela sua independência em relação ao Brasil e a incorporação às Províncias Unidas do Rio da Prata, no dia 25 de agosto de 1828. Um tratado de paz foi assinado entre os combatentes e a Argentina renunciou aos

¹⁵ Acerca do “patriciado” uruguaio, Carlos Real de Azúa expôs a dificuldade em definir esta camada social no país devido às várias possibilidades de análise sobre a mesma. No entanto, este autor se propõe a defender que o “patriciado” consistiu em uma classe dirigente, que foi marcada pelo fim do período colonial e o início da formação do estado nacional uruguaio, sendo a classe que teria “iniciado” a nova nação independente. Esta camada social compôs vários âmbitos profissionais no país como, por exemplo, o estancieiro, o burocrático, o militar, entre outros. Pelo fato de os membros do “patriciado” terem obtido notabilidade e, por terem sido pessoas pertencentes às “classes altas” (REAL DE AZUA, 1961, p. 9) devido à sua posição social e econômica, eles estiveram consideravelmente ligados à política e à cultura no Uruguai. Para mais informações sobre a formação do patriciado uruguaio, ver: REAL DE AZUA, 1961; WILLIMAN, 1968.

¹⁶ Embora seja importante para a compreensão sobre a formação do Uruguai, o processo independentista uruguaio tanto em relação à Coroa espanhola, quanto ao império brasileiro é muito complexo e consiste em vários fatos e reviravoltas, os quais não convêm apontar e levantar neste trabalho ou, pelo menos, neste momento.

seus direitos sobre o Lado Oriental. No dia 27 daquele mesmo mês, foi assinada a Convenção Preliminar de Paz, tratado que tornou o Uruguai um país independente politicamente (POMER, 1999; GROS ESPIELL, 1978).

Sobre esse processo, Gerardo Caetano e José Rilla nos brindam com algumas palavras:

A origem do Uruguai como Estado e como Nação se transformou, doravante, em uma questão crucial para o rastreamento da identidade do país e para a reestruturação de algumas de suas mitologias. Os sucessivos “presentes” preencheram com conteúdo diferente os mesmos atos [...]. Sem o ânimo de resolver o problema, pode-se afirmar que o processo que culminou com a criação do Uruguai foi muito mais complexo e contingente e muito menos inequívoco do que qualquer interpretação pré-determinista queira sustentar (CAETANO; RILLA, 1994, p. 30, aspas do autor).

Uma vez tendo conquistado a sua independência política, o Uruguai criou sua Carta Magna. Em 1830, foi criada a Constituição do novo estado, que determinava a liberdade e a independência de interferências externas. No que diz respeito às atribuições do poder central, a Constituição de 1830¹⁷ não teve, segundo Juan José Arteaga, uma aplicação real e concreta. Ainda sobre essa questão, o autor afirma:

O presidente da República, assessorado por seus ministros e um parlamento às vezes brilhante, radicados na capital europeizada em suas modas e costumes, não eram mais que uma fachada, um recobrimento formal que escondia o verdadeiro país rural, anárquico e “bárbaro”. (ARTEAGA, 2000, p. 101, aspas do autor).

Além dessas características que representavam esse “recobrimento formal” que possuía a Constituição, assim como ponderou Arteaga, a recém elaborada Constituição definia que a religião do novo Estado seria a católica.¹⁸ Esse fato explicita a questão sobre a liberdade (ou falta dela) de cultos e crenças, ou seja, uma Constituição que, por mais que se auto-intitulasse liberal, se mostrava, em maior ou menor grau, conservadora. Ainda segundo Arteaga, a redação da Constituição de 1830 teria se inspirado nas ideias liberais daquele momento e nas constituições de alguns países europeus como a França revolucionária e a Espanha, além da de seu país vizinho, a Argentina. Neste sentido, inaugurou o modo de governo representativo e republicano – ao menos em teoria -, que se pautava na separação dos poderes (ARTEAGA, 2000).

¹⁷ De acordo com o artigo 5º da Constituição de 1830, “A religião do Estado seria a Católica Apostólica Romana” (URUGUAY, 1829, p. 4)

¹⁸ Houve, com o passar do tempo, muitas discussões sobre as conseqüências que se derivavam do fato de que a religião do Estado fosse a Católica, juntamente com o problema da liberdade de cultos que não estava totalmente destacado e/ou reconhecido no texto constitucional (GROS ESPIELL, 1978).

No que tange à separação dos poderes no Uruguai, o ex-professor de Direito Constitucional da Universidad de la República, em Montevideu, Héctor Gross Espiell, em seu trabalho sobre *Las Constituciones del Uruguay* (1978), nos informa que o Poder Executivo era exercido pelo presidente da República. Os membros da Assembléia Geral eram quem elegiam aquele mandatário, que governaria o país por um período de quatro anos, não podendo ser imediatamente reeleito. Embora possuísse o Poder Executivo, o presidente dependia da autorização do ministro respectivo para tomar as decisões, o que deixa em evidência a importância deste órgão, o ministerial. Além disso, os ministros não podiam ser legisladores, o que demarcava uma separação entre os Poderes Executivo e Legislativo (GROS ESPIELL, 1978).

O Poder Executivo era composto, ainda, por um sistema de duas câmaras legislativas. As atividades incumbidas ao senador duravam seis anos, sendo que estes eram eleitos de forma indireta, um senador por departamento. No que tange aos deputados, estes eram eleitos por voto direto com mandato de três anos. O Poder Judiciário era representado pela Alta Corte de Justiça e a eleição de seus membros se dava por meio de assembléia geral composta pelas câmaras legislativas e por tribunais de apelação (GROS ESPIELL, 1978).

No que diz respeito aos partidos políticos, a Constituição de 1830 vetou a existência destes que, para o pensamento predominante de então, não somente representavam um fenômeno que deveria se localizar à margem do âmbito normativo da Constituição, mas também eram considerados como um fenômeno indesejável, segundo Gros Espiell. Essa rejeição aos partidos políticos se deveu ao pensamento próprio dos ditos iluministas do século XVIII, que teria contribuído para a criação dos textos constitucionais e postulava que nenhum outro agrupamento humano deveria se formar entre o indivíduo e o Estado. Neste sentido, esta ideia considerava que o partido se apresentava como algo que interferia nessa relação, a qual deveria ser direta (GROS ESPIELL, 1978). Essa foi uma das normas constitucionais que, pelo menos até a década de 1870, nunca foi respeitada, assim como veremos adiante.

Desde uma perspectiva geral, Gerardo Caetano e José Rilla tecem alguns comentários sobre a criação da Constituição uruguaia de 1830:

Em suma, longe de encontrar-se pré-determinada, a criação do Estado Oriental apareceu como a alternativa mais viável entre as múltiplas pulsões e interesses disponíveis na comarca, na qual foi possível aderir no todo coletivamente, no todo entusiasticamente, mas aderir ao fim e ao cabo. Contava - o que não é pouca coisa - com o interesse 'pacificador' britânico, com a expectativa de ordem e sossego de umas débeis classes altas e com o apoio ou a fadiga de um povo oriental no qual a 'independência' do apogeu

artiguista havia deixado profundos, ainda que ocultos, vestígios (CAETANO; RILLA, 1994, p. 31, aspas do autor).

Dessa forma, remetendo a um paradoxo em relação ao que consistiria na ideia de Estado, a nova nação estava caracterizada por uma conjuntura complexa, que se apresentava:

Sem limites territoriais, em um vazio demográfico, sem moeda, com sua primeira Constituição submetida ao controle dos vizinhos com efetiva capacidade de intervenção militar, entre outras muitas precariedades, o novo Estado aspiraria, entretanto, por ser ‘novo’ e por ser ‘Estado’ (CAETANO; RILLA, 1994, p. 31, aspas do autor).

Mesmo depois de criada, a existência da Constituição não impediu as tensões no país, não sendo ela, no entanto, geradora de posteriores conflitos, sendo que “as guerras civis [...] sobreviventes durante o século não foram culpa da Constituição, mas sim da imaturidade política de uma sociedade ainda bárbara”¹⁹ (ARTEAGA, 2000, p. 62). Neste sentido, um dos conflitos que a existência da Constituição - a qual, teoricamente, representaria fator de unidade e regulação - foi incapaz de impedir consistiu na chamada Guerra Grande, que foi o conflito que se iniciou na Argentina e que se estendeu ao Uruguai, entre 1839 e 1852. Os partidos políticos uruguaios *Blanco* e *Colorado*, foram apoiados pelas principais facções da Confederação Argentina, os *federalistas* e os *unitarios*. Os *federalistas* se uniram aos *blancos* contra os *unitários* e estes últimos, por sua vez, se aliaram aos *colorados*. Além disso, houve a intervenção da França, da Grã-Bretanha e do Império do Brasil. Sobre este conflito, o historiador Juan E. Pivel Devoto afirma que

[...] a Guerra Grande foi um grande drama ligado a configuração das nacionalidades no Prata, drama pelo qual se discutiram as fronteiras entre os estados, a navegação dos rios e a defesa de nossas débeis soberanias ante ao avassalador intervencionismo franco-inglês (PIVEL DEVOTO apud BARRAN, 1990, p. 5).

¹⁹ Pelo fato de não seguirmos as interpretações de alguns autores como Juan José Arteaga e José Pedro Barran que, em alguns momentos, parecem associar a figura dos caudilhos à “barbárie” no Uruguai oitocentista, acreditamos ser pertinente sugerir a leitura de outros trabalhos que tratem sobre o tema do caudilhismo na região do Rio da Prata. Trata-se da obra intitulada *Caudillismos rioplatenses: nuevas miradas a un viejo problema* (2005), organizada por Noemi Goldman e Ricardo Salvatore. Este trabalho conta com textos tanto dos organizadores quanto de vários autores como Jorge Myers, Ana Frega, Pablo Buchbinder, entre outros, que, além de realizarem um balanço historiográfico acerca do tema, também se preocupa em revisá-lo, propondo novos olhares acerca desta questão. Dentro deste revisionismo, possui maior destaque a tentativa dos autores em demonstrar como a visão de cunho mais sociológico da formação dos caudilhos – que teve origem nas ideias de Sarmiento sobre a clara divisão entre mundo urbano (civilização) e mundo rural (barbarie)- foi, aos poucos, dividindo o espaço da produção historiográfica com a corrente de caráter mais político ou institucional – a de que os caudilhos teriam representado um ponto importante na conciliação entre a tentativa de construção da unidade nacional e defesa da autonomia das províncias.

Como as raízes da Guerra Grande ultrapassaram os limites do território uruguaio, tendo início em território argentino, consideramos necessário realizar uma brevíssima explicação sobre o contexto bonaerense de então. As intenções de uma possível reconstrução e/ou resgate do Vice-reino espanhol em Buenos Aires partiu da iniciativa do caudilho Juan Manuel Rosas. Rosas ascendeu ao cargo de governador da província de Buenos Aires quando o exército argentino, que havia auxiliado os uruguaios na luta pela independência diante do Império do Brasil, retornou à capital argentina e fuzilou Manuel Dorrego, o então governador federal bonaerense (BARRAN, 1990).

Foi essa conjuntura que fez com que a família Varela emigrasse de Buenos Aires para Montevidéu, devido à ascensão de Juan Manuel de Rosas ao poder logo após a morte de Don Manuel Dorrego, assim como nos informa Telmo Manacorda (1948), um dos principais biógrafos de José Pedro Varela. Dessa forma, os *unitarios* se viram coagidos pelos *federalistas* e os caudilhos do interior se uniram a Rosas, que era sucessor de Dorrego ao cargo, e o reconheceram como o governador da capital argentina de 1829 a 1832 (BARRAN, 1990).

Da mesma forma que os mandatários anteriores, Juan Manuel de Rosas manteve, o monopólio sobre o porto de Buenos Aires em relação às outras províncias, sendo a riqueza bonaerense derivada deste monopólio e fazendo com que a capital argentina substituísse a metrópole, a Espanha, fazendo-se crer ser sua “herdeira”. Neste sentido, o federalismo exercido por Rosas se apresentava muito ligado a uma descentralização, sendo que “[...] nada do que correspondesse à província deveria vivificar a nação” (BARRAN, 1990, p 18).

Tal explicação sobre o contexto argentino é pertinente para se perceber que, além das questões problemáticas internas já mencionadas e as que ainda serão explanadas, o Uruguai lidava com problemas externos que se refletiam de forma muito sensível em seu território. Por seu turno, os motivos que causaram as intervenções européias foram caracterizados por aspectos políticos e econômicos:

A política franco-inglesa desempenhou um papel preponderante na guerra [...] A Europa que nasceu na raiz dos movimentos revolucionários liberais de 1830 foi o reverso da Europa dominada pela Santa Aliança. Em política, foi o triunfo das monarquias parlamentares com *voto censitário* mas ampliado e retrocesso do absolutismo, contra o qual [...] seguiu-se lutando em várias nações do continente; em economia, era o livre comércio, ou melhor, o paulatino arrasamento das barreiras aduaneiras na crença de que existia uma ordem universal pelo qual cada país estava mais capacitado que qualquer outro para produzir determinado gênero de mercadorias. A transformação européia era filha de uma pujante burguesia industrial e mercantil que utilizava a ideologia liberal para impor-se em seus estados (a democracia

censitária daria o poder político às classes acomodadas), e para impor suas mercadorias ao resto do mundo, ainda imerso no antiquado regime de produção artesanal (o livre comércio permitiria invadir o mercado universal). Isto que acontecia, sobretudo, na França de Luis Felipe (1830-1848) com seu crescente desenvolvimento nos ramos metalúrgico e, principalmente, têxtil, há mais de 50 anos que vinha acontecendo e havia se afirmado na Grã-Bretanha. A França era um recém-chegado ao mundo industrial e necessitava o que a Grã-Bretanha já havia conseguido em boa medida: mercados e consumidores (BARRAN, 1990, p. 8, grifo do autor).

Além dos aspectos políticos e econômicos, a influência europeia se deu devido a outros fatores. Nesse sentido, José Pedro Barran (1990) afirma que os jovens liberais uruguaios e argentinos se identificaram com os embates que a burguesia europeia travava com o absolutismo monárquico, visto que, para eles, a luta contra o despotismo consistia em um ideal de caráter universal. O caso dos jovens liberais de Montevideú foi um evento que representou algo maior dentro da América Latina, que René Remond (1976) denominou de a “internacional dos liberais”, quando o autor afirma que existe a relação entre os acontecimentos europeus mobilizados pelas ideias liberais e as revoluções de Independência da América Latina.

Dessa forma, aqueles que representavam a tirania e a manutenção da ordem colonial, caracterizados pela intolerância pela negação dos direitos individuais, eram o general Rosas e seu lugar-tenente uruaio, Manuel Oribe, na ótica dos liberais. Desta feita, “a luta entre unitários e colorados, coligados contra federais e blancos era, então, uma guerra ideológica” (BARRAN, 1990, p. 8). Esta transposição de ideias entre a Europa e a América envolvia as especificidades culturais de cada local e, sobre a relação entre esta questão e os motivos acerca da aliança entre *colorados* e *unitarios* que levaram ao conflito, Barran afirma que:

Pode ser errada esta caracterização do adversário, ou por exagero, ou por inadvertência de que o trasladar dos esquemas europeus à realidade americana, se cometiam erros de óptica, mas o fato é que assim foi sentida a Guerra Grande pela maioria dos imigrantes cultos do Partido Colorado e do unitário. Deste ângulo, equivocado ou não, a apreciação que da contenda fizeram operou como um fato (BARRAN, 1990, p. 8)

De fato, a sociedade uruaia observou uma conjuntura de várias conseqüências desde 1835, período anterior à Guerra Grande, até 1843, quando o conflito alcançou o território uruaio. Sob a presidência de Oribe (1834-1838) e, durante o segundo mandato de Fructuoso Rivera (1838-1843), a República uruaia obteve certa paz. A atividade pecuária, aos poucos, apresentou sinais de melhora e a indústria *saladera* (produção de charque) cresceu, fazendo

com que os volumes exportados de charque e couro alcançassem números expressivos. O gado ovino, que fora recentemente introduzido no país, também teve crescimento com a exportação de lã (BARRAN, 1990).

A economia, que se encontrava em crescimento, necessitava de mão de obra para o trabalho, o que deu início à chegada de vários imigrantes ao país. Em relação aos interesses relacionados à imigração no Uruguai, Juan José Arteaga (2000) nos informa que os maiores grupos de imigrantes eram os brasileiros (25,97%), seguido dos espanhóis (25,47%), italianos (13,64%), franceses (11,92%) e argentinos (8,5 %) e que mais de um terço destes estavam localizados na capital, Montevidéu (mais de um terço dos habitantes da capital). Ainda segundo Arteaga, o Estado uruguaio, desde sua formação, não era possuidor de muitos recursos para impulsionar a atividade imigratória, sendo que os primeiros registros foram custeados pela iniciativa privada, que visava o lucro. Neste sentido, houve uma preocupação em relação a essa baixa densidade populacional por parte dos setores da sociedade mais instruídos, desse modo, defenderam a idéia da imigração europeia para o país platino (ARTEAGA, 2000).

A chegada destes imigrantes era um fato que estava relacionado com a histórica debilidade populacional no Uruguai, problema que o acompanhava desde o período colonial. Este fenômeno é representado pelo número de habitantes no país, de 74.000, os quais ocupavam um território de 178.000 quilômetros quadrados (ARTEAGA, 2000), sendo que boa parte destes eram brasileiros que viviam na área fronteira (BARRAN, 1990). Esse fato gerava o receio de uma desnacionalização de algo que ainda nem era uma nação propriamente dita, em termos de Estado e aspectos sociológicos próprios, ainda segundo Barran.

A proteção aos imigrantes também foi um motivo para as intervenções francesas e britânicas no período da Guerra Grande. As reclamações dos imigrantes franceses consistiram em uma das causas da primeira intervenção da França no conflito, em 1838. Pelo lado britânico, havia temor em relação a uma possível invasão das tropas de Oribe em Montevidéu, em 1843, e a possibilidade de represálias por parte de Rosas aos imigrantes que lutaram junto aos *colorados* no conflito (BARRAN, 1990). Dessa forma, notamos que, por meio da conjuntura apresentada, o Uruguai se encontrava em uma situação de desordem política, onde as leis da Constituição de 1830 não tinham força para manter a paz.

Ainda no que tange à discussão sobre a questão da demografia e da imigração no Uruguai, Gerardo Caetano e José Rilla (1994) utilizam o termo “pátria gringa”, pois a quantidade de habitantes nascidos no Uruguai era muito menor do que o número daqueles que chegavam de outros países. Ainda sobre essa situação, estes dois autores afirmam que, “[...]”

de maneira particular, entre 1830 e 1890, o Uruguai apresentou-se como ‘um espaço vazio aberto ao povoamento’ de estrangeiros, o que contribuiu para uma forte precocidade do fluxo migratório” (CAETANO; RILLA, 1994, p. 111, aspas dos autores).

Retornando à atmosfera do conflito, em 16 de fevereiro de 1843, as forças de Oribe invadiram a capital uruguaia e deram início ao que ficou conhecido como o Sítio de Montevideu (1843-1851). Foi exatamente nesse período que nasceu José Pedro Varela, mais precisamente em 19 de março de 1845, na capital sitiada. De acordo com as informações de Manuel Herrero y Espinosa (1884), que foi um dos primeiros biógrafos de nosso autor, Varela tinha uma procedência intelectual tanto por parte da família de seu pai²⁰, quanto de sua mãe, pelo fato de os seus tios terem se dividido entre poetas, diretores de jornal e futuros presidentes da República – que é o caso de Bernardo Prudencio Berro, assim como veremos mais adiante (HERRERO Y ESPINOSA, 1884 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Desta forma, concordamos com Jorge Bralich (1989) quando este autor sustenta que o padrão familiar e, também cultural, em consonância com a conturbada situação política do país, ajuda a pontuar parte da vida e da obra de Varela.²¹ Ainda segundo este autor, quando consideramos a formação familiar anterior aos matrimônios concretizados posteriormente²² – como, por exemplo, uma irmã de Varela que se casou com Alfredo Vásquez Acevedo, futuro reitor da Universidade de Montevideu e amigo de Varela – temos um grupo que

[...] constituía uma singular seleção de valores sociais, morais e intelectuais. Mulheres de excepcional cultura, juriconsultos, homens de Estado, literatos, jornalistas, comerciantes, homens de pensamento e ação (que) formavam aquele núcleo de famílias, representativas de uma classe social [...] (MONTERO BUSTAMANTE apud BRALICH, 1989, p. 9).

Além destas considerações acerca do ambiente cultural e familiar onde Varela nasceu, fica claro que este iniciou sua vida em uma cidade dominada pelo caos político e militar, a qual sua família observava com olhar de incerteza uma guerra prejudicial ao desenvolvimento e crescimento montevideano em geral. Embora houvesse confusão por todos os lados, o general argentino José Maria Paz e o Ministro da Guerra uruguaio,

²⁰ Ainda segundo Herrero y Espinosa, o pai de José Pedro Varela, Jacobo Varela, era um comerciante letrado e instruído, que comungava das ideias liberais, além de ter sido um dos pioneiros da questão educacional no país (HERRERO Y ESPINOSA, 1884 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

²¹ Analisaremos a atuação jornalística e política de Varela de uma forma mais aprofundada posteriormente.

²² Ainda segundo Bralich, outros casamentos que contribuem para a ponderação deste autor foram o de Jacobo Adrián, irmão de Varela, com uma irmã de Alfredo Vásquez Acevedo e o do próprio Varela, que se casou com uma filha de Eduardo Acevedo, profissional da área jurídica e jornalista (BRALICH, 1989).

Melchor Pacheco y Obes, foram responsáveis por uma resistência armada empreendida pela capital, Montevidéu. Várias razões proporcionaram a resistência da capital uruguaia ao sítio, entre elas, os fatores tecnológicos e militares, como os técnicos e engenheiros que dominavam manuseio da artilharia e demais equipamentos e o apoio da marinha francesa e britânica, ao passo que Oribe não contava com os mesmos recursos. Além disso, ainda de acordo com Barran, o fato de Montevidéu possuir saída para o mar proporcionou o recebimento de recursos materiais e financeiros para sua alfândega e a manutenção do governo. Isso teria representado, ainda segundo o autor uruguaio, um fator decisivo para a intervenção somente britânica (1843-1845) e, posteriormente, a franco-britânica (1845-1850) (BARRAN, 1990).

Durante os primeiros quatro anos de sítio, Montevidéu lutou à altura dos invasores. Porém, a partir de 1847 até 1851, ano final do conflito, a situação começou a mudar. Os “orientais” começaram a se questionar sobre o motivo de continuar lutando – haja vista as alianças formadas para o conflito, sendo a resistência de Montevidéu apoiada pelos franceses e pelos ingleses, e Oribe, pelo argentino Rosas. Em março de 1848, o chanceler *colorado*, Manuel Herrera y Obes, comunicou seu ministro em atividade no Rio de Janeiro, que os combates haviam cessado há algum tempo na cidade e, em agosto de 1851, o presidente Joaquín Suárez decidiu pelo fim das ações militares (BARRAN, 1990).

No interior do país, os conflitos se deram até 1847, pois o general Fructuoso Rivera continuou lutando na área rural. Depois de ter caminhado com um pequeno exército por todo o país, entre 1843 e 1845, as tropas da província argentina de Entre Rios, que se mobilizaram em apoio à Oribe, o derrotaram em India Muerta, no dia 27 de março de 1845. O grupo *colorado*²³ mais instruído que predominava em Montevidéu decidiu desterrar Rivera, em outubro de 1847, devido a sua tentativa de entrar em acordo com Oribe. Pode-se observar, nesta passagem, a importância da participação direta dos homens de letras nos fatos políticos do país. Neste sentido, tudo isso contribuiu para consolidar o que caracterizaria a política uruguaia nas décadas seguintes: o controle do meio rural pelos *blancos* como uma forma de defesa da nacionalidade uruguaia e a oposição destes ao “cosmopolitismo” da capital, que era mais representado pelos *colorados* (BARRAN, 1990; ARES PONS, 1968).

No que tange à capital, Montevidéu, a cidade apresentava uma aproximação muito grande com a Europa não somente em relação ao plano econômico ou militar, mas também no que diz respeito ao âmbito cultural. A cultura europeia se expandia cada vez mais dentro da

²³ Grupo este que José Pedro Barran não especifica por meio de nomes.

sociedade uruguaia e a imprensa era caracterizada por um nível intelectual considerável. A poesia romântica tinha como principais expoentes em terras uruguaias Lamartine, Victor Hugo e outros poetas franceses. A intensificação do movimento intelectual permitiu uma sustentação para a criação da Universidade. O governo *colorado*, apesar de todas as dificuldades políticas e financeiras do período, conseguiu criar a Faculdade de Direito, a primeira faculdade do país, em 1849²⁴. Em suma, os “hábitos, costumes, idioma, literatura, música, técnica, tudo isso era recebido pela cidade através de suas ligações com Paris e Londres e as frotas estrangeiras se encarregavam disso” (BARRAN, 1990, p. 29).

As características próprias da capital e da área rural representavam muito aquilo que constituía o cerne dos partidos tradicionais: os *blancos* e os *colorados*. A discussão acerca dos “partidos tradicionais” uruguaios é de grande pertinência para a compreensão do momento trabalhado aqui, pois refletem as características não somente políticas, mas também sociais do Uruguai do período em questão.

Apesar de a denominação “partido” ser largamente utilizada pelos autores que tratam sobre a formação das associações políticas no Uruguai, José Pedro Barran (1990) realiza um alerta sobre esta utilização, sugerindo o termo “bandos” pelo fato de que tais grupos não obtinham um programa de partido moderno propriamente dito. Neste sentido, Barran ainda afirma que os “bandos” se restringiam a divisões sem projetos racionais, que eram movidas pelo ódio político para sustentar a sua ideia. Esta consideração é importante, pois este fato consistiu em uma característica de quase todo o século XIX uruguaio. Neste sentido, apesar de terem suas origens ligadas às questões coloniais e à chamada “Pátria Vieja”, é sabido, segundo Gerardo Caetano e José Rilla²⁵ (1991; 1994), que o início da definição entre *colorados* e *blancos* se deu quando a chamada primeira fase da crise independentista (1820-

²⁴ Em levantamento realizado por Nelson Martínez Díaz (1983) acerca da historiografia uruguaia contemporânea, as referências sobre a História da Universidade em Montevideu são os trabalhos *Historia de la Universidad de Montevideo, 1849-1885* (1963), de Juan Antonio Oddone e Blanca París de Oddone e *La Universidad de Montevideo: Su evolución histórica* (1950), de Arturo Ardao. Artigo disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/QUCE/article/view/QUCE8383120039A/1856>. Acesso em: 03/12/2014.

²⁵ Em artigo intitulado *El sistema de partidos: raíces y permanencias*, publicado no número 31 dos *Cuadernos del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)*, do período janeiro-março de 1984, os autores Gerardo Caetano e José Rilla analisam a formação dos partidos políticos tradicionais uruguaios, no século XIX, relacionando-a com a evolução do sistema partidário uruguaio e as características que teriam permanecido até o século XX. Os autores também apresentaram essa ideia em outro trabalho que publicaram juntos posteriormente, intitulado *Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al Mercosur* (1994), porém, de maior fôlego e que abrange vários temas, não somente políticos, mas também sociais, culturais e econômicos da história uruguaia. Os chamados partidos tradicionais surgiram após a independência do Uruguai em uma série de conflitos e disputas políticas. O nome de cada partido se deve, além dos fatores políticos e sociais, à cor do lenço utilizado pelos membros de cada grupo na região do pescoço, sendo que os *blancos* (conservadores, que tinham a simpatia dos agricultores) se utilizavam do lenço branco e os *colorados* (liberais, que defendiam os interesses da capital, Montevideu), de um lenço vermelho (Cf.: SOUZA, 2003).

1830) teve fim. Complementando esta informação de Caetano e Rilla, Alberto Zum Felde (1967), afirma que a formação dos dois grupos esteve ligada à rivalidade entre Rivera e Oribe/Antonio Lavalleja, pois cada um deles havia tomado lados opostos nos conflitos entre o Império do Brasil e os portugueses na época da Guerra da Cisplatina.

Contribuindo para a discussão sobre esse fenômeno da dualidade política uruguaia, Roberto Ares Pons nos explica, em algumas palavras, que:

Ante o selvagem individualismo gauchesco, que não conhecia os vínculos espontâneos das comunidades clânicas nem os laços jurídicos das comunidades civilizadas, os bandos tradicionais se julgaram no papel de fundadores sociais, que permitiram ao indivíduo transcender-se, incluindo-se em uma ordem coletiva. Persistiu, assim, depois do fracasso da Patria Vieja, o sentimento da unidade nacional, sob a forma bipolar de uma dualidade contraditória (ARES PONS, 1968, p. 57).

Apesar do fato de Ares Pons utilizar-se da expressão “selvagem individualismo gauchesco” no trecho acima - o que denotaria uma associação clara entre caudilhismo e barbárie e que já alertamos anteriormente²⁶ -, acreditamos que a ideia de “dualidade contraditória”, que também foi elaborada por este autor, está alinhada ao que José Pedro Barran (1990) afirma sobre a formação dos grupos políticos tradicionais. Segundo Barran, dois fatores teriam contribuído para a construção e definição das diferenças ideológicas em relação a tais facções políticas. Um deles está relacionado à Guerra Grande e com sua duração (1839-1852), e o outro diz respeito ao lugar que se encontravam cada um dos grupos atuantes nesse contexto, sendo que os *colorados* se estabeleciam mais na cidade de Montevidéu e os *blancos*, na zona rural. Ainda sobre os dois partidos, Gerardo Caetano e José Rilla (1994) concordam com José Pedro Barran (1990) em relação ao período de início das definições ideológicas destes:

[...] foi somente a partir da “Guerra Grande” e seu profundo impacto local que se produziu a primeira definição do conteúdo das divisões. Blancos e Colorados se dividiram, então, ante o desafio de alguns dos principais dilemas do conflito regional: desde a definição de fronteiras ao confronto em torno dos modelos modernizadores mais aptos ao primeiro desenvolvimento autônomo destas regiões, passando pela controvérsia armada ao destacamento territorial das hegemonias caudilhistas e seus séquitos (CAETANO; RILLA, 1994, p. 43, aspas dos autores).

Os *colorados* eram caracterizados por uma forma mais “contratual” de fazer política. Ademais, defendia um padrão pautado em tendências modernizadoras mais intensas,

²⁶ Ver nota número 16.

associando-se mais com “o que vinha de fora”, ou seja, com as idéias provenientes da Europa, sendo o liberalismo a que mais se destacava (PANIZZA; PÉREZ apud CAETANO; RILLA, 1994). Com o intuito de se estender um pouco mais a discussão acerca do liberalismo no Uruguai, consideramos pertinente citar Francisco Panizza (1989), o qual afirma que as idéias liberais se solidificaram no país como um tipo de “imaginário coletivo”, que teria maior vigência de cunho social comparado a outros países da América Latina. Para Panizza, o liberalismo seria uma forma de pensar a ordem social, além de agir como um articulador desta, pois seu exercício eliminaria toda a “barbárie” que existia no momento. Assim, o *outro* nada mais seria do que a imagem daquilo que se busca ou não ser, representando um olhar através do qual se observaria a sociedade.

Por outro lado, os *blancos*, caracterizavam-se pela desconfiança no que tange ao poder pautado em bases institucionais. Além disso, aqueles defendiam um padrão modernizador mais seletivo e controlado, que procurava sempre tornar nítida a diferença entre o “de dentro” e o “de fora”, expressando uma associação considerável com a área rural e seus costumes e símbolos, de característica mais regional que cosmopolita ou universal (CAETANO; RILLA, 1994, p. 43).

Por sua vez, Oscar H. Bruscherá (1968) afirma que a formação dos grupos políticos tradicionais pode ser analisada em dois pontos: um referente à legislação eleitoral ou institucional e outro que diz respeito ao âmbito sociológico. Sobre o plano institucional, Bruscherá afirma que os postulados da primeira Constituição pós-independência não consistiam em um elemento inquestionável para os homens da época, e o partido político, enquanto entidade básica do sistema parlamentar, não tinha sido considerado por aqueles que elaboraram as leis constitucionais. Dessa forma, ainda segundo Bruscherá, a Constituição de 1830 não concedia aos partidos a condição de “entidades”.

Sobre o plano sociológico, Bruscherá sustenta que o partido nasceria como um tipo de facção de cunho personalista em torno do caudilho e, por isso, a reflexão de forma racional acerca da formação das ideias seria impedida por causa do carisma daquele

Tudo se resume no Caudilho mesmo, na concepção que este tem de sua importância – real e não utópica – sobre a vida política. Os nossos Caudilhos poderiam tornar sua a frase atribuída a Luis XIV: “O Estado sou eu”. O interesse do Estado se expressa por intermédio de sua vontade pessoal (BRUSCHERA, 1968, p. 46, aspas do autor).

Neste sentido, em maior ou menor grau, os partidos tradicionais tiveram um papel importante no desenvolvimento da sociedade uruguaia, pois, segundo Ares Pons (1968), teriam representado os

[...] canais de assimilação do aluvião estrangeiro que, de outro modo, havia se enquistado, convertendo nosso povo em um conjunto de conglomerados sobrepostos, e dadas as proporções do caudal imigratório, haveria esmagado os germens da nacionalidade [...] através dos partidos tradicionais o imigrante se incorporou ativamente[...] à vida nacional, e por meio desta comunhão anímica se impregnou das modalidades, os usos e as tradições vernáculas, se nacionalizou ao invés de desnacionalizar o país (ARES PONS, 1968, p. 57).

Considerando a existência dos partidos e no que tange à conjuntura da capital uruguaia, Montevideú, o *Partido Colorado* perdeu algumas características presentes desde sua fundação, e tornou-se ainda mais ligado ao ambiente urbano. Para o “novo” *Partido Colorado*, composto por vários jovens letrados como Andres Lamas, Melchor Pacheco y Obes e Juan Carlos Gómez, a guerra não consistia somente em uma luta entre os grupos políticos da região do Rio da Prata, mas, também, caracterizava a defesa dos pressupostos de âmbito universal, conforme pontua Barran (1990).

Os intelectuais *colorados* em questão foram apoiados pelos imigrantes europeus que não simpatizavam com a possibilidade de ascensão de Oribe no cenário político, e pelos *unitarios*, para os quais Montevideú representava um refúgio, que possibilitaria o posterior retorno à Argentina. Os *colorados* também conseguiram o apoio dos comerciantes e dos capitalistas da Sociedade Compradora dos Direitos de Aduana, pois o bloqueio de Buenos Aires pelas esquadras européias representava uma grande oportunidade de negócio para os profissionais destes dois setores, segundo Barran (1990). Dessa forma, a aliança entre os *colorados* e aqueles profissionais “[...] demonstrava que a liberdade tinha várias faces. Essa aliança, por fim, deu ao nascente grupo político o ponto de apoio social entre um elemento forte e próspero: grandes comerciantes e credores do Estado, em sua maioria, estrangeiros” (BARRAN, 1990, p. 32). Ainda segundo este autor, para estes homens de letras, a luta contra Rosas representava um fenômeno pontual dentro de algo maior: a batalha contra o despotismo que, na região platina, seria representada por Rosas, na ótica daqueles, como já pontuamos, e pelos caudilhos e suas tendências políticas personalistas de modo geral.

Em se tratando do partido *blanco*, além da predominância na área rural que este passou a ter, tal grupo político ficou caracterizado pelo estabelecimento da sede de seu governo em alguns bairros de Montevideú, como o de Unión e o de Cerrito. Além disso,

recebeu apoio de caráter militar e financeiro de Rosas.²⁷ Soma-se a estas questões a dissociação do grupo mais instruído dos caudilhos e de militares ligados à Oribe dentro do *Partido Blanco*²⁸, tendo as intervenções estrangeiras consistido em um fator de crescimento do regionalismo, que já era característica dos membros deste partido. Este grupo de oposição foi formado por Juan Francisco Giró, Bernardo Berro²⁹ e Eduardo Acevedo e consideravam aquela questão para corroborar a crítica que já realizavam sobre o autoritarismo que caracterizava o mandato de Oribe, de acordo com a perspectiva daqueles. Para estes homens de letras, a subordinação de Oribe a Rosas ultrapassava as questões nacionais (BARRAN, 1990).

No que tange ao funcionamento das instituições políticas, estas funcionaram de acordo com o que a Constituição de 1830 estabelecia, ao menos em teoria. Joaquín Suárez, presidente do Senado até então, ficou responsável pelo Poder Executivo até o fim da Guerra Grande. A última vez em que o Poder Legislativo havia sido renovado foi no início da década de 1840. Em 1846, o Poder Executivo dissolveu as Câmaras e iniciou um regime de exceção. Por meio do decreto datado de 14 de fevereiro de 1846, a Assembléia de Notáveis³⁰ e o Conselho de Estado foram criados, órgãos estes que desempenhavam o papel de assessoramento ao presidente. As Câmaras concederam maior poder a este, que continuou exercendo a autoridade e, nos departamentos, houve a substituição da autoridade civil pela militar, fazendo com que o país se fracionasse em duas regiões militares: o norte e o sul do Rio Negro. Desse modo, o meio rural e os proprietários de terra necessitavam de uma ordem que não existia no país, obstruída pela situação conturbada daquele momento (BARRAN, 1990). Tudo isso realçava a realidade paradoxal em que o país se encontrava.

Todo esse clima de desavenças e inconstâncias políticas constituía o cotidiano de José Pedro Varela e sua família das mais variadas formas. O dia seguinte à data do seu terceiro

²⁷ Em relação ao aspecto militar, o exército comandado por Oribe esteve integrado por um efetivo de 7000 homens sendo que quase a metade destes (por volta de 3000) eram soldados da Confederação argentina. No âmbito financeiro, pelo fato de não contar com as rendas da aduana da capital, o governo adotou outras medidas. Em julho de 1845, por exemplo, realizou o embargo dos bens pertencentes aos seus inimigos políticos, tornando-os propriedade estatal. Esta medida provocou a resposta dos *colorados* por meio de um mesmo decreto (BARRAN, 1990).

²⁸ No que tange à Cerrito, área predominantemente *blanca*, a considerável vinculação dos caudilhos a Rosas foi a causa do rompimento entre alguns homens letrados *blancos* e os militares, subordinados de Oribe. Dois fatores representavam essa maior integração entre os *blancos*, segundo José Pedro Barran (1990): os seus membros se viam como o partido da legalidade e se consideravam os representantes legítimos do “americanismo” contra as intervenções europeias (BARRAN, 1990).

²⁹ Giró foi presidente do Uruguai na década de 1850 e, Berro, na década de 1860 (ver: BARRAN, 1990).

³⁰ A função da Assembleia de Notáveis era a de observar e gerir a Constituição, além de realizar atividades próprias do Poder Legislativo. Deve-se destacar, ainda, segundo José Pedro Barran, que os Poderes Legislativo e Judiciário praticamente não tinham influência sobre o Poder Executivo, o que consistia em uma “verdadeira ficção” (1990, p. 31), segundo o autor.

aniversário e, assim como desde o dia em que nasceu, Varela presenciou mais um episódio de confusão e violência, resultado da tensa conjuntura política na qual o Uruguai já estava imerso há alguns anos. Foi nesse dia que Varela viu seu tio, Florencio³¹, que se declarava liberal e *unitario*, ser assassinado na entrada de sua casa por um membro do *Partido Blanco* (MANACORDA, 1948). Fatos como esse continuaram acontecendo pelo país e, devido às divergências ocorridas entre as nações europeias que haviam invadido os países platinos³², foi firmado um tratado em 24 de novembro de 1849 entre os representantes da Grã-Bretanha, da França e da Argentina e que encerrou a participação destes países no conflito³³ (BARRAN, 1990).

Uma vez terminada a intervenção europeia na Guerra Grande, os *colorados* se viram obrigados a buscar apoio de outros países, no caso, de seus vizinhos sul-americanos. Dessa forma, receberam o apoio do argentino e ex-aliado de Oribe e Rosas, Justo José de Urquiza, governador da província argentina de Entre Rios³⁴ e do Império do Brasil. Este, por sua vez, buscava impor limites aos interesses de Rosas que poderiam comprometer o equilíbrio político da região do Rio da Prata.³⁵ Esses fatos nos fazem perceber que havia, no Uruguai, uma incapacidade de se alcançar a paz por meio de um consenso interno, sendo necessário recorrer à ajuda do exterior. Dentro dessa conjuntura, as tropas de Oribe não ofereceram resistência e se renderam. Assim, o tratado de paz começou a ser firmado em 7 de outubro de 1851 e, três dias depois, estava consolidada a paz – pelo menos, momentaneamente - entre os “orientais” (BARRAN, 1990).

As cláusulas dos tratados de paz nos possibilitam ter uma noção de como ficaria a situação no país platino. Algumas dessas condições consistiam no reconhecimento da dívida adquirida pelo governo de Cerrito como dívida pública nacional, na igualdade de direitos políticos a todos os cidadãos uruguaios para elegerem deputados, senadores e o presidente, no

³¹ Ainda de acordo com as informações que Telmo Manacorda nos traz, Florencio Varela foi amigo do então ministro Santiago Vázquez, conselheiro do ex-presidente Fructuoso Rivera.

³² Essas divergências dizem respeito às intervenções realizadas pela França por causa do bloqueio de Buenos Aires e que ameaçava os interesses britânicos, além do receio, por parte da Grã-Bretanha, de uma possível ocupação definitiva do Uruguai pela França, que foi originado pela considerável influência que os franceses exerceram sobre o exército colorado, na capital uruguaia (BARRAN, 1990).

³³ O tratado foi firmado entre os representantes diplomáticos Felipe Arana, da Confederação argentina, e Enrique Southern do governo britânico. Além disso, o argentino Rosas e o Almirante Le Predour, a mando do governo francês, chegaram a um acordo, sendo este assinado em 31 de agosto de 1850 e foi pautado em pontos parecidos aos do pacto firmado com a Grã-Bretanha (BARRAN, 1990).

³⁴ A província de Entre Rios teria realizado este levante por causa do interesse pessoal de Urquiza em substituir Rosas no governo da Confederação e de gerir a Argentina de forma constitucional (BARRAN, 1990).

³⁵ Havia o receio, por parte do Império do Brasil, de que Rosas pudesse dominar não somente o Uruguai, mas também o Paraguai. Além disso, a intervenção brasileira se realizou pelo fato de o Império objetivar a livre navegação do Rio da Prata e que dava acesso à antiga província de Mato Grosso. Para mais informações, ver BARRAN (1990).

caso de as eleições serem organizadas pelo governo da *Defensa*, entre outras circunstâncias. Além disso, declarou-se também que

[...] entre as diferentes opiniões nas quais estiveram divididos os orientais, não haverá vencidos nem vencedores, pois todos devem reunir-se sob o estandarte nacional, para o bem da pátria e para defender suas leis e independência (BARRAN, 1990, p. 45).

O trecho “[...] não haverá vencidos, nem vencedores” daria início à chamada “política de fusão”, lema que caracterizou a política uruguaia até o final da década de 1850 e início da década de 1860. Trataremos destas questões a seguir.

1.2 A “política de fusão”, as transformações no campo e a conjuntura das décadas de 1850 e 1860

Varela já tinha um pouco mais de seis anos de idade quando a Guerra Grande terminou, em 1852, depois de quase nove anos de conflito. O período foi tão conturbado que despertou a atenção do escritor francês Alexandre Dumas, o qual havia dito que “Montevidéu é a ‘Nova Tróia’” (MANACORDA, 1948, p. 30, aspas do autor). Os pais e a avó de Varela o ensinaram a leitura e a escrita. Varela sempre se viu rodeado por aqueles que expressavam os ideais de liberdade, de acordo com as informações de Telmo Manacorda. Esta observação é digna de importância, uma vez que tais assuntos teriam um papel considerável, anos mais tarde, em seu diagnóstico da situação política, social, filosófica e moral vigentes no país.

O Uruguai pós-guerra da infância de Varela sofreu com as conseqüências da Guerra Grande. Além da conjuntura política, as informações acerca dos planos social, demográfico e econômico contribuem para a compreensão do panorama da época. No plano demográfico, a população do país e a de Montevidéu que, em 1840, era de 140.000 e 40.000 habitantes, respectivamente, caiu para 132.000 e 34.000, em 1852, de acordo com censo realizado naquele mesmo ano. Dessa forma, o “vazio demográfico” voltou a caracterizar o país, proporcionando conseqüências no plano econômico - dificultava a obtenção de mão de obra para o trabalho na área rural - e no plano político – tornando o país latino vulnerável diante do Império do Brasil (BARRAN, 1990).

Na esfera social, houve a manutenção dos latifúndios, mas estes não ficaram restritos aos mesmos grupos que antes. Aos ricos proprietários de terra uruguaio já existentes se acrescentou outro grupo, representado por fazendeiros brasileiros e europeus. Sobre o surgimento destes novos grupos, Domingo Ordoñana, espanhol radicado no Uruguai e que teve atuação neste processo, nos diz que

As numerosas famílias obrigadas depois de Arroyo Grande (a batalha que produziu a invasão blanca de 1843) a se mudarem para Montevideu e aos povos que constituíam focos de população, encontraram-se no caminho da miséria. A grande propriedade e a riqueza pastoril representada pelos Ramírez que, em 1842, marcaram 40 mil bezeros, Sayago que chegou a 35 mil e Porrúa a 22 mil, viu-se no caso de ir se empenhando gradualmente para atender às necessidades diárias, cuja circunstância se precipitou na mudança total de posições sociais em todas as esferas da vida nacional (ORDOÑANA apud BARRAN, 1990, p. 49).

Devido à destruição da pecuária, muitos daqueles proprietários de terras que ali já estavam, faliram. Quando o conflito terminou, os campos, além de terem se tornado despovoados, passaram a valer muito pouco. O valor daqueles foi diminuído em um terço do que valiam antes da guerra e, assim, os brasileiros se beneficiaram com a queda dos preços e se tornaram donos de aproximadamente 30% do território uruguaio. Além desses brasileiros, alguns imigrantes alemães, franceses, espanhóis e ingleses também compraram terras no Uruguai, fato que contribuiu para uma mudança no que tange à formação da alta classe rural no país (BARRAN, 1990).

Em relação à massa rural, a guerra, além de contribuir para o aumento da pobreza, também intensificou o nomadismo. Os peões eram cooptados pelos militares e aqueles que escolheram por não lutar no conflito tiveram que se esconder ou fugir para a Argentina ou para o Brasil. Quando a Guerra Grande acabou, a falta de mão de obra foi um grande problema. Pelo fato de terem se acostumado à vida condicionada pela guerra, os trabalhadores rurais passaram a se aventurar pelos campos afora, sem ocupação regular (BARRAN, 1990). Tudo isto contribuía, cada vez mais, para o agravamento da situação na área rural.

Ainda em relação ao âmbito econômico, a guerra quase acabou por completo com os rendimentos trazidos pela pecuária uruguaia. No ano em que a Guerra Grande se iniciou em território uruguaio, em 1843, eram contabilizados algo em torno de 7 milhões de cabeças de gado. Segundo o censo de nove anos depois, este número tinha diminuído para 2 milhões, o que teria resultado na perda das crias e impedido que fosse submetido ao processo de castração, responsável por tornar melhor a qualidade da carne, além de outros problemas. O gado de lã, que, por volta da década de 1830, havia se desenvolvido consideravelmente, teve seu crescimento reduzido, sendo que, no início da década de 1850, a quantidade daquele não atingia o número de 1 milhão de cabeças (BARRAN, 1990).

De um modo geral, em relação ao âmbito financeiro, as conseqüências deixadas pela guerra foram tamanhas que os três presidentes seguintes ao conflito – Juan Francisco Giró, Venâncio Flores e Gabriel Antonio Pereira - tiveram que se empenhar para lidar com seu

legado. Um dos sintomas disto foi o fato de a dívida pública ter aumentado de modo considerável com a abertura que o governo concedeu para atender as reivindicações de particulares prejudicados pelo conflito³⁶ (BARRAN, 1990). Além disso, todas as arrecadações estatais estavam comprometidas com o pagamento das dívidas públicas e “o Estado atrasava os pagamentos dos seus funcionários, aposentados e pensionistas [...] nada efetuava rendimentos ao Estado e havia dificuldades para obter crédito” (MILOT; BERTINO, 1991, p. 196).

Ironicamente, nesta ocasião, a esfera política foi a responsável por manter uma relativa paz e fazer com que o Uruguai se mantivesse na condição de nação apesar de todos os problemas que estavam ocorrendo dentro das demais esferas no país. Dentro da perspectiva política, houve duas formas de se alcançar a paz: a que ficou conhecida como “política de fusão” ou “*fusionismo*”, que era defendida pelos homens letrados dos dois partidos tradicionais, e a chamada “política de pactos”, que foi promovida pelos caudilhos de cada um daqueles grupos políticos. Como já dito anteriormente, a “política de fusão” (1852-1865) teve sua origem na lema da “paz de outubro”: “nem vencidos, nem vencedores” (BARRAN, 1990).

Esta medida consistiu em uma reação daqueles homens de letras em relação aos males provocados pela Guerra Grande e se pautava na crítica aos dois grupos políticos tradicionais e aos caudilhos. Sobre este assunto, Juan E. Pivel Devoto (1966) e A. Ranieri de Pivel Devoto (1966), pertencentes a uma linha historiográfica que atribui considerável destaque a esta dicotomia campo-cidade, entenderam que estas medidas representaram o enfrentamento frequente entre caudilhos e “doutores” (apud SOUZA, 2003). Além disso, pelo fato de estar relacionada à dicotomia entre a cidade e o campo, a “política de fusão” poderia ser compreendida, segundo Juan José Arteaga, como “[...] uma intenção da cidade em dominar e submeter a campanha” (ARTEAGA, 2000, p. 78). Diante destas novas ideias políticas, houve uma cisão dentro do *Partido Colorado*, que resultou na criação do *Partido Conservador*, assim nomeado pelo fato de seus membros defenderem a ideia de manter as tradições liberais mais ligadas ao antigo núcleo da *Defensa* de Montevideu (BARRAN, 1990).

É nesse ambiente, marcado pelas tentativas dos governantes em alcançar os resultados de uma “política de fusão”, que Varela, dos oito para os nove anos de idade, foi matriculado pelos pais em um colégio católico, juntamente com seu irmão Jacobo Adrián Varela, que lá já se encontrava. Este colégio era considerado um estabelecimento de ensino tradicional dentro

³⁶ Somente para exemplificar, até o final de 1856, as reivindicações junto ao governo já atingiam o valor de 100 milhões de pesos, ao passo que o Estado arrecadava algo em torno de apenas 4 milhões, (BARRAN,1990).

da sociedade da capital uruguaia, onde também estudavam outros nomes vinculados a importantes famílias como, os Herrera y Obes, os Ramírez, os Muñoz e os Ferreira, assim como nos informa Telmo Manacorda (1948). Ainda segundo Manacorda, os padres responsáveis pelo colégio se chamavam Pedro Giralt, Sebastián Llobateras e Antonio Masramón e ensinavam a doutrina cristã às crianças. Além disso, eles também apresentavam algumas ideias liberais aos alunos, pelo fato daqueles estarem vinculados aos princípios da maçonaria, consoante as informações de Jorge Bralich (1989).

Nesse mesmo ano de 1854, por meio de um levante realizado pelos *colorados*, o caudilho Venâncio Flores chegou à presidência. O novo governante era um dos três membros de um triunvirato que, além de Flores, era formado por Fructuoso Rivera e Antonio Lavalleja. Estes dois últimos faleceram pouco tempo depois e Flores se manteve sozinho no poder, porém, teve dificuldades para governar. Flores não contou com o apoio do *Partido Conservador* e dos setores mais letrados dos grupos políticos tradicionais, pois estes eram contrários ao fato de o poder ter sido entregue a um caudilho que, em sua ótica, representava o autoritarismo e as relações personalistas. Em agosto de 1855, os “doutores” iniciaram um levante, que obrigou Flores a abandonar o governo³⁷ (BARRAN, 1990).

Ainda no segundo semestre de 1855, houve uma reorganização dos grupos políticos, situação que proporcionou uma dispersão ainda maior dos *blancos* e dos *colorados*. Este fato demonstrava como a inconstância política era uma característica profunda na qual o país estava imerso. Agora, não se tratava mais da clara divisão entre *blancos* e *colorados*, mas sim, entre “doutores” e caudilhos. Os “doutores” eram formados tanto por *colorados* quanto por *blancos* e estes se fundiram em torno do partido que Andrés Lamas ajudou a criar: a *Unión Liberal*. Entre os *blancos*, estavam Bernardo Berro, Francisco Solano Antuña, entre outros, que se uniram aos *colorados* Luis Lamas e Lorenzo Batlle. Todos eles defendiam a tentativa de extinção dos ressentimentos políticos do passado por meio do programa da *Unión Liberal* (BARRAN, 1990).

Os caudilhos também eram compostos pelos grupos representantes dos partidos tradicionais. No final de 1855, Oribe, que tinha acabado de retornar de sua viagem à Europa, consolidou, juntamente com Venâncio Flores, aquele que ficou conhecido como o “*Pacto de la Unión*”. Neste acordo, os dois caudilhos se comprometiam a não se candidatar à presidência e, além disso, garantiram seu apoio ao candidato Gabriel Antonio Pereira nas

³⁷ Para mais informações sobre o levante dos “doutores”, ver: BARRAN, 1990.

eleições seguintes (BARRAN, 1990). A oposição entre “doutores” e caudilhos³⁸ sempre foi um dos temas de maior abordagem da historiografia uruguaia, tanto para explicar o período trabalhado aqui como, também, outros episódios políticos do passado do país platino. No entanto, esta é uma discussão que, por motivos de espaço e por se distanciar dos objetivos que propomos nesta pesquisa, poderá ser reavivada e realizada com maior profundidade em um futuro trabalho.

Em seu governo, Gabriel Antonio Pereira se preocupou em pôr em prática as ideias da “política de fusão” e dar um fim aos ressentimentos políticos causados pelos partidos tradicionais. Um dos lemas de seu projeto político elucidava essa intenção: “Mande quem mande, a metade do povo oriental não pode nem deve se conservar em eterna tutela a outra metade” (PEREIRA apud BARRAN, 1990, p. 63), ou seja, verificava-se aqui o desejo pelo retorno da “política de fusão” e um consenso político. Pereira buscou criar uma força oficial própria e, para isso, inaugurou, juntamente com os seguidores de Oribe – que faleceu em 1857 - e os *colorados* “legalistas”, o “*Club de la Unión*”. Nesse ínterim, o *Partido Conservador* se reergueu com a direção de César Díaz e Juan Carlos Gómez e realizou uma expressiva campanha jornalística contra o governo de Pereira. Conforme pontua José Pedro Barran, a oposição deste grupo ao “*fusionismo*” se deu por que a “[...] consideravam contrária à essência do pensamento liberal, ‘pois negava a soberania do povo’ ao admitir um só partido: o oficial” (1990, p. 63, aspas do autor).

Assim como vimos até agora, havia uma grande tendência aos embates políticos travados por meio da violência e desrespeito às leis no Uruguai, materializados por meio das lutas pelo poder. Tendência essa que conduziu à chamada “revolução de janeiro de 1858”, onde os membros do *Partido Conservador* buscaram apoio da capital argentina e tentaram tomar o poder. Tal tentativa resultou no fuzilamento dos membros daquele partido em *Paso de Quinteros*, evento que representou, ao mesmo tempo, o primeiro crime político do período da “política de fusão” e, também, um revés para a sua continuidade (BARRAN, 1990).

Depois desse incidente, não houve mais conflitos civis por certo período e o presidente Pereira conseguiu terminar seu mandato. No entanto, o que se observa é que, por mais que tenha havido algumas situações conturbadas, o Uruguai dos anos 1860 assistiu a um relativo

³⁸ Assim como afirma José Pedro Barran (1990), é possível que tal oposição entre “doutores” e caudilhos esteja vinculada à tese de Sarmiento sobre o dualismo entre barbárie - que era associada à zona rural - e civilização – à imagem da cidade. Esta tese foi revista a partir de uma análise realizada por Alberto Zum Felde (1967) – considerado um dos maiores ensaístas uruguaiois - que deu mais ênfase ao aspecto sociológico. Neste sentido, José Pedro Varela denunciou, na década de 1870, alguns exemplos em que “doutores” e caudilhos teriam contribuído para o agravamento dos problemas do país, que analisaremos com maior profundidade no capítulo 4.

estabelecimento da paz, o que permitiu a discreta recuperação econômica do país e um aumento demográfico.³⁹ Em relação à demografia, o censo realizado sob o governo de Bernardo Prudêncio Berro – tio de José Pedro Varela –, em meados de 1860, mostrou que a população havia quase duplicado desde 1852 (de 132.000 para 221.000), tendo Montevideú crescido de 34.000 para 58.000 habitantes (BARRAN, 1990).

A imigração teve papel importante nesse crescimento, haja vista que, em 1852, os estrangeiros representavam cerca de 21,6% dos habitantes do Uruguai, sendo que, em 1860, esse número já atingia os 35% (BARRAN, 1990). Segundo José Pedro Barran e Benjamin Nahum (1990)⁴⁰, no período em questão, os imigrantes participavam de boa parte das atividades no país, menos da política. Os brasileiros, localizados em sua maioria na área rural, representavam a maior parcela de imigrantes, chegando a um número próximo de 40.000, sendo que os demais estrangeiros eram espanhóis (18.000), italianos (10.000) e franceses (9.000) (BARRAN, 1990). A imigração não trouxe somente o crescimento demográfico ao país, sendo que esta atividade também teve destaque no âmbito econômico e cultural. Conforme nos informa Juan José Arteaga, “nesse Uruguai, ‘pastoril e caudilhista’, se produziu uma verdadeira revolução econômica com o desenvolvimento do gado ovino e o aumento da produção de lã, alavancada pelos latifundiários estrangeiros” (ARTEAGA, 2000, p. 77, aspas do autor).

Ainda de acordo com as informações de Arteaga, em relação aos números que representam o desenvolvimento do gado lanífero, o censo realizado em 1852 registrou um total de 800.000 ovinos, dos quais, menos de um quinto eram mestiços. Com o crescimento desta atividade e com a importação de carneiros importados da França e da Alemanha, houve não só uma melhora quantitativa como também qualitativa. Esse número quase quadruplicou em 1860, atingindo o número de três milhões. Em 1868, o setor já alcançava algo em torno de 16 a 17 milhões de cabeças (ARTEAGA, 2000)

³⁹ Esta última também se deveu a fatores externos e internos. Os aspectos externos foram caracterizados pela melhora da economia europeia, que começou a se desenvolver mais da década de 1850 em diante. Além disso, alguns fatores internos também contribuíram para esta mudança, como o aumento da população e a recuperação da agropecuária, que foram possíveis pelo certo período de paz que o país viveu. Para mais informações, ver: BARRAN 1990. BARRAN; NAHUM, 1967.

⁴⁰ José Pedro Barran e Benjamin Nahum (apesar de este último ser especialista em História Econômica uruguaia), seguem, neste trabalho, uma tendência interdisciplinar, que dá prioridade a outros recortes e problemáticas (como, por exemplo, a elevada fecundidade da mulher e sua imagem, idade dos cônjuges em contrair matrimônio, entre outras questões) e pontos de vista, muito em voga na historiografia uruguaia contemporânea. Além disso, a ênfase no estudo sobre a relação entre o público e o privado se destaca nesta linha, que, segundo Leticia Soler (2000), conta, além de José Pedro Barran, com historiadores como Gerardo Caetano e a antropóloga Teresa Porzecansky. Ainda de acordo com Soler, estes três são autores da obra *Historias de la vida privada en el Uruguay*, dividida em três tomos e que tem relação com coleção *Historia da Vida Privada*, organizada pelos historiadores franceses Philippe Aries e Georges Duby.

Desse modo, pelo fato de a produção de lã ter representado outra opção somada à produção do couro, o setor de exportação conseguiu diversificar-se. Estes fatores demandavam mais mão de obra, possibilitando uma mobilidade social. Neste sentido, Arteaga afirma que

[...] o ovino necessitava cinco vezes menos hectares que o bovino, de modo que sua exploração aumentou o rendimento por hectare, favorecendo aos pequenos e médios produtores e lhes deu maiores possibilidades de ascensão social. A demanda européia de lã favoreceu a classe média rural e pôs freio à hegemonia do latifúndio (ARTEAGA, 2000. p. 77-78).

O relativo crescimento econômico fez com que os capitalistas comerciais estrangeiros se consolidassem em Montevideú. A guinada econômica (mesmo que temporária, como veremos) deu espaço ao capital predominantemente estrangeiro e seus proprietários, em sua grande maioria, eram de fora do país, sendo estes franceses, ingleses, espanhóis e alemães (BARRAN, 1990).

No que tange à relação entre os elementos que possibilitaram a crescente economia e o “estilo de desenvolvimento”⁴¹ vigente no Uruguai no século XIX, o cientista político Juan Rial (1980), sustenta que o país possuía, ao mesmo tempo, condições propícias e limitações para alcançá-lo. As condições propícias seriam estas: território homogêneo aproveitável, com recursos renováveis que exigia poucos esforços para a sua exploração, representado pela pecuária e possuidor de uma economia exportadora, reconhecida, segundo ao autor, como atividade principal. Como limitações, Rial destaca a debilidade demográfica, especialmente no meio rural e uma diferenciação regional própria do período colonial, que consistia no predomínio por parte da capital, Montevideú, e da região sul do país sobre o resto do território nos âmbitos econômico, demográfico e social.

De modo geral, ainda segundo Rial (1980), o estilo de desenvolvimento uruguaio pode ser caracterizado como “aberto”, por causa de sua relação com o exterior. Além disso, também seria “conservador e tradicional”, pois havia a tendência em manter as bases estruturais do país. Em contrapartida, pelo fato de receber com certo interesse as incorporações tecnológicas, que ofereciam a possibilidade de o país aumentar a produtividade geral, buscar uma complementação e diversificação econômica, entre outros motivos, pode ser caracterizado como “modernizante”. Além das características já elencadas, Rial também

⁴¹ O conceito de “estilo de desenvolvimento” deve ser entendido, segundo Juan Rial (1980), como um tipo palpável e dinâmico adotado por determinado sistema em um determinado contexto histórico. Além disso, o estilo consistiria em uma forma de integração dos projetos de desenvolvimento com os fatores de poder que proporcionariam a sua realização juntamente com um sistema econômico e social balizado por certos objetivos e historicamente pontuado. Para mais informações sobre este assunto, ver RIAL, 1980.

sustenta que o modelo de desenvolvimento uruguaio também pode ser classificado como “elitista-liberal”.

Esta última classificação de Rial se deve, segundo ao autor, ao fato de que as decisões eram tomadas pelos membros de um núcleo restrito dentro dos preceitos liberais, “[...] que tratavam que o Estado não tivesse uma ingerência na atividade econômica a não ser garantir a ordem e a segurança para que os indivíduos tomassem as decisões livremente” (RIAL, 1980, p. 341). Por outro lado, ainda segundo Rial (1980), em uma sociedade com costumes diferentes comparada às europeias, de onde as ideias liberais se originaram, sua escolha poderia sugerir políticas arriscadas que as classes condutoras não adeririam, dessa forma, sua reação inicial teria sido conservadora, tendo o liberalismo sofrido uma espécie de “aculturação perversa”.

É nesse contexto de certa “desconfiança” em relação ao liberalismo por alguns setores da sociedade uruguaia que, na segunda metade da década de 1850, Montevideú teve um surto de febre amarela. Pelo fato de a doença ter se espalhado e assolado quase toda a cidade, Varela presenciou a luta de seu pai quando este se tornou enfermeiro voluntário na *Comisión de Caridad*. Essa conduta do pai de Varela gerou considerações por parte de alguns autores mais simpáticos àqueles dois como, por exemplo, Telmo Manacorda, que supervalorizaram a figura histórica tanto de um quanto do outro e chegaram a afirmar que ele tinha capacidade de “[...] doar-se às grandes causas: à educação, à cultura⁴², à liberdade, à saúde pública” (MANACORDA, 1948, p. 33).

Ainda em relação a essa questão, José Gabriel Palomeque⁴³ se propôs a afirmar que “a educação do povo necessita de um braço robusto, enérgico, inteligente, que a eleve às ideias do século” (PALOMEQUE apud MANACORDA, 1948, p. 33) e acrescentou que, como Jacobo Dionísio já não representava mais essa força para tal missão, esse braço deveria ser o de um de seus filhos – no caso, foi José Pedro Varela que mais se destacou nesta empreitada (MANACORDA, 1948), assim como verificaremos nos próximos capítulos.

Os sentimentos de orgulho e admiração demonstrados por Varela em relação aos feitos e a figura de seu pai se misturaram com o de incerteza, resultado dos acontecimentos políticos que se mostraram cada vez mais frequentes. O *Partido Conservador*, que já havia declarado sua oposição ao governo de Pereira, intensificou suas críticas por meio das publicações de

⁴² Além da infância, a adolescência de Varela também teria tido a contribuição do ambiente cultural de sua família. Assim como nos informa Josefina de Blixen (1948) aos doze anos, apresentou uma conferência sobre História na escola e recebeu uma medalha como premiação. Além deste fato, Blixen, em seu trabalho, também trata de vários outros fatos próprios da vida de Varela.

⁴³ José Gabriel Palomeque foi um dos autores de um *Informe* sobre a educação do país neste mesmo período. Trataremos de forma mais aprofundada sobre este levantamento de Palomeque no capítulo 3.

Juan Carlos Gómez no jornal *El Nacional* e, por isso, teve seus membros expatriados por parte do presidente Pereira. No final de 1857, além de Juan Carlos Gómez, César Díaz, Juan Nepomuceno Madero – que era tio de nosso autor -, entre outros, tiveram que embarcar rumo ao exílio. No dia seguinte, ao tentar defender seu irmão das acusações, Jacobo Dionisio Varela foi preso e enviado ao exílio por dois anos na capital argentina, Buenos Aires. Após estes fatos, a febre amarela chegou ao local de exílio do pai de José Pedro Varela, que passou a cuidar dos bonaerenses acometidos pela doença. Certo dia, enquanto prestava seus serviços voluntários, Jácomo quebrou a perna, o que o impossibilitou realizar qualquer tipo de trabalho. Dessa forma, aos quinze anos de idade, José Pedro Varela se viu obrigado a ajudar sua família na gerência do comércio (MANACORDA, 1948).

Foi exatamente nesse período que, devido às transformações econômicas já elencadas - mais relacionadas ao capital acumulado pelos comerciantes e credores estatais -, surgiram os primeiros bancos no Uruguai.⁴⁴ É interessante destacar, assim como assinala José Pedro Barran (1990), que, dentro das mudanças da economia urbana, os bancos se embasaram em atividades que eram consideradas perigosas para o país. Dentre elas, estavam listados os empréstimos de usuários em relação ao Estado e aos particulares - que não produziam riqueza, mas representavam uma concentração por parte de poucas pessoas – e a especulação referente à dívida pública.⁴⁵ (BARRAN, 1990)

Dessa forma, as questões já apresentadas também estariam ligadas à debilidade do poder central, o qual não era capaz de fazer frente aos levantes que ocorriam no país platino. No tocante a esta questão, José Pedro Barran (1990) afirma que, se por um lado, a estrutura política uruguaia não era tão distinta das dos outros países republicanos do século XIX, aquela debilidade era considerável e foi uma das maiores características do Estado uruguaio desde a criação de sua Constituição, em 1830, até meados da década de 1870. A persistência do modelo “civil-agrário-militar”⁴⁶ - expressão de Carlos Real de Azúa (1969) que ajudaria a explicar a carência de poder por parte do governo central, encontrando-se aquele nas mãos

⁴⁴ Em 1856, surgiu o *Banco Mauá* - cujo proprietário foi Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá - embora tenha conseguido permissão legislativa para entrar em funcionamento somente em 1857. Também em 1857 foi inaugurado o *Banco Comercial* (BARRAN, 1990). Para mais informações sobre o processo de evolução do sistema monetário uruguaio, ver: MILOT; BERTINO, 1991.

⁴⁵ Barran (1990), ao comparar o capitalismo nascente no Uruguai e o da Europa, aponta uma diferença entre os dois, sendo que o uruguaio se originava do comércio, da usura e da especulação, ao passo que o europeu, do comércio e da indústria

⁴⁶ Esta contribuição de Carlos Real de Azúa se encontra no artigo intitulado *Ejército y política en el Uruguay*, no qual o autor realiza uma análise da relação entre as forças armadas e a política ao longo da história uruguaia. O artigo foi publicado na edição n.º 23 do semanário *Cuadernos del Marcha*, de março de 1969. p. 5-29. Disponível em: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Carlos_Real_De_Azua/lib/exe/fetch.php?media=ejercito.pdf

dos caudilhos rurais –, corrobora a ideia de que o Estado uruguaio se encontrava, na prática, aquém em relação às outras repúblicas.

Essa ausência de poder por parte do Estado pode ser notada através de sua debilidade nos enfrentamentos militares com os grupos insurgentes, entre cavalarias que possuíam lanças como armas. Outra debilidade do Estado era em relação à falta de um sistema de comunicações e transporte eficaz no país. Desde o início da década de 1850, a responsabilidade de união entre a capital e o litoral era das empresas de navegação fluvial e, devido à escassez de ferrovias, só restava ao governo enviar suas tropas a cavalo em épocas de conflito, resultando em uma lentidão que contribuía para os levantes. Nesse sentido, segundo Barran, somente a partir de 1875 é que as armas modernas, o telégrafo, a ferrovia, as pontes - ou seja, elementos que representariam uma força e respaldo ao governo central – se tornaram, de fato, uma realidade no país (BARRAN, 1990).

Em 1860, o *blanco* Bernardo Prudencio Berro havia sido eleito Presidente da República. Berro demonstrava um apreço muito grande pela questão educacional e dava muita importância para o desenvolvimento e evolução do cidadão. Seu governo foi caracterizado pela tentativa de criar hábitos republicanos, assim como fez questão de manifestar por meio de um escrito seu em 1858, no qual afirmava: “acreditávamos que a proclamação da República era a República, não cuidamos de fundá-la, de i-la construindo por meio da ação republicana” (BERRO apud BARRAN, 1990, p. 80). No entanto, nas eleições de 1860, Montevideú contava com 60.000 habitantes, sendo que, dos 1.500 inscritos como eleitores, 662 cidadãos votaram. Este consistia em um exemplo que contrariava as intenções de Berro. Dessa forma, Berro procurou aumentar as práticas eleitorais, mas teve que enfrentar os caudilhos locais, o que levou o presidente a conceder maior poder a eles (BARRAN, 1990).

Além disso, o governo de Berro protagonizou um atrito com a Igreja Católica. O bispo Jacinto Vera, líder do Vicariato no país, procurou impor limites ao poder civil resultando em um desentendimento com o governo que foi marcado por três fases: a chamada “questão franciscana”, em 1860; a “questão Jacobson”, em abril de 1861; e a “questão Brid”, entre 1861 e 1863. A questão franciscana consistiu na expulsão dos membros desta ordem do território uruguaio por parte do governo a pedido da Igreja Católica, pelo fato de muitos franciscanos pertencerem à maçonaria, o que não agradava à Igreja. Esse fato, segundo Gerardo Caetano e Roger Geymonat, tornou “[...] visível o conflito das tendências internas da Igreja” (CAETANO; GEYMONAT, 1997, p. 56).

O segundo fato - a “questão Jacobson” - teve muito mais repercussão e conseqüências. Com o falecimento de Enrique Jacobson - católico e, também, maçom - no dia

no ano de 1861, em San José, o padre da cidade, Manuel Madruga, mais simpático aos jesuítas, negou o enterro no cemitério local pelo fato de Jacobson ser maçom. Apesar de ter obtido a permissão do padre da Matriz, Juan José Brid, o qual era simpatizante aos ideais maçônicos, o bispo Vera proibiu que o corpo fosse enterrado (CAETANO; GEYMONAT, 1997).

Dessa forma, o governo interveio a favor do enterro de Jacobson, que ocorreu no cemitério de Montevideu. Ainda segundo Caetano e Geymonat, este fato revelou algo maior sobre o conflito entre o Estado e a Igreja no Uruguai. Jacinto Vera considerou que o poder civil havia interferido muito nos assuntos eclesiásticos e pediu a exumação do cadáver de Jacobson, declarando a interdição do cemitério enquanto isso não fosse realizado. Em resposta a essa medida clerical, o presidente Berro decretou a “secularização dos cemitérios”, por meio da qual se estabelecia que a condução dos cadáveres deveria ser feita diretamente para o cemitério, sem passar pela Igreja. Além disso, Vera foi exilado em Buenos Aires pelo governo uruguaio por ter desrespeitado a decisão tomada pelo padre Brid de enterrar Jacobson em San José e a “secularização dos cemitérios” foi considerada a primeira providência em relação à separação entre a Igreja e o Estado no Uruguai (CAETANO; GEYMONAT, 1997).

Desse modo, as relações entre Estado e Igreja começariam a se estremecer cada vez mais no Uruguai. Essa conjuntura resultou no fim do chamado “catolicismo maçom” e, conseqüentemente, deu margem para a formação de um “deísmo racionalista” e anticlerical (ARDAO, 1962). Somado a tudo isso, Venâncio Flores tomou partido da Igreja e se utilizou das reivindicações católicas para fortalecer o golpe de estado que já vinha arquitetando. A chamada “revolução florista” estava caracterizada pelas bandeiras com a cruz vermelha – ficando conhecida como “Cruzada”-, o que representava uma identificação do partido com a Igreja. Este levante não pôde ser impedido pelo governo de Berro por causa da mobilização do exército florista e a falta desta característica por parte do exército de Berro. Além disso, a seca contribuiu para a diminuição da capacidade de mobilidade do exército deste último, que fez com que o alimento para os cavalos de suas tropas se tornasse escasso, causando, assim, a diminuição do número de animais no país (BARRAN, 1990).

Diante desses fatos que impossibilitaram a realização de eleições regulares, Berro deixou o poder em 1º de março de 1864 para que este fosse assumido pelo Presidente do Senado, Anastasio Aguirre. Por fim, o Império do Brasil, que necessitava dos portos uruguaiois como pontos estratégicos para a Guerra do Paraguai⁴⁷, interveio novamente no país,

⁴⁷ Sobre o conflito que ficou conhecido aqui no Brasil pelo nome de “Guerra do Paraguai”, acreditamos ser pertinente realizarmos algumas observações. O conflito é conhecido desse modo aqui no Brasil, porém, outras

a favor do levante de Venâncio Flores⁴⁸, fato que resultou nos fuzilamentos de Paysandú (BARRAN, 1990). Este foi mais um episódio resultante da complexa situação em que o país estava imerso.

Logo após a queda de Paysandú, Montevideu foi sitiada – o que lembrou o sítio da cidade no período da Guerra Grande – e a guarnição da capital se rendeu em 1865. Esse fato pôs abaixo o governo constitucional de Bernardo Berro e deu início ao novo mandato de Venâncio Flores no país. Todos estes fatores teriam contribuído para o fim da “política de fusão” e o retorno dos partidos tradicionais, haja vista a retomada das desavenças políticas representadas pelos episódios de barbárie. A segunda passagem de Flores pelo poder foi marcada por um governo ditatorial, pautado em uma intenção modernizadora – ao menos no plano teórico - e de um governo exclusivista *colorado*, o que fez com que os *blancos* emigrassem para Buenos Aires (BARRAN, 1990).

Como podemos perceber, a conjuntura política do Uruguai da década de 1830 até pouco depois da metade do século XIX esteve marcada por uma situação de grande instabilidade e incerteza, que remetia a uma insegurança que parecia não ter fim. Esse ambiente marcou a infância e parte da adolescência de José Pedro Varela e ainda continuaria por mais alguns anos. Por sua vez, estes elementos impactaram na atuação publicística e política de Varela, como veremos adiante.

denominações são atribuídas ao mesmo por autores estrangeiros como, por exemplo, *Guerra de la Tríplice Alianza* - que é utilizada por muitos autores uruguaios, como José Pedro Barran (1990), entre outros -, *Guerra del Paraguay*, *Guerra Guasú*, assim como é possível notarmos por meio das apresentações de trabalho no *Encuentro Interdisciplinario La Guerra Grande a la luz de las políticas públicas: Investigadores, artistas e gestores culturales*, entre os dias 1 e 2 de agosto de 2016. O evento ocorreu na cidade de Asunción, no Paraguai e foi promovido pela Secretaria Nacional de Cultura deste país. Disponível em: http://www.cultura.gov.py/lang/es-es/2016/07/encuentro-interdisciplinario-analizara-la-guerra-grande-desde-la-vision-de-las-artes-y-la-historia/afiche-madg_05jul16-01/ . Acesso em: 05/09/2016. Além deste encontro, também sugerimos a leitura do artigo intitulado *La Guerra de la Tríplice Alianza en la literatura Paraguaya*, de autoria de Mar Langa Pizarro, publicado em 2006 na Revista *Nuevo Mundo: Mundos Nuevos*. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/1623> . Acesso em: 05/09/2016.

⁴⁸ Por necessitar dos portos uruguaios como base para sua força naval na guerra contra o Paraguai (1864-1870) e de aliados para combater os paraguaios, o governo imperial brasileiro viu em Venâncio Flores uma forma de mudar a política na região do Rio da Prata. É interessante lembrar que o Império do Brasil e os *colorados* já haviam sido aliados durante a Guerra Grande (1839-1852). Para mais informações, ver: BARRAN, 1990.

CAPÍTULO 2 ITINERÁRIO INTELECTUAL, ATUAÇÃO POLÍTICA DE JOSÉ PEDRO VARELA E ALGUNS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DOS HOMENS DE LETRAS

Como já vimos, a segunda presidência de Venâncio Flores teve como principal característica o retorno das facções políticas tradicionais e, conseqüentemente, o fim da chamada “política de fusão”. Foi, inclusive, nesse mesmo período que Varela iniciou a sua atividade literária, juntamente com outros jovens de sua geração, como, por exemplo, Carlos María Ramírez, Agustín de Vedia⁴⁹, Júlio Herrera y Obes, entre outros, segundo Jorge Bralich (1989). Ainda segundo Bralich, eles trocavam cartas e ensaios poéticos que renderam comentários e críticas entre eles.

Contudo, Varela não foi o único jovem de inquietude e de reflexão acerca do seu meio social e político, pois seus contemporâneos – muitos da mesma idade – também atuaram frente à situação por meio de suas palavras. Porém, alguns historiadores como Jesualdo⁵⁰ (1958), por meio de um trabalho analítico acerca de possíveis elementos que teriam contribuído para a formação intelectual de Varela, distinguiu este dos demais homens de letras de sua época por causa de duas características que acreditava serem próprias dele:

[...] sua ação de tipo polêmico, “removedora e inquieta”, que desbordava em trabalho jornalístico nas empresas em que atuava, e uma preocupação de fundo sociológico em função da realidade que vivia e dos acontecimentos que comoviam seu tempo (JESUALDO, 1958, p. 6, aspas do autor).

Neste sentido, são perceptíveis, na obra de Varela, alguns elementos da filosofia própria de românticos franceses, tais como Victor Hugo e Lamartine. Dessa forma, para Jesualdo, é a partir desse momento – por meio das dúvidas e inquietações – que Varela iniciou e/ou intensificou o seu processo de racionalização. De qualquer forma, estamos de acordo com Jesualdo, quando este autor afirma que estas angústias que Varela vivia eram as mesmas que outros jovens homens de letras de Montevidéu, seus contemporâneos, também possuíam. Neste sentido, esses jovens se encontravam “[...] preocupados com a influência, cada vez mais

⁴⁹ Carlos María Ramírez e Agustín de Vedia participaram, por meio de seus escritos, das polêmicas nas quais Varela se envolveu. Analisaremos estas polêmicas mais profundamente no capítulo 3.

⁵⁰ Assim como Marcos Alves de Souza (2003) já havia observado em seu livro, constitui um fato curioso este autor, Jesualdo, ser referenciado somente por este que seria o seu primeiro nome, sendo que, seus livros, assim como outros autores que o citam, referem-se a ele exatamente dessa forma, sem apresentarem um sobrenome.

preponderante, da corrente racionalista em seu processo do teísmo ao deísmo [...]” (JESUALDO, 1958, p. 8).

Esse processo de transição filosófica está inserido na tensão protagonizada pelos católicos e os maçons, nas décadas de 1850 e 1860, que resultou em uma profunda divisão dentro do catolicismo uruguaio, assim como já podemos perceber com os episódios da Questão Jacobson e da secularização dos cemitérios, mencionados anteriormente. Além disso, essa oposição, que Arturo Ardao acredita ter muita força, “[...] exerce sua influência e faz sua obra em todas as classes ou esferas da sociedade, desde a política até o lar, em cujo recinto entra dividindo apaixonadamente as próprias famílias” (ARDAO apud JESUALDO, 1958, p. 9).

Desse modo, esta conjuntura contribuiu para a expulsão da Companhia de Jesus - por causa das reivindicações maçônicas – e para a exaltação do Vicariato Apostólico, de Jacinto Vera, que foi sustentado pelos jesuítas, assim como concluiu Ardao. De forma geral, de acordo com Nicolas Guigou,

Desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, se apresentam os momentos mais beligerantes em relação aos processos de secularização e laicização em suas duas vertentes a saber: a gestação de uma religião civil principalmente por parte do Estado e a privatização de outras manifestações religiosas. Corresponde indicar que esta manifestação acabou, no início do século XX, cristalizando em uma modernidade de perfil político pluralista, na qual as elites, politicamente preponderante, desenharam e redesharam o projeto de nação. O projeto de nação laica, levado a cabo por liberais, deístas, espiritualistas, positivistas, socialistas, católicos livre-pensadores, protestantes, anarquistas e maçons (com todas as diferenças e cruzamentos que possam ser pensados), se caracterizou por um liberalismo anticlerical, carregado de tons positivistas (não comtianos), pelo jacobinismo francês, não sendo menos importantes as matrizes anglo-democráticas [...] (GUIGOU, 2009, on-line).⁵¹

Neste sentido, assim como nos informa Telmo Manacorda, a publicação que foi considerada a primeira de cunho anticatólico no Uruguai esteve presente no número do *El Íris*, veículo quinzenal de literatura, de 15 de abril de 1864 tendo sido editada por Agustín de Vedia e que teve Varela como um colaborador. Ao mesmo tempo em que publicava neste veículo, Varela se dedicou ainda mais aos seus conhecimentos literários e ao estudo de outras línguas como o francês, o inglês e o alemão. Sua colaboração para as páginas do *El Íris* foi

⁵¹ Nicolás Guigou é professor do Departamento de Antropologia da *Universidad de La República* (UDELAR), em Montevideo. O texto de Guigou em questão foi resultado de uma apresentação realizada no IV Curso Internacional, realizado no México, em 2009. Disponível em: <http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/laicidad.pdf>

tamanha que, a título de exemplo, a sua atuação neste veículo fez com que Varela “[...] se fizesse líder de sua geração. A juventude lhe tomou por caudilho, por condutor” (MANACORDA, 1948, p. 44). As maiores influências na poesia deste momento – além dos franceses Victor Hugo e Lamartine, já citados - eram o espanhol Salvador Bermúdez de Castro e o argentino José Mármol (MANACORDA, 1948).

2.1 *La Revista Literaria*, Francisco Bilbao e a viagem a Europa e aos EUA

Em relação à infiltração do racionalismo no Uruguai, Ardao (1962) nos explica que esta corrente filosófica não foi promovida por meio da influência direta de seus expoentes mais conhecidos como, por exemplo, Descartes ou Voltaire. Neste sentido, no Uruguai, se produziu um processo de inserção do racionalismo que Sosa, ao complementar as ponderações de Ardao, denominou de “infiltração de segunda mão” (JESUALDO, 1958, p. 9) e que se deu por meio dos escritos do chileno Francisco Bilbao, especificamente em seu livro *La America en Peligro*. Ainda de acordo com Ardao, esta obra de Bilbao foi publicada em Buenos Aires, em 1862, e teve boa recepção em Montevidéu não somente pela revista *La Aurora*, dirigida por José Antonio Tavolara - o qual também exerceu a direção de *La Revista Literaria* poucos anos depois – mas também pela intelectualidade uruguaia em geral. Conforme afirmou Ardao, para os comentaristas de *La Aurora*, a obra *La America en Peligro* representava

[...] uma coluna que [...] se levanta aos céus para fortalecer-se em Deus e iluminar a verdade na terra. É a voz do profeta da democracia, ardente como a liberdade e severa como a justiça; que fala à América, interroga a Europa exorta os povos e confunde os déspotas (ARDAO apud JESUALDO, 1958, p. 10).⁵²

Dessa forma, as ideias de Bilbao foram bem recebidas pela intelectualidade uruguaia e este pensador foi tido como uma espécie de “profeta” ou “mentor”, ainda segundo Jesualdo. Além do racionalismo, seu ideário era representado, também, pelo republicanismo. Dessa forma, seu pensamento, explica Ardao (1962), é formado pela ideia de que o passado da América seria a Espanha e esta, por sua vez, representaria a Idade Média, por meio do “obscurantismo religioso” e pelo absolutismo político. Dessa forma, ainda segundo Ardao, o futuro deveria ser a França dos pensadores deístas e dos “revolucionários republicanos” dos séculos XVIII e XIX.

⁵² Assim como fazemos em nosso trabalho, Jesualdo também dialoga com várias obras de Arturo Ardao, pelo fato de este último autor ser uma referência no campo da História das Ideias no Uruguai.

Além disso, a experiência vivida pelos Estados Unidos teria contribuído para esse futuro pensado por Bilbao, representando as liberdades política, religiosa e o exercício da democracia. No entanto, o presente constituiria um paradoxo, uma contradição viva como o próprio Bilbao afirmou, pois seria “[...] uma mescla de passado e de futuro, uma antinomia que deve ser superada: a forma política republicana em relação com a forma religiosa e católica” (ARDAO apud JESUALDO, p. 11). Assim, conforme pontuam Jesualdo e Ardao, para Bilbao, a desarticulação entre o religioso e o político na América Latina consistia no eixo norteador da debilidade desta e, conseqüentemente, representaria o perigo para a região.

Dentro desta conjuntura, foi publicado o primeiro número de *La Revista Literaria*, em 7 de maio de 1865. De acordo com o que é possível verificarmos em seu “Prospecto e propósitos”⁵³ publicados neste primeiro número, o periódico foi dirigido por José Antonio Tavolara e os redatores foram Júlio Herrera y Obes, Eliseo Outes, Gonzalo Ramírez, José Pedro Varela e José Maria Castellanos. É interessante ressaltar que Tavolara - que era o dirigente da revista *La Aurora* - ao assumir a direção de *La Revista Literaria*, teria transmitido suas ideias aos redatores e colaboradores deste veículo midiático, entre os quais José Pedro Varela. Sendo assim, mais uma vez, estamos de acordo com Jesualdo (1958), quando afirma que isto teria contribuído para o arcabouço intelectual de Varela.⁵⁴

Vale ressaltar que foi por meio das páginas deste veículo que também foram publicados outros artigos de cunho anticatólico no Uruguai e, por meio do qual, Varela realizou uma atividade periódica considerável e que escreveu sob o pseudônimo de “*Cuasimodo*”. Assim como ressaltou Vásquez Romero (1977, p. 70), “não se tratava da prédica de uma tendência mais ou menos heterodoxa dentro do próprio catolicismo, mas sim de uma tendência que rompia abertamente com o dogma católico”. Esta propensão à tendência ideológica de Bilbao, trazida por Tavolara, ficou explícita em alguns trechos do

⁵³ O fac-símile da primeira página desta primeira edição se encontra na p. 135 do Tomo V (Primeira Parte) das *Obras de José Pedro Varela* (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

⁵⁴ Contribuindo para esta discussão, Arturo Ardao (1971) afirma que o processo intelectual de Varela se caracterizou por três fases. A primeira (1868-1874) foi a de “propaganda e preparação” (p. 116), devido às publicações em *La Revista Literaria*, no jornal *El Siglo*, pela sua viagem à Europa e aos Estados Unidos - onde se encontrou com Sarmiento e foi aconselhado por ele - e pela criação da SAEP. A segunda etapa (1874-1876) teria sido a de “amadurecimento teórico e programação efetiva” (p. 116), por causa da publicação de *La Educación del Pueblo* e de *La Legislación Escolar*. Por fim, para Ardao, a terceira etapa (1876-1879) foi caracterizada pelo fato de Varela ter assumido o cargo de Diretor de Instrução Pública e ter iniciado a reforma educacional junto ao governo de Latorre. Além disso, Ardao trata sobre a possível adoção, por parte de Varela, do paradigma intelectual norte-americano em detrimento do modelo francês de pensamento e, por isso, dialogamos e concordamos com este autor em relação a esta ideia, por meio da apresentação, de nossa parte, de passagens que possam reforçar esta hipótese.

artigo intitulado “Francisco Bilbao”, escrito por Varela e publicado em *La Revista Literaria* em 24 de março de 1866:

Há homens que se convertem em ideia, que se fazem luz e, por onde quer que passem, deixam um rastro luminoso. Francisco Bilbao era um desses homens. Continuar na América a obra que Michelet e Quinet haviam começado na França; exumar o cadáver de Cristo, sepultado durante tantos anos sob a imensa capa das preocupações; difundir o verdadeiro espírito dos evangelhos e fazer desse espírito a lei suprema das nações; traçar no vasto quadro do pensamento americano, a vala imensa que separa o catolicismo do cristianismo e mostrar que um é a negação de todos os direitos, a anulação do indivíduo, o rompimento de todos os verdadeiros vínculos sociais, a exploração do débil pelo forte, do ignorante pelo erudito, do pobre pelo rico, do crente pelo sacerdote, do laico pelo secular e que o outro é a proclamação de toda a verdade, o reconhecimento de todo o direito, a reabilitação de toda a justiça pisoteada, de toda virtude profanada, de toda verdade escarnecida; predicar incessante a separação da Igreja e do Estado, como base de todo o progresso e a unificação do cidadão e do crente, como elemento primordial de toda democracia; deixar nos sulcos do povo a semente do futuro, e apresentar aos homens como a carta constitucional de todas as consciências, os evangelhos: está aí a missão de Bilbao (VARELA, 1866 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 205).

Fica evidente, no trecho acima, que Varela fazia questão de distinguir o catolicismo do cristianismo, o que nos permite à compreensão de que, embora o primeiro tenha origem a partir do segundo, eles já não transmitiam os mesmos valores. Neste sentido, para Varela, o catolicismo teria distorcido os valores do cristianismo em geral e se aproximado de tal forma do Estado que já era quase impossível separar um do outro. Daí, sua defesa à laicização. Ainda neste artigo, Varela elaborou uma breve biografia de Bilbao e, logo depois de ter feito isto, escreveu que

As ideias proclamadas por Bilbao se estendem cada vez mais e preparam a era da geração americana, a grande revolução do pensamento, ao ano 10 das consciências. Se começa a compreender já, ainda que confusamente, que para fundar a verdadeira democracia, é necessário que as crenças religiosas estejam em relação com as crenças políticas. Os homens que, em religião, professam a teoria do servilismo, mal podem, na política, professar a teoria da liberdade. [...] As repúblicas americanas se agitaram sempre heroicamente em busca da liberdade e acreditaram dar um passo até ela quando conseguiram copiar as leis de povos que, como os Estados Unidos, marcham à frente da moderna civilização, sem fixar-se no que são as leis as que fazem que os homens sejam bons cidadãos, mas sim os cidadãos que fazem boas essas mesmas leis. Não é a letra morta a que é necessário reforma, mas sim os costumes, as crenças, os homens a quem essas leis vão reger e os costumes dos povos não mudam enquanto não se muda a religião que professam (VARELA, 1866 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 206-207).

Ao longo de sua narrativa é possível perceber que Varela se utilizava muito de questionamentos, o que deixa em evidência alguns elementos do racionalismo, como a dúvida, explicitando o seu estilo polêmico de atuar por meio dos periódicos:

Se isto é incontestável, como poderão ser republicanos os povos cuja religião é monárquica? O que é o catolicismo senão a monarquia religiosa? O que é o papa senão o rei? O que é a classe sacerdotal senão a nobreza? Podem viver unidas na cabeça de um homem, a ideia da igualdade de todos e a ideia da infalibilidade de um só? Se pode ser republicano em política e ser monárquico em religião? Ser católico e ser democrata? Não! (VARELA, 1866 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 207).

Na conclusão do artigo, Varela relembra, com um tom de dramaticidade, a situação conturbada do Uruguai naquele momento e das décadas passadas, relacionando estas questões com as ideias que Bilbao tinha para a América e exaltando os ideais do chileno para a região:

Cinquenta anos de lutas civis incessantes, rios de sangue esmaltando faticamente as campinas americanas, milhares de cabeças rodando nos patíbulos, agitação, a luta, o martírio perpétuo, não puderam desenganá-los e essas duras lições que nos dá a experiência se perdem inutilmente. Ah! Se, ao menos, a prédica de Bilbao os iluminasse e os fizesse entrar pelo verdadeiro caminho que conduz à liberdade! [...] Se as repúblicas americanas não recorrem hoje cheias de entusiasmo ao fúnebre legado de Francisco Bilbao, estamos seguros de que amanhã irão desenterrar suas obras do pó das bibliotecas para mostrá-las com orgulho às gerações vindouras. Por nossa parte, ao terminar este artigo, débil oferenda que tributamos ao gênio americano, cabe-nos uma satisfação de ter admirado sempre as ideias de Bilbao e de recomendar, hoje, a aquisição de suas obras completas a essa juventude oriental, que leva sobre seus ombros o vasto futuro de nossa pátria (VARELA, 1866 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 208).

Cinquenta anos de guerra, de conflitos que pareciam não terminar. Vemos que a “barbárie” proporcionada pela instabilidade política consistia em uma característica marcante do Uruguai há décadas. Além disso, chama atenção ao fato de que a experiência vivida, por si só, não foi suficiente para constituir um fator de reflexão em relação à situação que o país enfrentava há muito tempo. Dentro desta conjuntura, José Pedro Varela encontrou, através do diálogo com as ideias racionalistas e republicanas de Bilbao, uma forma de interpretação desta realidade e, portanto, podemos perceber que o pensamento de Varela é, em grande parte, formulado em consonância com o pensamento daquele intelectual chileno, assim como haviam indicado Jesualdo (1958) e Ardao (1962).

Ainda, é por meio deste periódico, inclusive, que Varela, no artigo intitulado “No desmaiemos”, evidencia as críticas aos jesuítas, os quais considerava:

[...] a simbolização da tirania: é a vanguarda do despotismo, é a desunião da família, é a anulação da individualidade. Por mais poderoso que seja o grito de alarme que lancem os liberais para deter o jesuitismo que avança, nunca será tão potente quanto é necessário que seja [...]. Para derrocar as tiranias estabelecidas, para combater despotismos religiosos, é necessário que cada homem se converta em um sacerdote, cada cidadão em um predicador, cada indivíduo em uma crença [...]. Que na tribuna e na imprensa, e na família e na sociedade, haja sempre uma palavra de recriminação e de protesto para os que vêm ao pensamento cobrindo-se com um manto de bondade e de pureza. [...] Contra os que vêm minar a sociedade pela sua base, estabelecendo a tirania religiosa, a tirania política, a tirania econômica (VARELA, 1865 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 143).⁵⁵

Dessa forma, em seus artigos, Varela evidencia a linguagem incisiva que *La Revista Literaria* possuía. Eis algumas palavras de Varela contidas em seu artigo “Los Gauchos”, de 30 de julho de 1865, publicado neste mesmo veículo, sobre a situação política no país e o que deveria ser levado a cabo em relação a essa conjuntura:

Não precisamos de populações excessivas; o que precisamos é de populações ilustradas. O dia em que nossos *gauchos*⁵⁶ souberem ler e escrever, souberem pensar, novas convulsões políticas desapareceriam, quiçá. É por meio da educação do povo que chegaremos à paz, ao progresso e a extinção dos *gauchos*. Então, o habitante da campanha a quem embrutece hoje e a ociosidade, dignificado pelo trabalho, converteria seu cavalo, hoje elemento de selvageria, no elemento de progresso, e traria com ele o sulco que há de fazer produtiva a terra que permanece até hoje estéril, e as imensas riquezas nacionais, movidas pelo braço do povo trabalhador e ilustrado, formariam a imensa pirâmide do progresso material. A ilustração do povo é a verdadeira locomotiva do progresso.⁵⁷ (VARELA, 1865 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 2000a, p. 156, grifo nosso).

O que podemos perceber neste último trecho é que Varela, assim como já havia pontuado Jorge Bralich (1989), não só expressava a sua ideia de que a educação era importante para o progresso de uma sociedade em si, mas que esse processo também contribuiria para a educação moral, política e para o desenvolvimento material e econômico do país. Além disso, pode-se notar a preocupação de Varela em relação às transformações sociais - as quais estariam atreladas ao futuro do Estado - quando o mesmo afirma que:

⁵⁵ Este artigo não foi publicado. O manuscrito original se encontra no Museu Pedagógico, caixa 80, livro copiador, s/1 e foi transcrito por Jaime Monestier (1992, p. 116-119 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 143).

⁵⁶ *Gaúcho* é uma denominação dada às pessoas ligadas à atividade pecuária das regiões rurais do Vale do Rio da Prata e do Sul do Brasil. Pelo que podemos perceber por meio dos escritos de Varela, o *gaúcho* era estereotipado como o “selvagem”, também associado à “barbárie” e que deveria ser educado e “civilizado”.

⁵⁷ Este trecho também foi citado por outros autores como, por exemplo, Jorge Bralich (1989, p. 11 ; 2011, p. 47) e Vásquez Romero (1977, p. 70). Porém, estes autores utilizaram a referida passagem para sustentar suas análises, de cunho mais pedagógico propriamente dito, da obra de Varela.

Não são as formas aparentes da organização política, nem as declamações estéreis, nem as aspirações de um patriotismo cego, as que atribuem seu posto às nações entre as comunidades civilizadas: são seus atos, e seus atos com resultado do estado atual em que se encontra a coletividade. Enquanto esse estado da coletividade não se transforme, os esforços para conseguir modificações importantes serão ineficazes (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 26).

Percebemos que Varela, juntamente com os outros colaboradores dos periódicos citados, realizou um diagnóstico da situação política e social no país, situação esta que já era de longa data e que se mostrava cada vez mais aguda. Com seus 20 anos de idade, além de participar da redação da Revista e publicar seus artigos nestes veículos, Varela começou a escrever também no jornal *El Siglo*⁵⁸, que era dirigido por Elbio Fernández, e utilizava, na assinatura de alguns artigos, o pseudônimo de “*Cuasimodo*”. Os seus escritos se mostravam direcionados aos problemas políticos do momento, das lutas intermináveis pelo poder que assolavam o país já há muitas décadas. Dessa forma, é perceptível a grande participação que Varela desempenhou não somente na esfera literária, mas também nos assuntos políticos e filosóficos do país por meio de suas publicações. Um ano depois de *La Revista Literaria* ter sido criada, Varela encerrou sua participação nesse veículo e se dedicou ao trabalho no comércio (MANACORDA, 1948).

Na verdade, Varela passou a conciliar os ofícios de escritor com os de comerciante, pois em março de 1866, o *El Siglo* lhe concedeu um espaço em suas páginas para que pudesse escrever sobre Francisco Bilbao novamente. Este intelectual chileno, por meio de suas ideias sobre educação popular e republicanismo, representava não só uma das maiores inspirações latino-americanas de Varela, mas, também, se localizava no rol das maiores bases ideológicas do arcabouço intelectual daquele intelectual uruguaio como um todo. A partir de então, Varela começou a escrever neste jornal todos os domingos, valendo-se, ainda, de seu pseudônimo (MANACORDA, 1948; HERRERA Y ESPINOSA, 1884 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Em agosto de 1867, Varela foi incumbido por seu pai de realizar uma viagem comercial para a Europa e aos Estados Unidos para adquirir produtos para o comércio da família. A viagem aconteceu por dois motivos, segundo Jorge Bralich (1989): a clássica viagem de estudos que os jovens das famílias tradicionais burguesas de Montevideu

⁵⁸ Foi, por meio das páginas do jornal *El Siglo*, que foi travada uma das maiores polêmicas da década de 1860, quando Varela, ao publicar algumas de suas principais ideias por meio deste veículo sobre a questão popular, em 1868, foi replicado pelo Dr. Lucas Herrera y Obes, que teceu duras críticas ao que Varela propunha. Varela respondeu às críticas por meio de uma réplica, debate este que será analisado de uma forma mais aprofundada no próximo capítulo.

costumavam fazer, com a finalidade de ter contato com outras fontes culturais que ampliassem o horizonte intelectual daquele ambiente; por outro lado, a viagem também era motivada por interesses comerciais, vinculados especialmente aos EUA. Antes de chegar ao velho continente e à América do Norte, Varela passou pelo litoral brasileiro e conheceu a cidade do Rio de Janeiro, além dos estados de Pernambuco e da Bahia. Em outubro desse mesmo ano desembarcou em Lisboa, e ficou surpreso pelo fato de a capital portuguesa, de acordo com suas impressões, não ser tão desenvolvida quanto se pensava⁵⁹ (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

Em Paris, pôde apreciar a Exposição Universal, a qual apresentava aos viajantes de todo o mundo os objetos e elementos típicos de cada país. Ao se deparar com as vestimentas e utensílios típicos uruguaios, Varela manifestou sua indignação:

Senti que minha cabeça zunia. Por que? Quanto ao Brasil, soube apresentar uma magnífica exposição de objetos fabricados no país; uma exposição brilhante de madeiras e produtos naturais de todo gênero, uma exposição que mostra um país civilizado, rico em elementos materiais e em esperanças, quanto às colônias francesas e inglesas, as populações incultas da Ásia, da África e da Oceania, mandaram à Exposição todo aquilo que pode apresentá-los aos olhos do mundo civilizado como nações cultas, a República Oriental não teve mais que os atavios selvagens de seus *gauchos*? São, por acaso, o poncho pátria e o chiripá, os que podem dar ideia dos elementos de vida e de progresso que há em nosso país? O que terão pensado os três milhões de visitantes vindos de todas as partes do mundo ao ver que os objetos mais dignos de expor que encontraram em seu seio a República são os trajes e os utensílios dos cossacos americanos? Não mandaram nada em boa hora. A maior parte dos visitantes ignorou que há uma pequena nação que se chama República Oriental. Mas agora, de ter mostrado aos estrangeiros, como o melhor que há no país, o mais inculto, o mais selvagem que se exibiu no palácio, agora os ingleses e os franceses e os russos e os austríacos e todos, enfim, puderam dizer a si mesmos ao ler o nome de República Oriental sobre um mostruário que guardava um poncho, um chiripá e algumas amostras infinitesimais de lã, poderão ter dito: “Bem pobre e bem selvagem deve ser a nação que expõe tais objetos como os mais dignos” (VARELA, 1867 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 279, grifo nosso, aspas do autor).⁶⁰

Percebemos, por meio deste trecho, que Varela, ao tratar de alguns símbolos próprios de parte da população uruguaia – os quais ele recorrentemente citava como os *gauchos* -, representados pelas vestimentas e materiais produzidos no país, deixava claro um ponto de

⁵⁹ Consoante as “Impressões de viagem” que estão contidas na carta que José Pedro Varela enviou ao jornal *El Siglo*, em 31 de outubro de 1867 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

⁶⁰ Carta escrita por Varela em Paris, em 21 de novembro de 1867. Esta carta também foi citada por Jorge Bralich (1989).

vista que, embora tivesse o objetivo de diagnosticar os problemas da nação, associava necessariamente aqueles à “barbárie” e a violência das guerras civis. Além disso, esta associação também abrangia os caudilhos rurais e era um fato que poderia representar um estereótipo por parte de Varela em relação aos próprios conterrâneos. Neste sentido, devemos sempre ter em mente que Varela escreveu em um momento em que as teorias consideradas “racialistas” estavam ganhando cada vez mais espaço e que teriam contribuído para esta visão, assim como veremos posteriormente.

Sobre a mostra propriamente dita, Eduardo Acevedo (1933 apud BRALICH, 1989) nos traz a informação de que o Uruguai recebeu 14 prêmios e menções honoríficas, sendo que a Argentina obteve 33 e, dentre elas, duas foram de ouro: uma, pelo conjunto geral da exposição, e outra, pelas carnes da fábrica *Liebig's*. Além disso, o Uruguai recebeu, também, várias medalhas de bronze pela lã que apresentou na referida Exposição, produto que, na época, estava se tornando muito reconhecido na Europa. Contudo, a impressão de Varela sobre a mostra uruguaia nesta Exposição teria sido, segundo o parecer de Jorge Bralich, “[...] pouco fundada e que parecia responder a um preconceito social em relação aos setores rurais e sua cultura, aos quais se via como reduto de barbárie” (BRALICH, 1989, p. 14-15).

De certa maneira, acreditamos que o problema de Varela não era com a qualidade da exposição, fato comprovado pelos prêmios e menções recebidos. A questão, para aquele homem de letras, está em qual imagem de país era exposta no exterior: o país dos *gauchos*, do mundo rural, da “barbárie” denunciada por ele. Não se trata somente de um preconceito social, assim como afirma Bralich - tendo cautela para não cairmos em anacronismos -, mas também da discordância com a exposição de uma fração da realidade que, em sua opinião - conforme demonstramos em trechos anteriores - era responsável pela degeneração, desunião da república e “convulsões políticas”. Em suma, podemos considerar que, por um lado, as manifestações de Varela representavam uma tentativa de resolução dos problemas da nação que, por sua vez, contribuía para intensificar a estereotipagem de parte da população uruguaia, ou seja, corroborava a ideia de que o Uruguai era o país dos *gauchos* iletrados, de acordo com a ótica de Varela.

Retornando à viagem, alguns dias depois, Varela atravessou o Canal da Mancha e chegou a Londres. Em seguida, desembarcou em Guernessey, uma pequena ilha britânica, onde teve a possibilidade de encontrar-se com o escritor Victor Hugo - o qual era uma de suas maiores inspirações - em sua casa, com o intuito de obter um juízo crítico do escritor francês acerca das poesias que escreveu. Varela admirava Victor Hugo por duas razões: por ser considerado um dos maiores poetas de sua época e por ser um seguidor de ideias republicanas

que se exilou como forma de protesto ao golpe de Estado realizado por Napoleão III, assim como nos informa Telmo Manacorda (1948). Uma parte da conversa entre os dois explicita as preocupações políticas que inquietavam ambos em relação à liberdade na época, além de uma tendência a seguir as experiências e os ideais franceses:

Victor Hugo: “Qual é o estado atual de seu país?”

Varela: “Não é muito bom, senhor”.

Victor Hugo: “Mas tens liberdade de imprensa?”

Varela: “Completa”.

Victor Hugo: “Tens Câmaras?”

Varela: “Por nossa Constituição, devemos tê-las, mas agora, sob o pretexto de que estamos em guerra com o Paraguai, o que domina não constituiu ainda um país...”

Victor Hugo: “Mas não está em guerra com Buenos Aires, - o que segundo creio, sucede muito freqüentemente?”

Varela: “Não, senhor. Os partidos, em Montevideú e Buenos Aires, estão completamente divididos. Por isso, as guerras são mais de partido a partido que de nação a nação. Eu creio que influi muito em nosso país para que se tolere o estado atual de coisas o espírito de imitação à França. Se nos fala de seus progressos materiais”...

Victor Hugo: “Sim. Esse espírito de imitação à França é poderoso. Quando Bonaparte deu o golpe de Estado de 52, Santana, ao imitá-lo, deu outro golpe de Estado. [...] É o mesmo que sucede a vocês. Nos imitam”.

Varela: “Sim, senhor. Somos uma caricatura da França”.

Victor Hugo: “Não. Vocês são caricatura quando copiam maus exemplos, mas são filhos prediletos, seus mensageiros na jovem América quando continuam o espírito revolucionário e propagam mais as irradiações do pensamento humano” (VARELA, 1867 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, 295-296, aspas do autor).⁶¹

A contribuição intelectual francesa ao arcabouço intelectual de Varela não se restringiria somente às ideias de Victor Hugo, mas consistiria, também, nos postulados de outros pensadores como, por exemplo, Jules Michelet, Edgar Quinet e Robert de Lamennais, intelectuais que teriam inspirado Varela indiretamente, por meio de Bilbao, segundo Arturo Ardao (1962). Neste sentido, com o parecer positivo de Victor Hugo, Varela publicou um volume de suas composições poéticas com o título de *Ecos Perdidos*. Sua viagem a Europa foi rápida, permanecendo por mais tempo nos Estados Unidos – por volta de oito meses.⁶² Foi justamente neste último país que Varela pôde ter contato e notar as mudanças proporcionadas da educação pública. Além disso, foi, também, nos Estados Unidos que conheceu outros

⁶¹ Carta de José Pedro Varela enviada ao jornal *El Siglo*, em 18 de dezembro de 1867 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

⁶² O tempo que Varela permaneceu no exterior pode ser conhecido quando verificamos a periodicidade das cartas que enviou para os seus familiares e ao jornal *El Siglo*, no Uruguai. Varela esteve nos Estados Unidos de janeiro a agosto de 1868. Varela esteve fora do Uruguai por 10 meses ao todo, de outubro de 1867 a agosto de 1868. (In: CAMARA DE REPRESENTANTES).

importantes teóricos daquele país como, por exemplo, Horace Mann e Ira Mayhew⁶³, também tendo se inspirado em suas ideias (CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

Foi durante sua estadia no país norte-americano que, por meio de seus escritos, realizou uma comparação entre os habitantes dos EUA e os espanhóis, dos quais era muito crítico. Varela afirmava que a Espanha era um país que representava tudo aquilo de retrógrado e que o povo espanhol era ignorante. Por outro lado, os norte-americanos representavam totalmente o oposto. Em uma viagem de trem, Varela escreveu de Nova York evidenciando suas impressões sobre os dois povos:

Em todas as partes se pode fazer as mesmas observações. [...] As estradas de ferro são uma escola prática para se conhecer os costumes e as características dos povos de onde se viaja. Atravessando a Espanha de um extremo a outro, não encontrei em todo o trajeto do trem, um só ponto onde se vendessem diários ou livros. Nos Estados Unidos, nas grandes cidades como nos pequenos povoados, falta antes um restaurante que a banca de diários. O espanhol não lê o livro por que vive alheio ao movimento intelectual de sua época; não lê o diário por que é estranho ao desenvolvimento político de seu país. Quando se entra em um vagão de trem espanhol, encontra-se os passageiros dormindo, conversando ou comendo; jamais dedicados à leitura. Ouvem-se, entretanto, palavras obscenas e vulgares que ferem os ouvidos menos escrupulosos [...] Os americanos são todo o contrário. Quando se entra em um vagão, nos Estados Unidos, se há quarenta pessoas, trinta e nove têm um diário ou um periódico na mão, o que não o tem é um estrangeiro. Reina um profundo silêncio. Se algum conversa com seus companheiros o faz em voz baixa para não perturbar os demais (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 304-305).⁶⁴

Este trecho possibilita que façamos algumas observações importantes. Além de estereotipar parte da população uruguaia, percebemos aqui que Varela se põe a realizar o mesmo com a população da antiga metrópole. Neste sentido, o fato de Varela criticar parte da cultura espanhola, associando-a com aspectos negativos, não somente explicita a sua intenção de manifestar sua defesa acerca de um distanciamento em relação aos padrões propostos por aquele país como, também, parece representar uma visão estereotipada que nos conduz a impressão acerca de uma intensificação da *Leyenda Negra*⁶⁵.

⁶³ Juan Villegas (1989) realizou uma análise acerca da presença do pensamento de Ira Mayhew na obra *La Educación del Pueblo* (1874), de Varela, que veremos com mais atenção no capítulo 4.

⁶⁴ Carta escrita e enviada por José Pedro Varela ao jornal *El Siglo*, em 1º de fevereiro de 1868 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

⁶⁵ De acordo com Francisco Garcia-Serrano, *A Leyenda Negra* (ou “Lenda Negra”) consistiu na difusão de uma imagem negativa da Espanha a partir do século XVI e que tinha o objetivo de representar os espanhóis como “[...] cruéis, tirânicos, intolerantes, irracionais e possuidores de um fanatismo e uma cobiça fora do normal. Estas características diferenciam os espanhóis do resto de outros povos, sobretudo europeus, cuja interpretação histórica se propunha como mais civilizada e moderada” (2012, p. 1). Ainda segundo Garcia-Serrano, esta

Além disso, considerando este trecho e outros que trabalharemos posteriormente, é interessante chamarmos a atenção, também, para o fato de que Varela, ao exaltar a cultura norte-americana, não menciona, em seus escritos, os problemas e contradições existentes nos Estados Unidos, como o assassinato do presidente Abraham Lincoln ocorrido poucos anos antes; a escravidão, que fora abolida em 1863, ou seja, questão que persistiu até pouco antes de Varela ter realizado a sua viagem e que gerou profundas tensões raciais em todo o território nacional, entre outras várias outras questões⁶⁶.

De qualquer forma, Varela se volta para os feitos realizados nos Estados Unidos com os quais simpatizava e já defendia desde antes da viagem, e relata em suas cartas o número impressionante de escolas existentes nos Estados Unidos, realizando, ainda, um contraponto com a Espanha, que, ao invés de escolas, possuía muitas igrejas e conventos. A questão é que a sua estadia nos EUA fez com que este homem de letras uruguaio expressasse a sua admiração pelo padrão nacional norte-americano atribuindo o sucesso deste último país ao empreendimento realizado em prol da educação pública, assim como já havia pontuado Ardao (1971). Foi também nos EUA que Varela teve contato direto com Domingo Faustino Sarmiento, quando este ainda ocupava o cargo de embaixador argentino no país e seu secretário, Bartolomé Mitre y Vedia. Sarmiento propôs e implantou uma reforma educacional quando era presidente da Argentina, na segunda metade do século XIX, defendendo a idéia de que seria por meio da educação que se alcançaria o fim da barbárie (MANACORDA, 1948).

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 1868, Varela visitou as cidades de Boston, Washington e Filadélfia. No entanto, foi durante uma visita ao Capitólio que Varela teve conhecimento de que a mulher, nos Estados Unidos, tinha participação na vida civil, fato este que o surpreendeu. Muitos dos cargos da Casa Branca e dos Departamentos de Estado eram ocupados por mulheres. O próprio Sarmiento havia lhe informado sobre o fato de que muitas mulheres eram “missionárias da educação” no sul do país. Além disso, Mary Peabody Mann, esposa de Horace Mann, era uma referência nesse campo, e além de ter sido considerada a continuadora da obra que seu marido havia iniciado (MANACORDA, 1948).

crença teve início com a denúncia que Bartolomé de Las Casas fez em relação aos atos realizados pelos *encomenderos* aos indígenas, considerados abusivos por aquele autor. No entanto, Garcia-Serrano nos informa que os escritos que continham esta denúncia realizada por Las Casas foram utilizados por alguns historiadores para sustentar a existência da liberdade de expressão na Espanha daquele período, o que traz uma complexidade maior à questão. De qualquer forma, a crença negativa que alimentou o estereótipo em relação à Espanha se estendeu cada vez mais e outros países como França e Inglaterra – os quais faziam frente à Coroa espanhola no que diz respeito aos anseios coloniais existentes entre estas nações naquele período - se utilizaram desta lenda em proveito próprio para se sobressaírem em relação à Espanha e o autor Theodore de Bry contribuiu para isto com a publicação de uma obra que contava com quarenta volumes, os quais intensificavam a denúncia de Las Casas (GARCIA-SERRANO, 2012).

⁶⁶ Para mais informações sobre estes e outros eventos da história norte-americana, ver: KARNAL [et al.] (2007).

Nesse ínterim, Varela recebeu algumas correspondências de Montevidéu, enviadas pelo seu irmão Jácobo Adrián. As cartas tratavam dos mais diversos assuntos, tanto familiares, quanto em relação à situação política e social no Uruguai. A carta datada do dia 5 de fevereiro dizia, entre outras coisas, que havia mais de cem casos de peste diários na capital uruguaia, que o *Cerro* e o *Paso del Molino* estavam dizimados, que Venâncio Flores tinha terminado o seu governo e que o movimento do comércio da família estava bem baixo (MANACORDA, 1948).

Uma das outras cartas, datada de 23 de fevereiro de 1868, relatava o levante de Fortunato Flores, um dos filhos de Venâncio Flores. Essa carta trazia, ainda, outra informação bem mais forte e complexa: os assassinatos de seu tio, Bernardo Berro e do general Venâncio Flores, ambos no mesmo dia, em 19 de fevereiro (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 72), no episódio que ficou conhecido como o “drama de 1868”⁶⁷ (BARRAN, 1990). Estes fatos fazem com que percebamos que a situação política não mudara nada desde quando Varela iniciou a sua viagem. As convulsões políticas e os problemas em geral continuavam.

Entretanto, Jacobo Adrián seguiu escrevendo a José Pedro Varela e, na carta de 27 de março de 1868, descreveu como ficou a situação dos partidos tradicionais no Uruguai, os quais ficaram ainda mais divididos, depois dos assassinatos de Flores e Berro. Jácobo também lhe informou que José Pedro Ramírez - irmão de Carlos María Ramírez – tinha assumido o cargo de presidente do jornal *El Siglo*, fato que tanto Varela quanto seu irmão consideraram de “grande importância para o futuro” (MANACORDA, 1948, p. 87).

A amizade e o contato que Varela teve com Sarmiento lhe proporcionaram muitas contribuições em seu itinerário intelectual, que dizia respeito não somente às ideias educacionais, mas também à política. Varela passou a se encontrar todos os dias com Sarmiento, o que lhe rendeu muitas conversas com o embaixador argentino sobre estes temas e outros assuntos. Em uma dessas conversas, Sarmiento revelou a Varela que a sua revista

⁶⁷ De acordo com as informações de José Pedro Barran (1990), uma vez sufocado o levante dos filhos de Flores, Venâncio deixou a presidência. Simultaneamente, os *blancos* organizaram mais um levante. Sob o comando de Bernardo Berro, um grupo de 25 pessoas realizou um ataque à casa de Governo, tomando-a. Assim que soube dos ataques, Venâncio Flores saiu com sua carruagem pelas ruas de Montevidéu para iniciar a resistência, mas foi abordado no meio do caminho por oito homens, que alvejaram a carroça e mataram um cavalo e o cocheiro. Flores tentou resistir com um revólver e se alojou embaixo da carruagem, mas em vão. Foi ferido por várias punhaladas e morreu no local. Ainda segundo Barran (1990), não se sabe ao certo quem foram seus assassinos, embora estes estivessem com trajes típicos da área rural. Enquanto isso, ao ficarem sabendo da derrota do levante, os partidários de Berro se dispersaram. De acordo com alguns testemunhos, Berro abandonou o Forte, foi capturado, arrastado pela rua e levado ao Cabildo, onde lhe mostraram o cadáver de Flores. Depois de ter sofrido muita humilhação, também foi assassinado e seu cadáver foi carregado pelas ruas de Montevidéu como um troféu. Para mais informações, ver: BARRAN, 1990.

sobre educação, *Ambas Américas*, se encontrava em declínio por falta de assinaturas (MANACORDA, 1948).

Dessa forma, Varela se empenhou a ajudar Sarmiento na busca por novos assinantes. No mesmo dia, escreveu para o seu amigo, José Pedro Ramírez - que era um dos editores do jornal *El Siglo* - solicitando a divulgação de uma propaganda sobre a questão educacional e que também concedesse uma coluna deste jornal para recrutar, ao menos, cem sócios para a revista de Sarmiento (MANACORDA, 1948). Foi, então, que perguntou a Sarmiento qual seria o ramo ao qual poderia dedicar seus estudos com mais afinco e dedicação e o embaixador argentino lhe respondeu de imediato:

À educação comum. É o único que pode importar em seu país que lhe atraia benção de seus compatriotas [...]. Não haverá república, não haverá nação, enquanto não educarmos o povo. Volta-te ao teu país, você que é jovem, e consagre sua vida à educação de seus concidadãos. Sirva-lhes de modelo este país admirável que fez da escola a primeira das instituições sociais (MANACORDA, 1948, p. 88).

Victor Hugo, pouco tempo antes, já havia reforçado à Varela a importância dos valores republicanos, por meio da tomada de consciência acerca do pensamento livre e autônomo. No entanto, Domingo Faustino Sarmiento e Bartolomé Mitre y Vedia se dedicaram a fazer com que Varela se “convertesse” ao “credo americano”, abandonando, talvez, ao menos em parte, o ideal francês, assim como podemos perceber no seguinte trecho de uma carta de Mitre y Vedia à Sarmiento em 1885:

Eu também meti minha colher de sopa na catequização do jovem Varela, que deve ter pensado que caiu numa casa de loucos atacados pela mania saxã, de tal modo que lhe mostramos vários livros e diários ingleses, lhe elogiávamos coisas inglesas e lhe pintávamos magníficos horizontes ingleses [...]. Aí está seu campo (teria dito Sarmiento a Varela). Em nada poderá o senhor trabalhar com mais glória e fazendo o maior bem. Estude esses sistemas tão aperfeiçoados, impregne-se da ciência (norte)-americana, do mecanismo escolar, desde a renda até a banca, e leve a seu país, que necessita de cidadãos aptos para desempenhar os deveres de tais, essa base imóvel do engrandecimento nacional [...] Preencheria páginas e mais páginas se eu tivesse que condensar e não repetir, seus conselhos a Varela sobre esta matéria (MITRE Y VEDIA, 1885 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 124-128).⁶⁸

O fato de Varela ter vivido a experiência norte-americana e, considerando essa passagem - da conversa de Varela e Sarmiento -, por sua vez, proporciona-nos uma reflexão

⁶⁸ Carta de Bartolomé Mitre y Vedia à Domingo Faustino Sarmiento, de 1885. Mitre y Vedia assinou esta carta com o pseudônimo de Claudio Caballero (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

em torno de uma questão. Por ser uma personalidade respeitável e reconhecida no âmbito político por seu impulso educacional na época, os conselhos de Sarmiento teriam representado um divisor de águas para o ideário de Varela, mais especificamente ao campo educacional como procedimento de mudanças reais? O que se pode afirmar no momento é que, desse momento pra frente, Varela começou a demonstrar um ímpeto maior na expressão de suas ideias sobre educação como elemento transformador.

Quando já estava no navio de volta para o Uruguai, em 14 de julho de 1868, Varela recebeu outra carta de seu irmão, Jacobo Adrián, e as notícias não foram das melhores. Parte do conteúdo da carta dizia que “[...] o ouro e a prata andam a cavalo e temos que fazer pagamentos continuamente em ouro” (MANACORDA, 1948, p. 91). Esta situação foi resultado do fortalecimento dos comerciantes uruguaios logo após os assassinatos de Berro e Flores, no período da Guerra do Paraguai. Este conflito favoreceu as exportações de variados produtos para os países aliados no conflito – Brasil e Argentina⁶⁹ - e os comerciantes recebiam em ouro, ao passo que também tinham que pagar seus empregados com o mesmo metal. O comércio exterior cresceu consideravelmente devido à incorporação da lã às atividades comerciais (BARRAN, 1990; BARRAN; NAHUM, 1967). A população do país quase dobrou novamente, assim como nos anos seguintes à Guerra Grande⁷⁰ e houve uma nova onda de imigração neste período, sendo que os imigrantes que chegaram ao país também contribuíram para esta nova conjuntura (BARRAN, 1990; ZUBILLAGA In: FAUSTO, 2000).

O crescimento de várias atividades como, por exemplo, a mercantil, a da atividade portuária e a da navegação de cabotagem fizeram com que a capital uruguia se tornasse uma cidade de estrangeiros. De acordo com o Censo de 1860, os imigrantes constituíam 48% da capital e essa porcentagem aumentou para 60% em 1868, fazendo com que os estrangeiros se tornassem a maioria (BARRAN, 1990). A demanda de mão de obra que começava a apresentar a atividade ligada à exploração do gado de lã na área rural - que já se mostrava maior do que a do gado mestiço bovino - também representou uma possibilidade de atuação dos imigrantes. Neste sentido, Carlos Zubillaga aponta que:

⁶⁹ O Uruguai viveu um período de certo desenvolvimento e crescimento da população no período citado devido a três fatores, segundo Baran (1990): as demandas por couro e lã europeias, que tiveram início no começo da década de 1850; a incorporação da lã nas atividades comerciais, o que favoreceu a diversificação nas exportações; a Guerra do Paraguai, que beneficiou o Porto de Montevideu, tendo este passado a centralizar o abastecimento dos exércitos dos países aliados, especialmente o brasileiro. Para mais informações, ver: BARRAN, 1990.

⁷⁰ O Uruguai obtinha 221.000 habitantes em 1860 e passou a registrar 385.000 em 1868. A capital, Montevideu, que tinha 58.000 habitantes no início desta década, passou a ter 126.000 em 1868. Para mais informações, ver: BARRAN, 1990; ZUBILLAGA (In: FAUSTO, 2000).

Ao longo do século XIX e durante as duas primeiras décadas do século XX, o processo imigratório esteve unido à colonização agrícola, tanto na percepção do governo quanto na formulação de projetos particulares. Supunha-se que o aporte humano transcontinental, procedentes de sociedades com tradição agrícola várias vezes secular, contribuiria para potencializar a produção rural, diversificando-a; assentando o homem na terra (e, conseqüentemente, evitando a crescente urbanização do país); atraindo a mão-de-obra nativa dispersa e sem qualificação, que alimentava os cinturões de miséria nas periferias dos povoados e cidades; melhorando os costumes, etc (ZUBILLAGA In: FAUSTO, 2000, p. 445).⁷¹

Dessa forma, era para esta realidade que Varela retornava depois que a sua viagem realizada por ele em terras europeias e norte-americanas teve fim. A viagem proporcionou o contato com outros pensamentos, teorias e culturas. Tudo isso contribuiu para que Varela retornasse ao país com ideias novas, que estavam fermentando naquele momento e, uma vez absorvidas por este intelectual, foram trazidas e inseridas em seu país de origem que vivia mais um momento político-social conturbado. O importante, agora, é tentar entendermos como tais ideias novas se difundiram e como novos pensamentos foram elaborados tanto por Varela como por seus pares. Neste ponto, é fundamental que joguemos nossos olhares aos corredores de alguns locais de sociabilidade e convivência dos intelectuais uruguaios daquele momento como, por exemplo, o *Club Universitario* e a *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP). Trataremos um pouco mais sobre estes outros espaços de sociabilidade” e “microclimas”, nos dizeres de Sirinelli (2003), a seguir.

2.2 Outros espaços de sociabilidade e divulgação de ideias: o *Club Universitario* e a *Sociedade de Amigos da Educação Popular* (SAEP)

Em 28 de agosto de 1868 José Pedro Varela finalmente chegou ao Uruguai. Poucos dias depois de ter pisado novamente em terras uruguaias, Varela foi à inauguração do Ateneu, no dia 2 de setembro, onde se encontrou com todos os seus colegas. No dia seguinte, publicou um artigo intitulado “Don Domingo Sarmiento e a verdadeira demagogia”, no jornal *El Siglo*, advogando a favor do discurso que este último fez na capital argentina. Este artigo se refere à escola e à educação e diz, entre outras coisas:

⁷¹ O governo uruguaio incentivou a imigração e a criação de colônias agrícolas como, por exemplo, a *Colonia Valdense*, em 1858 (composta por italianos, franceses e espanhóis), a *Colonia Suíza*, em 1863 (com agricultores vindos da Basileia), a *Colonia Porvenir*, em 1874 (com italianos, espanhóis, franceses, suíços e alemães), a *Colonia Española* ou *Canaria* em 1878 (com espanhóis, suíços, alemães e austríacos), entre outras. Para mais informações, ver: ZUBILLAGA In: FAUSTO, 2000.

Leia-se a maior parte de nossas publicações e os mostrarei que navegamos em um mar de rosas onde tudo nos sorri e bajula. Caminhamos para a barbárie, disse, entretanto, Sarmiento, com todo o prestígio de sua inteligência e alta posição. Se não é educado o povo na escola da virtude e honradez, ele se educará no vício e na iniquidade [...] Os escritores sem consciência só servem para os povos sem consciência. Por isso, é necessário revelar o mal da ignorância que nos afoga. O remédio verdadeiro é a escola. Ensina o respeito à lei, o conhecimento do direito, a virtude e a honradez (MANACORDA, 1948, p. 99).

Esse período foi marcado por uma manifestação de certa autonomia do plano político em relação aos demais e isso foi uma característica que perdurou até 1875, de acordo com Barran (1990). Além disso, este autor acrescenta que

O correto é afirmar que política, economia, sociedade e cultura atuavam como fatores independentes, influenciando uns sobre os outros. Quando se produzia um desajuste sobre a vida política e as outras manifestações da atividade humana, se perdia tempo em conseguir um novo equilíbrio. Esse tempo era crítico para o país e ocorria cada vez que o velho estava moribundo e o novo ainda não havia nascido (BARRAN, 1990, p. 105-106).

As facções políticas tradicionais – *blancos* e *colorados*, “doutores” e caudilhos - seguiram protagonizando as guerras civis e os investimentos estrangeiros se iniciaram no Uruguai a partir de 1860, por meio da iniciativa britânica que resultou na criação de uma filial do *Banco de Londres y Rio de la Plata* (BARRAN, 1990). Além disso, a criação da *Liebig's Extract of a Meat Company Limited*, em Fray Bentos, empresa ligada ao processo de carnes enlatadas, também foi um exemplo dos investimentos estrangeiros no Uruguai (BARRAN; NAHUM, 1967). Neste sentido, os comerciantes, que se tornaram potência e que controlavam a riqueza no país, exigiam a paz.

As reivindicações pela paz por parte dos comerciantes e da economia que crescia encontraram força em mais um fator. Com o fim da participação do Uruguai na Guerra do Paraguai, o exército - que antes era composto por oficiais que não seguiam carreira⁷² e se mostrava disperso – se tornou profissional, adquirindo, assim, um “espírito de corpo” propriamente dito. Desse modo, aos poucos, devido ao clamor pela estabilidade e pela paz, começaram a se desenvolver alianças entre as classes altas, os investidores estrangeiros e o exército agora profissionalizado (BARRAN, 1990; BARRAN; NAHUM, 1967).

⁷² Antes da Guerra do Paraguai, os oficiais do exército uruguaio consistiam em: estancieiros, que comandavam seus empregados, e “doutores”, que reuniam um grupo de combatentes com o intuito de tomar os principais prédios públicos de Montevideú. Os oficiais e soldados que retornaram do Paraguai formavam um corpo homogêneo e profissionalizado, além do fato de passarem utilizar armas mais modernas, de acordo com Barran (1990).

Dentro dessa conjuntura, os debates e publicações acerca da questão da instrução pública começaram a adquirir maior frequência no país⁷³. Ao regressar de sua viagem à Europa e aos Estados Unidos, Varela ministrou várias conferências sobre educação, atraindo a atenção da opinião pública. Dentre elas, tem destaque a conferência que realizou no *Club Universitario*, que funcionava dentro do prédio do Instituto de Educação Pública, em 18 de setembro de 1868. Esta associação – também conhecida como *Sociedad Universitaria* - foi fundada por jovens homens de letras em 05 de setembro de 1868, com o apoio de muitos professores, entre eles, o filósofo Plácido Ellauri. A iniciativa representava o primeiro ato de associação constituído por representantes universitários e foi considerado um “despertar” da Universidade, assim como explicita o seguinte trecho proferido pelo professor de Direito, Pablo de María:

Corriam monótonos os dias e as inteligências permaneciam estacionárias em meio aos claustros queridos, mas estreitos da Universidade, como astros a girar em imutáveis órbitas [...mas] o alento benéfico de uma ideia veio a despertar o estudante, adormecido em meio à tarefa das aulas...e o Clube Universitário se fundava e a lei do progresso se cumpria [...] (*EL CLUB UNIVERSITARIO*, 1871 apud ARDAO, 1962, p. 235, grifo do autor).

O *Club Universitario* ou *Sociedad Universitaria* funcionou com esse nome até 5 de Setembro de 1877, ano em que se fundiu com outras instituições culturais, como o Ateneu do Uruguai e se transformou no Ateneu de Montevideú, que existe até os dias atuais. A sua atuação pode ser dividida cronologicamente em três períodos. O primeiro foi entre setembro de 1868 e junho 1872, ano em que iniciou uma ação conjunta com o *Club Racionalista*. O segundo momento, de junho de 1872 a junho de 1873, data em que o *Club Racionalista* interrompeu suas atividades. Por fim, de junho de 1873 a setembro de 1877, momento em que o *Club Universitario* voltou a atuar separadamente do *Club Racionalista* e quando aconteceu a fusão com o Ateneu. Neste sentido, o *Club Universitario* caracterizou “[...] a maturidade e a imposição da escola racionalista, vindo a ser na década de 70 – sob a égide filosófica da metafísica espiritualista do ecletismo⁷⁴ – o espírito dominante da Universidade” (ARDAO, 1962, p. 236).

Naquela ocasião - na qual realizou a sua conferência acerca das ideias que teve contato e pôde trazer de sua viagem – Varela iniciou de modo mais intenso o discurso referente à

⁷³ Analisaremos melhor tais debates e publicações no capítulo seguinte.

⁷⁴ O “ecletismo espiritualista” foi uma das correntes filosóficas que tiveram vigência no Uruguai durante o século XIX. Trataremos deste tema com mais atenção no capítulo 4.

preocupação com a educação no país e deixou claro, na seguinte passagem, as bases de pensamento, justificando a propensão às matrizes nas quais se associou e/ou simpatizou:

Não tenho, pois, a pretensão, de difundir ideias novas, muito longe disso. Não venho mais que fazê-los conhecer o resultado de algumas horas dedicadas ao estudo das questões de educação. Podem, sem dúvida, encontrar-se fecundas fontes nos escritos europeus, mas preferi tomar por guia os grandes escritores norte-americanos, porque me pareceu que mais proveitosas e mais adaptáveis a nosso país as ideias encarregadas de exercer influencia sobre populações democráticas e republicanas, que as que operam sobre os povos aristocráticos da Europa (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 373).⁷⁵

Este trecho evidencia a preferência pela matriz norte-americana, o que demonstra que a viagem aos EUA e o encontro com Sarmiento surtiram efeito. Afinal, não podemos nos esquecer que pouco mais de quinze dias antes, Varela havia publicado aquele artigo em apologia ao ex-presidente da Argentina e que a opção pelo americanismo foi por ele sugerida quando do seu encontro com Varela. De qualquer maneira, mais do que uma mudança de opinião sugestionada, devemos partir do princípio de que Varela de fato se tornou um homem simpático ao modelo norte-americano e entrou em contato com os autores que o ajudaram a construir. Isso fica evidente quando ele afirmou no mesmo discurso:

Durante minha permanência nos Estados Unidos, na consciência, por assim dizer, do povo norte-americano, que não concebe a república sem a educação; nos escritos de Horace Mann, de Wickersham, de Andrew, de tantos outros e, sobretudo, nas obras e palavras de Don Domingo Sarmiento, argentino por nascimento e por língua, norte-americano pelas ideias e pela educação, adquiri meu entusiasmo pela causa da educação popular e o fundo geral das ideias que me proponho desenvolver (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 373).⁷⁶

Além da mudança de paradigma intelectual de Varela – do francês para o norte-americano -, é interessante destacarmos outras contribuições intelectuais, também de origem anglo-saxã. Nas estantes de livros que Varela possuía, localizadas nas bibliotecas do Museu Pedagógico que leva o seu nome, no centro de Montevideú, é possível verificar a existência de várias obras que Varela consultava, tais como: *Filosofia Natural e Experimental* (1868), de Richard Green-Parker; *Os poderes intelectuais* (1868), de Jacob Abbott, entre outros. A maior quantidade das obras consistia nos trabalhos do biólogo Charles Darwin e do filósofo Herbert

⁷⁵ Discurso de José Pedro Varela no *Club Universitario*, em 18 de setembro de 1868. (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a).

⁷⁶ Além dessas inspirações, Varela também teve, segundo Juan Villegas (1989), contato com as ideias de Ira Mayhew, que, por sua vez, teria contribuído na elaboração da obra *La Educación del Pueblo* (1873).

Spencer. Somados, Varela possuía uma quantidade de 12 obras destes dois últimos pensadores (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 199-209).

Retornando ao discurso propriamente dito de Varela, que este propôs, de forma concreta, a criação da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP)⁷⁷, proposta que se destacava em relação aos projetos em prol da educação popular que já tinham sido elaborados anteriormente por outros intelectuais⁷⁸. A conferência de Varela teve eco por meio das manifestações de Carlos María Ramírez e Elbio Fernández. Em conjunto, a iniciativa dos três encontrou respaldo junto a outros pioneiros, constituindo uma Comissão Provisória, que foi composta – além dos supracitados - por José Sienna Carranza, Eduardo Brito del Pino, Eliseo Outes, Carlos Ambrosio Lerena, Francisco Antonio Berra, Jacobo Varela, Alfredo Vásquez Acevedo, Emílio Romero, Lúcio Rodríguez, entre outros. Esta se constituiu imediatamente, sendo nomeado presidente Elbio Fernandez e, secretários, José Pedro Varela e Carlos Maria Ramírez. Com a morte de Elbio Fernandez, que ocorreu pouco tempo depois, José Pedro Varela foi nomeado Presidente da SAEP e exerceu esse cargo até 1877 (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a).

Neste sentido, estamos de acordo com Jorge Bralich, que considera que é neste momento em que se mostrou nítido o surgimento dos “[...] componentes ideológicos daquela geração jovem: a necessidade de escola para moderar as paixões, conter os excessos e criar um clima apto para o desenvolvimento do comércio” (BRALICH, 1989, p. 28). Notamos, assim, que a criação da SAEP teve a preocupação em resolver uma situação caracterizada por uma desarticulação protagonizada pelo poder público. Embora o Uruguai - com a sua estrutura política adotada pela Constituição de 1830, que representava a existência do dito verdadeiro Estado moderno - obtivesse, aparentemente, uma forma política inspirada nas nações europeias e nos Estados Unidos, todos estes considerados países “civilizados” por Varela, a realidade do país platino era bem diferente. Sobre esta conjuntura, José Pedro Barran e Benjamin Nahum afirmam que

Este regime de fachada não resistia à menor análise. Enquanto o viajante, o ministro estrangeiro, o intelectual uruguaio lúcido, penetravam na campanha e na mecânica pura do poder político, advertiam sobre a ineficácia das formas constitucionais, a escassa característica que a cidade exercia sobre todo o país, a pureza incrível com que, todavia, se davam situações econômicas e relações de dependência pessoal, que pareciam mais típicas do

⁷⁷ Veremos um pouco mais sobre a SAEP e algumas publicações desta associação no capítulo seguinte.

⁷⁸ Alguns desses projetos anteriores às ideias de Varela consistiram nas propostas de José Gabriel Palomeque (1855), Isidoro de María (1865) e de Agustín de Vedia (1873), dos quais analisaremos posteriormente.

feudalismo medieval que do estado contemporâneo, burguês e moderno (BARRAN; NAHUM, 1967, p. 185).

Além disso, Roque Faraone (1968), resume bem a conjuntura da qual acabamos de tratar, o que contribui para a compreensão daquele momento:

[...] a incorporação plena por parte da sociedade uruguaia da forma de vida que produziu a revolução industrial européia repercute em sua cultura promovendo mudanças aceleradas que expressaram e favoreceram sua transformação técnica e econômica, mostrando, em geral, uma aceitação rápida das novas correntes, sobretudo as francesas e tudo isso em desacordo com tendências tradicionalistas (FARAONE, 1968, p. 45).

Portanto, os lugares que destacamos anteriormente constituíram espaços de apresentação e divulgação de ideias por parte dos homens de letras, lugares propícios para a dinâmica intelectual. Em outras palavras, aqueles lugares proporcionaram as condições para vivência, afinidades e interação de muitos dos homens letrados do Uruguai da segunda metade do século XIX. A seguir, daremos seqüência à análise acerca do itinerário de Varela, tratando, mais especificamente sobre a sua atuação na política.

2.3 A regionalização do caudilhismo, a “Revolução das Lanças” e o ambiente político oscilante das formações políticas da década de 1870

A ausência de poder que o Estado apresentava era uma característica marcante, além do fato de que o poder público não ter contado com os recursos suficientes para suprir serviços considerados básicos como, por exemplo, a polícia e a educação. A administração estatal no Uruguai nas décadas de 1860 e 1870 – e não só nesse período - estava aquém das ideias essenciais de uma República democrática. Em suma,

Pode-se assegurar, de fato, que, do ponto de vista financeiro, o Estado Oriental não estava capacitado para cumprir com as mínimas exigências que a concepção do poder político vigente na época – tão limitada, na verdade – lhe atribuía. Nem a administração, nem a justiça, nem a polícia, nem a escola, funcionavam. Tal fato criava um imenso vazio de autoridade que somente as relações de dependência pessoal [...] preenchiam em alguma medida (BARRAN; NAHUM, 1967, p. 188).

Essa fragilidade do poder do Estado, que já era um problema antigo, intensificou-se após a morte de Venâncio Flores, que era considerado uma referência em termos de liderança

entre os caudilhos *colorados* por sua forma patrimonialista de exercer o governo, de acordo com Barran e Nahum (1967). O resultado disso tudo foi um processo que ficou conhecido pelo que Juan Pivel Devoto (1966 apud BARRAN; NAHUM, 1967) denominou de “regionalização do caudilhismo”, fenômeno este que contribuiu ainda mais para a intensificação dos poderes locais sob o governo do também colorado Lorenzo Batlle, que havia sido eleito em 1868.

O termo de Pivel Devoto, que Barran e Nahum nos apresentam, auxilia na compreensão da dependência de caráter personalista que os cidadãos uruguaios passaram a ter com os caudilhos⁷⁹ em detrimento daquela que possuíam com o Estado. O caudilho garantia a segurança a seus seguidores que, por sua vez, deviam-lhe fidelidade. Neste sentido, assim como assinalou Juan José Arteaga (2000), tratava-se de uma sociedade com fortes traços personalistas dentro de um Estado considerado “pré-moderno”. Para exemplificar algumas das insurgências que representaram essa “regionalização do caudilhismo”, as comandadas por Máximo Pérez e Francisco Caraballo, que ocorreram no interior do país⁸⁰ entre os anos de 1868 e 1869, seriam as mais emblemáticas (BARRAN; NAHUM, 1967).

Embora também *colorado*, José Pedro Varela foi um grande crítico do governo de Lorenzo Batlle, resumindo o mandato deste presidente por meio de um artigo publicado no Diário *La Paz*, de 29 de fevereiro de 1872, da seguinte forma:

Se quiséssemos recorrer à memória sobre estes quatro anos que mediam entre 1º de março de 1868 e 1º de março de 1872, contaríamos por milhares os atos de reprovação e de amarga censura, e apenas por unidades os que foram credores de louvor e de aplauso dos homens honrados. Mas quem não conhece, quem não teve que chorar os resultados naturais do desgoverno, da desorganização [...] em que vivemos? Até os seus últimos passos, o General, em quem o país havia depositado grandes esperanças nos perde e se perde por sua inqualificável debilidade. Poderia ter realizado a paz, e entregado a

⁷⁹ Para caracterizar essa “regionalização do caudilhismo”, a historiografia uruguaia referente a esse tema se utiliza de termos tais como “feudalismo”, “senhor”, “laços de dependência pessoal”, entre outros, adotando, assim, uma terminologia conceitual europeia devido à carência de uma própria que explique as especificidades do país. Isso, segundo José Pedro Barran e Benjamin Nahum (1967), dificulta a compreensão da realidade uruguaia, tornando-a imprecisa. Para mais informações sobre a discussão acerca deste tema, ver: BARRAN; NAHUM, 1967.

⁸⁰ Em 1868, Máximo Pérez, o caudilho do departamento de Soriano, realizou um levante contra o presidente Lorenzo Batlle, questionando a intenção por parte do governo central de acabar com suas influências políticas locais. Diante dessa situação, a Guarda Nacional de Montevideú se mostrou neutra em relação à situação. Máximo Pérez e o governo central chegaram a um acordo e aquele não foi deposto de seu poder local. No entanto, em 1869, Máximo Pérez se pôs a defender o governo central contra os chamados legalistas, liderados por Francisco Caraballo, que exigiam a saída de Batlle do poder. Mais uma vez, não houve enfrentamentos armados e os caudilhos chegaram a um acordo, por meio do qual os rebeldes conseguiram certo respaldo por parte da autoridade central já fragilizada. Outros caudilhos que também tiveram destaque nesse processo de regionalização foram Nicasio Borges e Gregório Suárez, entre outros menos conhecidos (BARRAN; NAHUM, 1967).

República o seu sucessor sem o câncer da guerra civil, mas neste supremo instante, como em todas as fases do seu governo, nem o interesse da Pátria, nem o interesse próprio foram capazes de modificar a ação da fatal covardia política do governo do General Batlle (VARELA, 1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 149).

Mesmo com todas as críticas e problemas em seu governo, o general Lorenzo Batlle⁸¹ - que, como pudemos notar, não tinha o mesmo prestígio e reconhecimento político que Flores - deu início ao que ficou conhecido como a “política de partido” por meio da adoção de um “exclusivismo colorado” em seu governo. Esta medida de Batlle, somada a outros fatores que já vinham ocorrendo como a mortalidade do gado bovino devido às secas e a queda no preço da lã, por exemplo, descontentou os *blancos*, e deu início à “*Revolución de Las Lanzas*”, comandada pelos caudilhos Timoteo Aparício e Anacleto Medina (LOCKHART, 1968). Este conflito reuniu milhares de homens e a sua magnitude foi assim resumida por José Pedro Barran:

A Revolução das Lanças foi, sem dúvida, o episódio bélico fundamental no período estudado e pode ser considerada a Revolução “tipo” da época, em meio de muitas outras. Manifestação de um espírito político que se nutria de uma estrutura social e econômica primitiva, conduziu, por sua vez, a acentuação dessa estrutura e a seu maior primitivismo. Sua função – sem ser tão destrutiva – se aproxima, nesse sentido, da Guerra Grande. Ela, também, nos retrocede às práticas coloniais da exploração pecuária: [...] arreadas indiscriminadas de gado, exploração brutal e diminuição das existências. Como “mercado alternativo” de gados, sem dúvida, cumpriu cabalmente sua função (BARRAN; NAHUM, 1967, p. 223).

Diante de toda essa conjuntura de instabilidade política, um grupo formado por publicistas e homens letrados viu a necessidade de instaurar a paz e a unidade política do governo. O que se buscava, de fato, era criar alternativas aos grupos políticos já existentes e essa intenção se materializou por meio da criação de um novo partido que se acreditava ser isento dos vícios das ordens tradicionais: o Partido ou *Club Radical* e o órgão de divulgação de suas ideias foi o periódico intitulado *La Bandera Radical*, que tinha a sua frente, entre outros, Carlos María Ramírez e José Pedro Varela (BRALICH, 1989; MANACORDA, 1948).

Em seu manifesto “*La guerra civil y los partidos da República Oriental del Uruguay*”, de 21 de janeiro de 1871, Ramírez propôs uma espécie de sociologia nacional uruguaia, onde defendia a extinção dos partidos tradicionais – o *blanco* e o *colorado* – e propôs a substituição destes por grupos políticos que fossem fundamentados por princípios, o que poderia

⁸¹ Foi sob o governo do general Lorenzo Batlle que a “regionalização do caudilhismo” atingiu o seu ápice e essa característica parece ser um consenso na historiografia uruguaia sobre o tema.

proporcionar, segundo ele, o término das guerras civis, da ignorância e outros problemas (*LA BANDERA RADICAL*, 1871).

Da mesma forma que os jovens do Partido *Colorado*, os jovens do *Partido Blanco* se separaram dos dogmas tradicionais deste e criaram o *Partido Nacional*. Assim, a criação destes novos partidos representou o que ficou chamado de *principismo*.⁸² Dessa maneira, “[...], os partidos Nacional e Radical, derivados do Blanco e do Colorado, significaram um protesto contra a intolerância política, que impelia a desavenças armadas” (MARIANI, 1968, p. 4). Além disso, o próprio *Partido Colorado* sofreu uma cisão que foi caracterizada pela existência dos já mencionados *principistas* e pelos *candomberos*, que eram os *colorados* tradicionais representados pelo governo de então (MARIANI, 1968).

Outros partidos ou clubes também surgiram nesse período⁸³, fenômeno que representou o reagrupamento político recorrente que conformava, a cada momento, novas forças políticas que se consideravam as mais adequadas para uma possível consolidação nacional. Podemos notar, dessa forma, que tudo isso era um reflexo das buscas incessantes por uma ordem política estável, a qual se via muito distante daquele momento.

Por sua vez, esta tentativa de uma extinção de partidos por meio de um reordenamento político pautado em novas ideias acerca dos princípios se assemelhou muito às intenções expressas algumas décadas antes, por meio da “política de fusão”. Diante desse panorama, o que fica nítido é que, por mais que tenham existido os esforços para uma pacificação e, conseqüentemente, uma maior integração política e melhorias de vida, desavenças políticas e os conflitos insistiam em permanecer no país.

As convulsões políticas e sociais se intensificaram cada vez mais e, em 15 de outubro de 1869, o jornal *El Siglo* alertou os cidadãos sobre possíveis ameaças antidemocráticas que poderiam acontecer anunciando que:

⁸² Alexandre Magariños Cervantes, Juan Carlos Gómez e José María Munõz, são considerados os homens de letras que ressignificaram o romantismo provindo da Europa, na época da Guerra Grande, até transformá-lo no que ficou conhecido como *principismo* e que foi embasado pelo “espiritualismo eclético”, corrente sobre a qual trataremos no capítulo 4, assim como já indicamos. Além disso, a liberdade e a razão que pregavam proporcionaram tendências ao individualismo total, que possibilitou a criação de postulados sobre vários âmbitos como a política, a economia e a sociedade. Estes elementos teriam representado a última manifestação do romantismo já em declínio no país, conforme pontua Alba Mariani (1968). Muitos foram os autores do romantismo francês que foram lidos durante o século XIX na capital uruguaia, ainda segundo Mariani, tais como Lamartine, Saint-Simon e Victor Hugo, sendo que este último, como vimos, foi uma das maiores inspirações do próprio José Pedro Varela. Para mais informações sobre o *principismo* e sua vigência no Uruguai, ver: MARIANI, 1968.

⁸³ Foram os casos do *Club Liberal*, do *Club Libertad* e do *Club Hijos del Pueblo* (In: REPRESENTANTES, 2000b).

José Pedro Varela, presidente do Comitê Eleitoral da Quarta Seção, com domicílio na Rua Rincón num. 217, previne aos cidadãos que no caso de que, com qualquer pretexto, tolham-lhes ilegalmente seu livre exercício de subscrever-se, devem anunciá-lo em seguida (MANACORDA, 1948, p. 113).

Em 25 de outubro do mesmo ano, o jornal *El Siglo* realizou algumas críticas contra o governo. No dia 26, os redatores responsáveis, os irmãos José Pedro e Carlos María Ramírez, foram presos. No dia 27, o mesmo jornal publicou em sua página principal que os dois irmãos foram exilados em Buenos Aires e, por isso, José Pedro Varela passava a assumir o cargo deixado por eles, realizando seu primeiro editorial em 28 de outubro de 1869 com as seguintes palavras:

Ao ocupar nosso cargo de redator, o fizemos preparando nossa mala de viagem e depois de termos nos despedido de nossas relações [...]. Pouco importa. A bandeira de honradez e justiça que tremulou nas colunas do *El Siglo*, sustentada pelo talento e pela energia dos Ramírez, não ficará fundida no pó por falta de braços que a tremulem. Hoje somos nós os desterrados (MANACORDA, 1948, p. 114).

Além disso, o editorial escrito por Varela chamou os governantes da época de “miseráveis” e associou o então presidente Lorenzo Batlle a Juan Manuel de Rosas, presidente argentino nas décadas de 1830 e 1840. Em relação a esta associação, por meio do editorial, Varela afirmou que “[...] Batlle chega à arbitrariedade do ridículo, Rosas à arbitrariedade cruel. Inepto é o governo que faz rir” (apud MANACORDA, 1948, p. 114). Por causa deste editorial, José Pedro Varela também foi preso, juntamente com Julio Herrera y Obes, que também colaborava com o jornal (MANACORDA, 1948).

Alguns dias depois de ter saído da prisão, Varela, juntamente com os irmãos Ramírez, os quais tinham acabado de voltar do exílio, foram à frente do cemitério onde estava sendo sepultado Melchor Pacheco y Obes, com o intuito de expressar os idealismos próprios daquela geração: “Nós não temos uma árvore de Guernica aonde ir a renovar periodicamente o juramento de amar e defender nossas liberdades e direitos. Nossa árvore de Guernica é a tumba de nossos heróis” (MANACORDA, 1948, p. 115).

Em novembro de 1869, talvez, devido ao que tinha acabado de viver, Varela foi cogitado para ser suplente do Colégio Eleitoral de Senador e o jornal *El Siglo* o proclamou “candidato popular”. Poucos dias depois, em 1º de dezembro de 1869, José Pedro Varela criou o periódico *La Paz*, diário de oposição ao governo do general Lorenzo Batlle, embora *colorado* em sua propaganda (MANACORDA, 1948). O *La Paz* representou uma continuidade de alguns dos ideais de Varela já expressos anteriormente em *La Revista*

Literaria, como, por exemplo, a política e a educação (BRALICH, 1989; HERRERA Y ESPINOSA, 1884 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Ao se iniciar a década de 1870, os laços de companheirismo, os quais também foram marcantes na criação e manutenção da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, continuaram se mostrando presentes. Além de Varela, Emílio Romero, Joaquín Requena, José Maria Montero, Alcides de Maria e Domingo Aramburú também contribuíram para uma intensificação do engajamento do diário *La Paz* em relação à política no Uruguai. Com seus esforços, converteram este veículo midiático em uma espécie de símbolo da juventude e tudo isto orbitou em torno da SAEP e a orientação sobre a educação (MANACORDA, 1948).

O diário *La Paz* seguiu com uma campanha severa contra o governo por meio de suas publicações. Em um editorial intitulado “Los Falsos Profetas”, criticou as autoridades por causa dos “[...] desterrados de Montevideú, os encarcerados de Minas, os estacados de Tacuarembó, os rebenqueados de San José, os jogados de Mercedes, os saqueados de Salto” (MANACORDA, 1948, p. 117). Em outro editorial, desta vez, mais incisivo, escreveu: “[...] acusamos o general Batlle, presidente da República de [...] malversador dos fundos públicos, violador da Constituição, e violador das leis.” (MANACORDA, 1948, p. 117).

Estas declarações geraram uma polêmica com os editores de outro veículo, chamado *El Ferrocarril*, o diário oficial do governo. Por causa de tudo isso, Varela foi novamente preso em fevereiro de 1870 e, desta vez, mandado para o exílio em Buenos Aires⁸⁴. Com a prisão do redator do *La Paz*, José Maria Montero tentou manter este diário na ativa, assim como Julio Herrera y Obes e os irmãos Ramírez tentaram fazer com o *El Siglo*, mas todos tiveram o mesmo destino de Varela (MANACORDA, 1948).

Dessa forma, podemos perceber que, dentro desta conjuntura, esse grupo de intelectuais era marcado, entre outras coisas, pela amizade, uma espécie de solidariedade, que era norteadada por uma experiência comum. Tal experiência comum consistia em uma situação política conturbada, cruel e incerta que envolvia toda a sociedade e, de modo mais sensível, os grupos culturais da época. Essa situação complexa não foi projetada pelas ideias que ajudaram a redigir a Constituição de 1830 e já reinava no país há muitas décadas. Assim, pode-se afirmar que essa “estrutura de sentimentos”, expressão cara a Raymond Williams (2011), que

⁸⁴ No exílio, Varela teve respaldo e espaço junto a um veículo midiático de Buenos Aires pertencente ao seu primo, Héctor Varela, o *La Tribuna*, no qual pôde dar continuidade às suas críticas ao governo uruguaio de Lorenzo Batlle, ao seu ministro, Candido Bustamante e à situação política do país. Tais críticas geraram respostas. Uma delas foi proferida por Benito Neto, redator do periódico também intitulado *La Tribuna*, mas pertencente à Montevideú. A intensidade das discussões travadas por meio destes veículos conduziu Varela e Neto a um duelo. Neto reconheceu a prontidão de Varela em aceitar o duelo e não fugir do mesmo e este, mesmo sendo contra a prática do duelo, disparou três tiros em Neto, o qual conseguiu desviar-se de todos. O embate terminou sem mortes e a honra de ambos se manteve intacta (MANACORDA, 1948).

dava uma liga quase que espontânea ao grupo, funcionava como uma espécie de fio condutor que contribuía no engendramento das reações frente às convulsões políticas do Uruguai na segunda metade do século XIX.

Devido às prisões de seus redatores e colaboradores, o que levou a uma escassez e/ou ausência de publicações, o diário *La Paz* suspendeu as suas atividades. Ainda nesse mesmo ano de 1871, a pedido do presidente Batlle, o governo argentino autorizou a soltura dos exilados e os mesmos retornaram ao Uruguai. A “Revolución de Las Lanzas” ainda estava ocorrendo e a batalha de Manantiales foi um de seus desdobramentos. O governo recrutou os jovens ao serviço militar e Varela se apresentou ao 4º Batalhão de Infantaria. Depois que assumiu o posto, Varela se envolveu em uma confusão referente à sua defesa ao pedido de renúncia de soldados que serviam juntamente com ele em solidariedade à saída do chefe do 4º Batalhão de Guardas Nacionais, Carlos Gurméndez (MANACORDA, 1948).

Depois de tudo isso, Varela foi liberado e voltou pra casa. Fundou novamente o diário *La Paz* em 28 de junho de 1871, sendo este agora impresso nas dependências do periódico *El Telégrafo Marítimo*. Seu conteúdo, assim como antes, insistia nos temas referentes à relação entre educação e política. Desta feita, Varela não só trouxe o *La Paz* novamente à ativa como também criou outro diário, o *Hijo de la Paz*⁸⁵, que tinha o mesmo formato daquele, porém suas publicações se realizavam no período da tarde. Juntamente a esta atividade, Varela presidiu o *Club Universitario* e a *Sociedade de Amigos de la Educación Popular* (MANACORDA, 1948).

Depois de uma atividade jornalística intensa por meio dos diários que criou e ajudou a criar, Varela e seus companheiros puderam brindar o fim do levante de Timoteo Aparicio e Anacleto Medina. Com o fim desse conflito, Varela organizou um grande banquete, que ficou conhecido como o *Banquete de la Juventud* e Jorge Bralich (1989) nos informa que o evento durou 6 horas, contou com 300 participantes, sendo que muitos dos homens de letras que se encontravam nesta comemoração discursaram. Um desses discursos, naturalmente, foi de Varela, que dizia, entre outras coisas:

De onde viemos, para onde vamos os homens jovens da República que levamos sobre nossos ombros o futuro e a felicidade da Pátria?... Débeis pelo número, somos fortes pela consciência de nossas convicções, pelo culto que professamos aos princípios democráticos, pela aspiração a radicar a liberdade e o bem... abrigando as mesmas ideias, professando os mesmos

⁸⁵ Ainda de acordo com as informações de Telmo Manacorda (1948), alguns de seus artigos de maior destaque foram *La paz legítima*, *La honra nacional*, *La paz o la intervención*, *La pena de muerte*, *La paz verdadera*, *Tutela política*, *Las pasiones de partido y la patria*, entre outros.

princípios, alentando as mesmas aspirações, devemos sentir-nos unidos e seremos fortes para vencer o caudilhismo que até agora governou a seu capricho a República. Tudo nos une; somente o extravio da paixão política nos separa... dias de agitação e de luta nos preparam para sair do caos em que vivemos, entrando de novo na vida regular da nação (VARELA, 1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 167).⁸⁶

Depois do Convênio de abril, no qual José Pedro Varela havia cooperado em grande parte, *La Paz* ressurgiu, em 1873, representando o “órgão das ideias radicais” e se tornou um grande aliado para a candidatura de José Maria Muñoz como futuro mandatário da nação. Esta proposta de candidatura realizada por Varela e o *La Paz* foi aderida, inicialmente, pelo *El Siglo* – apesar das desavenças entre os redatores desses dois periódicos⁸⁷ - e pelo periódico *La Democracia*. Varela considerava a eleição de Muñoz como algo já certo, mas não foi isso que aconteceu. Por meio da influência de Julio Herrera y Obes e José Pedro Ramírez, os eleitores se decidiram por votar em José Ellauri na noite anterior às votações e este foi eleito presidente em 1º de março de 1873. Além disso, José Maria Castellanos, um dos redatores do diário *La Paz*, se declarou simpatizante do presidente eleito, o que contribuiu para polemizar ainda mais a questão (MANACORDA, 1948).

Devido a todos estes acontecimentos, Varela se viu decepcionado com a política e dedicou exclusivamente seus esforços à questão da educação por meio da SAEP juntamente com Francisco Antonio Berra, Carlos Maria Ramírez e outros intelectuais⁸⁸. Apesar das opções políticas que apresentaram seus redatores, o jornal *El Siglo* iniciou uma campanha a favor da educação pública por meio de suas páginas. Esta medida se mostrou significativa devido à inércia que apresentava o governo, o qual se contentava em afirmar que “povoar é governar”, analogamente ao que fora dito pelo argentino Juan Bautista Alberdí, quase no mesmo período. Nessa conjuntura, a Igreja Católica iniciou um ataque às ideias dos “*educacionistas*”, argumentando que as ideias destes sobre a educação excluía o ensino religioso das escolas, o que gerou uma grande polêmica entre Varela e o chefe da Igreja

⁸⁶ José Pedro Varela editou um folheto de 88 páginas com os discursos realizados no dia do banquete, os quais foram publicados no diário *La Paz* entre as datas de 16, 17, 18 e 21 de abril 1872. Além do discurso de Varela, o banquete também teve os pronunciamentos de seu irmão Jacobo Adrián, Julio Herrera y Obes, Carlos Maria Ramírez, entre outros intelectuais (1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b)

⁸⁷ Júlio Herrera y Obes era o redator do jornal *El Siglo* nesse período e, apesar de ser amigo de Varela, estava realizando muitas críticas a este naquele momento por meio dos editoriais do jornal dirigia argumentando que a posição política de Varela oscilava muito e rotulando-o como *blanco*. Varela respondeu às acusações de Herrera y Obes por meio de vários artigos publicados no diário *La Paz*, afirmando não ser nem *blanco*, nem *colorado*, nem nacionalista, mas considerando-se um radical (MANACORDA, 1948).

⁸⁸ Trataremos as ações dos intelectuais por meio da SAEP de modo mais aprofundado no capítulo seguinte.

Católica, o Bispo Jacinto Vera, por meio de alguns periódicos da época (MANACORDA, 1948).⁸⁹

Dentro desta conjuntura, o diário *La Paz* encerrou novamente as suas atividades quinze dias após Ellauri ter sido eleito, declarando que não continuava por que lhe faltava o respaldo popular. De 1873 a 1876, Varela trabalhou temporariamente em algumas profissões, o que não impediu que ele enfrentasse alguns problemas financeiros. Em 1874 se casou com Adélia Acevedo, filha do jurista Eduardo Acevedo e de Joaquina Vásquez (HERRERA Y ESPINOSA, 1888 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Em julho deste mesmo ano, conseguiu publicar o seu livro intitulado *La Educación del Pueblo*.⁹⁰ No final de 1874, Varela participou de uma campanha como candidato a prefeito ordinário para as eleições que seriam realizadas no começo do mês de janeiro de 1875 (MANACORDA, 1948; BRALICH, 1989). O final do ano de 1874 foi marcado por violência pelo fato de os simpatizantes do governo terem proclamado seus candidatos. No dia 1º de janeiro de 1875, José Pedro Varela venceu as eleições, mas uma confusão provocada pelo coronel Francisco Belén, que baleou Alfredo Castellanos, um dos homens que custodiavam a urna, resultou na suspensão da votação, que foi remarçada para dez dias depois (MANACORDA, 1948).

Na semana da confusão que antecedeu a próxima votação, aquela situação conturbada se intensificou. José Pedro Varela mantinha a preferência popular e o mesmo resultado nas urnas era esperado. No dia 10 de janeiro, a população saiu às ruas para votar e, mais uma vez, a violência tomou conta do processo eleitoral e das mesas de votação. Francisco Lavandeira, Antonio Gradin e Ramón Márquez – os quais estavam trabalhando na campanha de Varela juntamente com Julio Herrera y Obes - morreram nesse episódio. O coronel Lorenzo Latorre controlou a situação e a vitória de Varela, mais uma vez, durou pouco. Diante de tudo isso, o Presidente Ellauri se asilou no consulado do Brasil cinco dias depois do ocorrido e o coronel Latorre deu a presidência a Pedro Varela.⁹¹ Não demorou muito para que as prisões começassem a ocorrer de forma arbitrária (MANACORDA, 1948).

⁸⁹ A polêmica travada entre Varela e o Bispo Jacinto Vera se deu por meio dos periódicos *La Democracia*, *El Ferrocarril* (diário oficial do governo) e *El Mensajero del Pueblo* (diário ligado à Igreja Católica). Analisaremos tal polêmica no próximo capítulo.

⁹⁰ Esta obra consiste em um dos elementos de nossa análise, sobre a qual trataremos com mais atenção no capítulo 4.

⁹¹ Assim como já explicitamos em nota anterior, Pedro Varela é outra pessoa, um político, que tinha quase o mesmo nome de José Pedro Varela (BARRAN, 1990).

Diante desses fatos, José Pedro Varela emigrou para Buenos Aires juntamente com Eduardo Acevedo Díaz, Pablo de María, Gonzalo Ramírez, entre outros. Sua família ficou em Montevideu. Na capital argentina, Varela e seus companheiros de exílio publicaram o *El 10 de Enero!*, veículo midiático que teria representado os “orientais perseguidos e proscritos” (MANACORDA, 1948, p. 171). Em 1875, todos aqueles que se exilaram na Argentina retornaram à terra natal. O coronel Lorenzo Latorre ascendeu ao poder no Uruguai em 10 de março de 1876, o que representou uma nova fase no país platino (BARRAN, 1968).

De uma forma geral, o Uruguai se caracterizou por governos centrais que não possuíam o poder nas décadas anteriores a de 1870, imersos em uma espécie de “vazio de poder”, assim como Barran (1990) já havia colocado, demonstrando como a capacidade de controle do país estava comprometida. Neste sentido, o poder central não oferecia o alicerce político que as transformações econômicas necessitavam para o seu desenvolvimento. As convulsões políticas, que davam origem aos conflitos e levantes, obstruíam a mudança que a burguesia estrangeira e os proprietários rurais defendiam. O processo de refinamento dos gados bovino e ovino que se iniciava, o “*cercamento*” dos campos⁹² e o desenvolvimento da agricultura eram ações praticamente impossíveis naquele Uruguai desarticulado, resultado das desavenças persistentes entre todas as divisões políticas existentes no país (BARRAN, 1968).

Assim como aqueles setores da sociedade uruguaia defendiam, a propriedade privada só poderia ser garantida se o governo central passasse a ter as características de um “Estado moderno”, forma que a Constituição de 1830 postulava em suas bases jurídicas, mas que não constituía a realidade política e social do Uruguai oitocentista (BARRAN, 1968). Dentro dessa conjuntura,

Segurança e ordem, mas também fomento da construção de caminhos, pontes e estradas de ferro, inclusive a universalização da educação, pelo menos a primária, tudo isso constituía uma base mínima da qual partir para

⁹² Assim como nos informa Benjamin Nahum (1968), o “*cercamento*” dos campos no Uruguai consistiu na segunda fase (1872-1882) das mudanças que ocorreram na área rural do país no século XIX. As outras fases foram a da consolidação da criação de ovinos (1860-1870), assim como já havíamos apresentado e anterior a dos “*cercamentos*”, e a terceira fase, que foi a da intensificação da mestiçagem do gado (de 1887 em diante). De modo semelhante ao que havia ocorrido na Inglaterra do século XVIII, o “*cercamento*” uruguaio proporcionou o uso ilimitado da terra pelos proprietários rurais, sendo que até pouco tempo antes esse uso era até certo ponto coletivo, pois eram utilizadas pelos habitantes fronteiriços – estes, proprietários de poucas terras e de muito gado. No entanto, foi a *Asociación Rural del Uruguay* que impulsionou estas mudanças argumentando que somente essa medida poderia contribuir para extinguir o “primitivismo” rural e as guerras civis que assolavam os campos. Porém, ainda segundo Nahum, os “*cercamentos*” também contribuíram para marginalizar ainda mais a população pobre do campo e para que o “gaúcho” deixasse de existir.

transformar o país primitivo do estancieiro-empresário. A modernização da sociedade e da economia estava condicionada a modernização do Estado (BARRAN, 1968, p. 25).

Todos esses fatores, somados à questão da profissionalização do exército que já mencionamos anteriormente, intensificaram-se e se consolidaram juntamente com os êxitos alcançados por meio da repressão à “*Revolución de Las Lanzas*”, empreendida por Timoteo Aparicio logo em seguida. Pouco a pouco, os militares foram se apossando do poder no período presidencial de Pedro Varela, os quais o tiveram nas mãos por completo com o coronel Latorre assumindo o cargo de Presidente, em 1876 (BARRAN, 1968). Esse período pode ser melhor compreendido pela seguinte passagem:

Culminando a crise política e a depressão econômica no chamado “ano terrível” de 1875, e logo de um curto interregno sob o governo de Pedro Varela, os militares dirigidos pelo coronel Latorre se apossaram do Estado, em 10 de março de 1876. Iniciavam, assim, um domínio quase permanente da história do país que abarcaria 10 anos (até a Conciliação de novembro de 1886 e a queda de Máximo Santos). Nesse lapso, mas principalmente no período latorrista (1876-1880), o militarismo assentou as bases definitivas do princípio de autoridade, criando uma estrutura de poder que foi, em essência, a do Estado moderno e centralizado que o Uruguai somente havia conhecido por aproximações, mas nunca por inteiro [...] tal fato repercutiu, sobretudo, alentando a modernização de nossa campanha. O militarismo significou, do ângulo político, a substituição dos bandos tradicionais (blancos e colorados, “candomberos”[...]), e os novos (os principistas) pelo governo dos grupos de pressão mais fortes no econômico, aliados ao grupo de pressão mais forte no poder real e coativo: o exército. A inoperância, a debilidade e o tom artificial que havia assumido paulatinamente a superestrutura política da República, se traduziu, pois, em uma assunção do poder quase direta por parte do substrato da sociedade uruguaia: as “forças vivas” de sua economia (BARRAN, 1968, p. 22, aspas do autor).

Ao citar tais “forças vivas”, Barran se refere às classes ligadas ao comércio de importação e exportação, às atividades bancárias – em especial ao *Banco Comercial* e ao *Banco de Londres* – e à produção de charque na área rural, que se associaram na Bolsa de Comercio para a finalidade já descrita. Esta associação teria contribuído para dar sustentação ao governo militar e, também, se beneficiado dela, ainda segundo Barran (1968). Neste sentido, houve a formação de uma nova classe alta, que se diferenciou do “patriciado”, camada social existente no país desde antes da independência uruguaia, assim como já apresentamos. Este panorama começou a se tornar mais nítido com os imigrantes que chegaram ao país nas décadas anteriores a 1870, sendo eles os franceses e os ingleses por meio das invasões realizadas pelos seus países na época da Guerra Grande (BARRAN; NAHUM, 1967).

Dessa forma, a imigração não trouxe somente o impulso demográfico ao país, como também foi evidente a importância econômica e cultural desta atividade. Segundo Juan José Arteaga, “nesse Uruguai, ‘pastoril e caudilhista’, se produziu uma verdadeira revolução econômica com o desenvolvimento do gado ovino e o aumento da produção de lã, alavancada pelos latifundiários estrangeiros” (ARTEAGA, 2000, p. 77, aspas do autor).

No campo, a mudança foi um pouco mais tardia. Houve a demanda de um novo aparato técnico do qual a criação do gado ovino necessitou, entre outras medidas que foram empreendidas pelos imigrantes. Neste sentido, assim como nos informa Juan Antonio Odone (In: BETHELL, 2008), matar uma ovelha naquele momento era crime, pois este animal representava a possibilidade de bons preços no mercado estrangeiro. Além disso, ainda segundo Odone, a produção lanífera constituiu um fator de fortalecimento da classe média rural por necessitar de menos terra em comparação ao gado bovino. Dessa forma, o gado ovino ajudou a sustentar a formação daquela nova classe social, a dos estancieiros empresários:

Com seu exemplo e seu espírito de empresa, foram os estancieiros de origem basca, catalã, inglesa, francesa e alemã, um dos pivôs sobre os quais girou a formação da nova classe alta rural e, por conseguinte, todo o processo da mudança econômica na campanha (BARRAN; NAHUM, 1967, p. 330).

Por outro lado, esta nova classe alta do meio rural não foi formada somente pelos estancieiros imigrantes, sendo constituída, também, por um considerável número de estancieiros uruguaios, e a *Asociación Rural*⁹³ representou a aglutinação dos interesses dos chamados “homens novos” que eram membros daquela nova camada social. A *Asociación Rural* foi considerada “uma minoria dentro de outra minoria”, que “[...] nucleou a elite pecuarista do país, convertendo em visível a nova força que a República revelou dentro de seu seio” (BARRAN; NAHUM, 1967, p. 330). Além disso, também teve início a modernização da capital, Montevideú, que se mostrou perceptível por causa das construções de prédios maiores, de novas ruas e que passou a ter um número de quase cem mil habitantes (ODONNE In: BETHELL, 2008).

Todos esses setores da economia clamavam não somente pela conquista da paz e estabilidade, mas também pela manutenção destes dois fatores e isto, de acordo com o que

⁹³ A chamada “crise da depressão” (1869-1875) foi outro grande fator que teria impulsionado este novo grupo social, atuando como um tipo de estímulo para a mudança. A mestiçagem do gado bovino e o “*cercamento*” dos campos constituíram o lema dessa nova classe alta rural. Dessa forma, a crise contribuiu para o nascimento do órgão que alavancaria todas as transformações, segundo José Pedro Barran e Benjamin Nahum (1967) a *Asociación Rural del Uruguay*, fundada em 3 de outubro de 1871 (BARRAN, NAHUM, 1967).

as classes dirigentes defendiam, somente o exército, agora profissionalizado, organizado e com o poder em mãos poderia lhes proporcionar. Foi dentro desta conjuntura, mais especificamente em 1876, que José Pedro Varela publicou outra obra de grande repercussão e importância, chamada *La Legislación Escolar*.⁹⁴ Este trabalho não dizia respeito somente à educação, mas também tratava das situações política, social e econômica do Uruguai até aquele período. Foi, também, nesse mesmo ano, que José Pedro Varela foi nomeado Diretor de Instrução Pública⁹⁵ (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b).⁹⁶

Algum tempo depois de ter assumido o cargo de Diretor de Instrução Pública, foi aprovado o *Decreto-Ley de Educación Común*⁹⁷, em 1877, resultado de um projeto de Varela contido na obra *La Legislación Escolar*, mas que sofreu algumas alterações pontuais. Também nesse mesmo ano, Varela foi designado para o cargo de Inspetor Nacional de Educação. Entre os anos de 1877 e 1879, período que ocupou o novo cargo, Varela, além de trabalhar na organização do ensino primário, se debruçou, também, na publicação das *Memorias* da Inspeção, entre outras atividades. Enquanto esteve no cargo de Inspetor Nacional, José Pedro Varela contraiu uma enfermidade que nenhum de seus biógrafos especificou, de fato. Tal enfermidade o deixou de cama por vários meses e o levou à morte no dia 24 de outubro de 1879, com a idade de trinta e quatro anos. A reforma foi implantada por meio da criação do *Decreto-Ley de Educación Comun*, de 1877, sob um governo autoritário⁹⁸ (CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b). A reforma teve continuidade através de seu irmão, Jacobo Adrián Varela, e o Uruguai caminhava para o fim do século XIX.

No entanto, antes de publicar as duas obras que citamos acima e de exercer os cargos no governo de Latorre, Varela, ainda no período em que estava na SAEP, se envolveu em algumas polêmicas com outros intelectuais e personalidades da política e da Igreja Católica. Estas polêmicas aconteceram pelo fato de as discussões sobre a relação entre a questão educacional e a política no país terem se intensificado (CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b)⁹⁹.

Neste sentido, no próximo capítulo, voltaremos nossa atenção para os projetos educacionais que foram propostos tanto por Varela, quanto por outros intelectuais, projetos

⁹⁴ A publicação de *La Legislación Escolar* rendeu uma polêmica travada com Carlos María Ramírez acerca de seu conteúdo e propósitos, que será melhor analisada posteriormente.

⁹⁵ Ao ser nomeado, Varela se viu em uma encruzilhada, pois a questão envolvia os ideais democráticos que defendia e as atividades que assumiu em um governo autoritário. Trataremos melhor sobre questão no capítulo 4.

⁹⁶ *Cronologia básica* realizada por Ágapo Luis Palomeque (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b).

⁹⁷ Trataremos melhor sobre o *Decreto-Ley de Educación Común* no capítulo 4.

⁹⁸ *Cronologia básica* realizada por Ágapo Luis Palomeque (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b).

⁹⁹ *Cronologia básica* realizada por Ágapo Luis Palomeque (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b)

estes que suscitaram polêmicas entre eles e que se deram por meio da imprensa. Acreditamos que este trabalho será importante, pois proporcionará bases para que analisemos o contexto lingüístico das discussões sobre a questão da educação pública e, conseqüentemente, da “civilização”, da democracia, do progresso e do republicanismo no Uruguai.

CAPÍTULO 3 SITUAÇÃO DO ENSINO E O CONTEXTO LINGUÍSTICO: PROPOSTAS E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NACIONAL

Nos dois primeiros capítulos, assim como já explicamos anteriormente, buscamos realizar uma análise do contexto político e social no qual se encontrava o Uruguai até a década de 1870 para compreendermos como era a conjuntura que contribuiu para a formação intelectual e política de José Pedro Varela. As incertezas e instabilidades, que eram cada vez mais fomentadas pelas lutas incontroláveis pelo poder, também auxiliaram na busca por possíveis soluções para esses problemas.

A partir de agora, nos aprofundaremos mais detidamente na relação entre a educação pública e a política. De forma mais específica, a nossa intenção é a de compreender como a questão da educação pública se tornou um tema central dentro das discussões políticas em torno da busca pela consolidação da nação uruguaia. Assim, como já deixamos claro em outras ocasiões, o nosso foco não será o conteúdo pedagógico da obra de Varela propriamente dito, mas como este representava uma maneira de contribuir ao debate político daquela época. De tal forma, partiremos de seus escritos sobre educação para entendermos os conceitos recorrentes no vocabulário político da época.

3.1 A questão da educação pública na América Latina e no Uruguai: um brevíssimo panorama

Assim como destaca René Remond (1976, p. 77), no mundo ocidental como um todo, a questão do ensino foi um ponto central dentro dos embates de cunho político do século XIX e estava em praticamente todas as esferas deste âmbito desde os embates parlamentares às campanhas eleitorais.

Embora tenham surgido primeiramente na Europa, a questão do ensino público também esteve muito presente na América Latina. Listemos aqui alguns exemplos dos expoentes desse assunto no continente latino-americano. Na Argentina, a chamada Geração de 1837¹⁰⁰ contribuiu com vários intelectuais que buscaram construir a nação, os quais eram críticos do governo de Juan Manoel de Rosas. Dentre eles, Domingo Faustino Sarmiento e Juan Bautista Alberdi se destacaram por seus escritos. Sarmiento escreveu a obra *Educación*

¹⁰⁰ Em relação ao processo de formação, atuação e principais ideias da Geração de 1837 na Argentina, conferir a obra *La Revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas* (2010) – Alicante, Biblioteca Virtual de Cervantes, de autoria de Jorge Myers. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/portales/universidad_iberoamericana/obra-visor-din/la-revolucion-de-las-ideas-la-generacion-romantica-de-1837-en-la-cultura-y-en-la-politica-argentinas/html/5cd91690-5257-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html#PagFin.

*Popular*¹⁰¹, em 1848. AlberdÍ, com seu trabalho intitulado *Bases y puntos de partida para la organizaci3n polÍtica de la Rep3blica de Argentina*, de 1852, tamb3m contribuiu para a reflex3o acerca deste tema, embora trate de outras v3rias quest3es. Al3m de Sarmiento e AlberdÍ, representantes desta discuss3o na Argentina, intelectuais de outros paÍses tamb3m se mostraram dispostos a contribuir para esta discuss3o. Em Cuba, as obras pedag3gicas de Jos3 Marti¹⁰² tiveram grande destaque. Al3m destes, Francisco Bilbao e Andr3s Bello, no Chile tamb3m mereceram nossa at3n3o (ROMO, 2009).

No entanto, no que diz respeito aos modelos polÍticos de Europa e Am3rica Latina do s3culo XIX, acreditamos que seja importante destacar a diferen3a tra3ada entre eles por Gabriela Ossenbach Sauter (1993). De certa maneira, a “op33o” por tais modelos teria interferido nas formas como a educa3o foi tratada em cada localidade. Sendo assim, segundo a autora, o modelo de Estado europeu seria o liberal-nacional e o modelo latino-americano seria o que a autora denomina de “Estado olig3rquico”, que consistiria em

[...] uma forma de organiza3o na qual a sociedade polÍtica neste perÍodo n3o transcorreu pelos seus canais aut3nticos da democracia e melhor se caracterizou por uma muito limitada representatividade polÍtica e uma reduzida base social de apoio. O Estado olig3rquico foi possÍvel gra3as 3 interdepend3ncia entre os propriet3rios da terra e a na3o da burguesia urbana, que mantinha contatos com o mundo exterior e buscou as possibilidades para a expans3o do com3rcio internacional. O grupo urbano foi se consolidando e foi criando, mediante a integra3o com os grupos rurais [...] as condi3es para a estrutura3o de um efetivo sistema de poder. As fontes deste poder econ3mico da oligarquia, entretanto, se basearam na produ3o e exporta3o de produtos prim3rios, ou seja, se tratava de fontes rurais de poder. N3o obstante, o campesinato foi o elemento social que se manteve 3 margem da ideia nacional e foi a cidade que se erigiu no centro e base do Estado nacional (SAUTER, 1993, on-line).¹⁰³

Muito longe de entendermos que esta rela3o entre grupos urbanos e rurais tenha se desenvolvido de maneira “arranjada” dentro de uma l3gica maquiav3lica, pensamos que os arranjos estabelecidos entre eles representavam a busca por consensos necess3rios que permitissem que a na3o se mantivesse “de p3”. Sendo assim, n3o achamos que houvesse uma homogeneidade de pensamento entre os grupos que arditosamente maquiavam maneiras de se perpetuarem no poder. Ao contr3rio, existia discord3ncia entre tais setores, disputas por

¹⁰¹ O referido trabalho de Sarmiento se assemelha muito 3 *Legisla3o Escolar*, de Jos3 Pedro Varela, por sinal, no que tange a realiza3o de um diagn3stico da situa3o social e polÍtica e proposi3es acerca de mudan3as do ensino.

¹⁰² Entre os mais conhecidos trabalhos de Jos3 Marti, podemos destacar *Nuestra Am3rica* (1875) e outros escritos sobre educa3o p3blica.

¹⁰³ Artigo disponÍvel em: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

espaços e tensões políticas que, muitas vezes, acarretavam em conflitos violentos. As disparidades entre seus interesses podem ser vistos, inclusive, nas temáticas da educação.

Assim, as discussões e embates em torno da educação provinham dos setores urbanos representados por seus “homens de letras” que tinham o interesse de desenvolver a cidade real, com vistas a se alcançar a cidade ideal, nos dizeres de Ángel Rama (1985), conceito que poderia ser estendido na tentativa de se construir a nação ideal. Neste sentido, ainda segundo as considerações de Sauter (1993), após um longo período de instabilidade que foi recorrente mesmo após a independência até o final do século XIX, o chamado “Estado oligárquico” se consolidou e concentrou seus esforços em alcançar a “ordem” e o “progresso”. Por causa disso, “[...] os grupos oligárquicos empreenderam medidas sociais modernizadoras, entre elas o desenvolvimento e o fomento dos sistemas de instrução pública nacionais” (SAUTER, 1993, on-line).¹⁰⁴

Dessa forma, a educação representou uma alternativa de possível resolução dos problemas do país, o que, assim como na maior parte do continente latino-americano, no Uruguai, segundo se entendia, acabaria com o desrespeito em relação às leis e a “barbárie” presentes na sociedade uruguaia de então, assim como denunciavam vários intelectuais daquele período.

Desde a época colonial já era possível notar esforços de alguns setores para se estabelecer a atividade educacional e um dos impulsionadores desta atividade foi a Igreja Católica. Assim como nos informa o Documento redigido pelos inspetores da *Administración Nacional de Educación Pública* do Uruguai (2007), a educação refletia a mentalidade dos espanhóis e o pensamento dominante de sua época, além do fato de que a evangelização ter servido de padrão educacional.¹⁰⁵

Assim como pontua Juan Villegas (1977), o que caracterizava o ensino no Uruguai, desde a época colonial até certo período do país independente era a considerável influência das doutrinas católicas dos textos que constituíam os planos de estudo. Essa tendência está explícita, inclusive, no nome de um dos textos da época, escrito pelo padre jesuíta espanhol Gaspar Astete¹⁰⁶, que se intitulava *Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Este texto consistia no ensinamento do Catecismo nas escolas primárias desde a época colonial. O texto continha

¹⁰⁴ Artigo disponível em: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>.

¹⁰⁵ É interessante destacarmos que a atividade educacional exercida pela Igreja Católica na época da Banda Oriental se manifestou por várias formas e as duas ordens religiosas que eram responsáveis pelo empreendimento desta atividade no país se dividiam entre os jesuítas e os franciscanos, assim como afirma Juan Villegas (1977).

¹⁰⁶ No que concerne aos jesuítas, a Companhia de Jesus teve grande destaque na atividade educacional no país através de seus ministérios sacerdotais, de seus colégios e bibliotecas das cidades de Colonia e Montevideú. Para mais informações sobre a ordem jesuíta no Uruguai, ver: VILLEGAS, 1977.

várias orações católicas, entre elas o *Credo*, o *Pai Nosso* e a *Ave Maria*. Tal documento possuía, também, um tipo de declaração que se dava por meio de perguntas e respostas, uma espécie do que poderíamos, talvez, chamar de “maiêutica católica”, onde o catequizado se reconhecia e/ou identificava-se enquanto católico por meio das questões feitas (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a).

Mesmo em textos em que é possível percebermos uma intenção em se estabelecer a gratuidade em relação à escola primária, a doutrinação religiosa se fazia presente. Este é o caso do texto que tinha a intenção de apresentar as “qualidades de um bom professor”, escrito em 1825. Nele, o professor digno de destaque em seu ofício era aquele que, além de outras habilidades, como dominar bem o idioma castelhano, era dotado de todo conhecimento religioso para guiar os alunos, como podemos perceber no seguinte trecho:

A questão é que se faz urgente uma Escola gratuita [...] V. Ex. sabe muito bem, que os bons costumes e a moralidade cristã tem de tomar exemplo e doutrinar os Discípulos: que, ademais disso, convém muito que o professor pronuncie corretamente o idioma castelhano e, ainda, ser acessível, o possua gramaticalmente, ao menos na parte ortográfica: que tenha um caráter de letra claro, vistoso e limpo. Que seja bom aritmético; que esteja versado na Doutrina Cristã, não só pelo compêndio do catecismo vulgar, mas a ponto de explicá-la facilmente ao alcance das crianças, seguindo a ordem estabelecida no Catecismo do Santo Concílio de Trento [...] Deverá, assim, o professor infundir e alimentar nas crianças um doce e terno efeito à Santíssima virgem cuja imagem estará colocada decorosamente na escola, fazendo com que, ao entrar, saúdem-na com Ave Maria, e que antes de sair rezem de joelhos a Salve Regina, devendo rezar aos sábados, depois da Doutrina, o Santo Rosário. Enfim, um maestro cristão e zeloso nunca poderá esquecer a obrigação que tem de propagar em seus Discípulos o Santo Temor de Deus que é o verdadeiro princípio da Sabedoria, e sem o qual não serão respeitadas as Autoridades da Terra, nem pode existir sobre sólidas bases a sociedade [...] (1825 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 493).

Os exemplos anteriores somente refletem que, até início do século XIX, assim como em qualquer contexto histórico, os homens viviam com a aparelhagem mental – nos dizeres de Lucien Febvre (2004)¹⁰⁷ - que lhes era possível ter. Melhor dizendo, estavam dentro de um pano de fundo ético¹⁰⁸ e religioso que conduzia as formas de pensar desde a colônia até pouco depois da independência uruguaia. E quando se tratava de educação, não era diferente.

Dentro desta concepção, em 1847, assim como mais uma vez nos informa o Documento redigido pelos inspetores da *Administración Nacional de Educación Pública* do

¹⁰⁷ Assim como Lucien Febvre (2009) formulou ao realizar o estudo sobre François Rabelais e sua crítica às práticas sociais e políticas do seu contexto, no século XVI.

¹⁰⁸ De acordo com a expressão cunhada pelo filósofo político Charles Taylor (s/d).

Uruguai (2007) e, também, Jorge Bralich (1989), houve a criação do *Instituto de Instrução Pública*, que tinha como principais funções promover a educação popular, garantir a relação entre o ensino, as ideias políticas e religiosas necessárias para a sustentação da república e regulamentar o funcionamento de todas as instituições de ensino.

No entanto, somente em 1855 é que houve, de fato, um estudo sistemático em relação à situação educacional do país, que ficou conhecido como *Informe Palomeque*. Outros trabalhos, posteriores a este último, também foram realizados, tais como o estudo que ficou conhecido como *Reglamento de Isidoro de Maria*, de 1865, e o *Proyecto Vedia*, de 1873. Embora os três trabalhos não possuíssem necessariamente alguns pontos em comum, eles partiram da necessidade de se pôr um fim e/ou amenizar os problemas da educação pública uruguaia. Além disso, algumas polêmicas intelectuais por meio das páginas da imprensa na época, das quais o próprio José Pedro Varela participou, também contribuíram para este debate. Inicialmente, vejamos o que cada um dos projetos educacionais propôs.

3.2 O Informe Palomeque (1855)

O *Informe Palomeque* teve a iniciativa do *Instituto de Instrução Pública* e do intendente de Montevideu na época, José Gabriel Palomeque, que, incumbido de tal missão, inicialmente, teve a intenção de realizar um levantamento minucioso sobre a educação no Uruguai. Assim como aponta Jorge Bralich (1989, p. 42), “esta proposta [...] não foi apresentada de forma articulada, como projeto de lei, mas oferecia as bases para isso, já encarava todos os aspectos fundamentais de um sistema educativo”.¹⁰⁹ Este levantamento foi elaborado como um tipo de complemento analítico à inspeção informal realizada em todo o país pelo presidente Juan Francisco Giró anos antes, em 1852 (BRALICH, 1989).

Já no tocante ao conteúdo propriamente dito do Informe, uma das questões de destaque que este documento continha dizia respeito às *Juntas Económico-Administrativas* (JEA), as quais consistiam em seções departamentais que ditavam decretos e resoluções legais. Na realidade, fazia crítica às Juntas em relação à falta de competência destas em lidar com a questão da educação, assim como podemos verificar no seguinte trecho:

¹⁰⁹ No final da primeira metade da década de 1850, ainda segundo as informações que Jorge Bralich (1989) nos traz, Palomeque visitou todos os departamentos do interior do Uruguai realizando as mais distintas tarefas, divididas em duas frentes: por um lado, tentou reorganizar a estrutura do ensino, por meio de nomeações e destituições de professores, criando novas escolas; por outro, realizou o levantamento da situação da educação primária já citado.

A Constituição [...] designa as JEA para que com sua vigilância concorram a melhora e progresso da educação [...] mas as Juntas, é doloroso dizer, não compreendem sua missão nem a estudam tampouco; a educação para elas é a última coisa de que se ocupam. Assim se vê o seu reconhecido descrédito, a insuficiência dos professores e da desonra do governo [...]. Os professores, assim como os discípulos, precisam da presença das Juntas, exigem suas visitas freqüentes por que estas reanimam a vida do estudante e estimulam ao professor [...] mas voltando ao que são as Juntas, é necessário consignar nesta Memoria que passaram três anos seguidos exercendo sua autoridade: três anos de desengano no diz respeito à educação primária [...] (*INFORME PALOMEQUE*, 1855 apud BRALICH, 1989, p. 21).

Para termos uma melhor compreensão acerca das JEA, estas foram criadas pela Constituição de 1830 e contribuíram para a continuação do pensamento dos antigos *cabildos* (Villegas, 1977). Ainda segundo o documento de Palomeque, quase todas as *Juntas*, exceto as de Montevideú, de Cerro Largo¹¹⁰ e de Salto, responderam, de forma incompleta, um questionamento que foi solicitado pelo governo. A falta de informações era representada pela omissão de dados, pelo acréscimo de temas considerados sem conexão aos que foram requisitados ou que nem foram respondidos (BRALICH, 1989). Ainda sobre a situação da educação no interior do país¹¹¹, Palomeque relatou o seguinte:

Basta somente saber que em todas as escolas da República, com exceção das de Montevideú, Cerro Largo e Salto, não se reconhece o Regulamento de Estudos: em nenhuma se ensinam as matérias que sugere a educação primária superior [...] se limitam somente a rudimentos de escrita, leitura, doutrina, as primeiras quatro regras fundamentais da aritmética e noções de gramática castelhana [...] a educação nos departamentos de campanha está fiada a homens que ignoram suas obrigações, que se guiam somente por mera rotina, sem outros conhecimentos que poderiam adquirir na prática, sem ter estudado em sua maior parte a teoria de sua profissão nem saber onde ocorrer para aprendê-la. Se a isto se agrega a falta de bons livros que lhe coloque o atual adiantamento da época, é claro que o labirinto e desorganização das escolas não pode deixar de existir (*INFORME PALOMEQUE*, 1855 apud BRALICH, 1989, p. 22).

¹¹⁰ Para mais informações sobre uma das *Juntas* que realizaram o trabalho completo que foi requisitado no período, Juan Villegas (1977) nos sugere a leitura da obra *Junta Económico-Administrativa de Cerro Largo 1852-1867 (Aspectos de su gestión como muestra de un proceso histórico)* (1940), de autoria de Carlos A. Echenique.

¹¹¹ Em relação à situação das escolas no interior, Palomeque realizou um levantamento estatístico constando que em 11 departamentos visitados por ele, os quais eram habitados por 129.000 pessoas, haviam apenas 30 escolas que atendiam a 899 alunos no total. Em relação a isso, Palomeque rejeitou a hipótese de que esses baixos números se devessem a falta de recursos, pelo fato de que as verbas para a educação no período correspondiam a quase 60.000 pesos anuais. Esse valor representava uma média de 5 pesos mensais para cada aluno, o que, segundo Palomeque, era necessário para educar um número cinco vezes maior de crianças (*INFORME PALOMEQUE*, 1855 apud BRALICH, 1989, p. 22).

Além de não realizarem de forma totalmente efetiva aquilo que lhes era atribuído, segundo os autores, as JEA limitavam a atuação do *Instituto de Instrução Pública*, criado em 1847, assim como já apresentamos. Este último órgão era o que ficava encarregado de gerir a educação primária, por questões estatutárias que definiam sua atuação nacional. O seguinte trecho nos dá uma ideia acerca das intenções pelas quais o *Instituto de Instrução Pública* foi criado:

A educação do homem é o germen criador da prosperidade das nações e da felicidade dos povos [...]. O cuidado de seu desenvolvimento, de sua aplicação e sua tendência não pode ser, pois, obra de especulação, das crenças individuais ou dos interesses de facção. Essa atribuição é exclusiva dos governos [...] É a eles a quem está confiado o depósito sagrado dos dogmas e princípios que baseiam a existência da sociedade [...] eles são por conseguinte os que tem o forçoso dever de apoderar-se dos sentimentos, das ideias, dos instintos e ainda das impressões do homem desde que nasce, para removê-lo nas condições e exigências de sua associação [...] (ARAUJO, 1911 apud BRALICH, 1989, p. 20).

O que podemos perceber até aqui em relação à exposição dos trechos anteriores - os quais dizem respeito ao papel das JEA, às críticas a estes órgãos realizadas por Palomeque em seu *Informe* e as intenções por trás da criação do *Instituto de Instrução Pública* - é que existe uma considerável descentralização no Uruguai não somente no período em que Palomeque realiza o seu trabalho (1855), mas desde antes, desde a Constituição. É interessante destacarmos ainda que havia tentativas, fossem elas locais, relativamente autônomas, ou de caráter nacional, mas que não surtiam efeito por que esbarravam em um desencontro político causado justamente por essa descentralização. Além disso, esta questão se soma ao problema dos vários conflitos históricos caracterizados pela busca pelo poder.

Essa descentralização foi uma questão digna da preocupação de Palomeque. Ainda em seu *Informe*, propunha, entre outras coisas “uniformizar e sistematizar a educação sob bases invariáveis” e “a criação de um imposto pessoal aplicável a sustentação das escolas públicas” (*INFORME PALOMEQUE*, 1855 apud BRALICH, 1989, p. 43). Percebemos que existia a preocupação não só de alcançar uma centralização política, mas, também, a de fazer com que cada unidade departamental trabalhasse em prol da consolidação da nação, colaborando com o Estado na busca pela melhoria da instrução pública. Estas preocupações se encontram explícitas no seguinte trecho, no qual Palomeque reivindica “a criação de rendas locais, destinadas exclusivamente a educação popular” (*INFORME PALOMEQUE*, 1855 apud BRALICH, 1989, p. 42-43). Assim como Jorge Bralich (1989) bem observou, estes pontos que acabamos de destacar tem continuidade nas propostas seguintes a de Palomeque.

A falta de recursos para instrução pública era uma das questões que se discutia por meio da imprensa na época¹¹². De acordo com dados levantados por Eduardo Acevedo (1933 apud BRALICH, 1989), em 1858, as rendas para a educação alcançavam o valor de 65.000 pesos. Enquanto isso, 302.000 eram destinados à polícia e 1.039.000 ao Ministério da Guerra, ainda segundo Acevedo. Esses números mostram a discrepância em relação às prioridades daquele momento, que estavam relacionadas aos esforços empreendidos pelo governo em se manter em estado de conflito. José Pedro Varela não ficou inerte em relação a tal “prioridade” dada pelo Estado e expôs assim a sua opinião:

Há, ademais, na guerra, outra forma de excesso de consumos e de destruição de riqueza que não se aprecia geralmente em sua verdadeira face. Geralmente se acredita que *gastar e consumir* são sinônimos, entendendo-se por gastar empregar uma determinada soma de dinheiro em um objeto qualquer destinado a dar satisfação a nossas necessidades. Há nisto um completo erro; assim, por exemplo, o tabaco, a pólvora, etc. São objetos que se consomem quando se utiliza deles. Sucede o mesmo com os alimentos: mas devemos notar que nestes a destruição não é total, e sim parcial, por que fica sempre um pequeno saldo que vai incorporando-se ao capital que constitui cada ser humano. Economicamente considerado, o homem é um capital que se não o total, uma parte do que é empregado para alimentá-lo, educá-lo e, em uma palavra, em favorecer seu desenvolvimento em todo o sentido. Assim, a guerra, com suas vítimas, produz uma destruição real de capital, já que cada homem representa uma soma de riqueza acumulada nele. A perda de vidas se valoriza no geral e se leva em consideração por que afeta a família e a humanidade, e ainda do ponto de vista dos interesses econômicos pode-se considerar também que arrebatam as forças produtoras da sociedade. Os exércitos são compostos em sua maioria por homens jovens, no vigor da idade e da saúde; daí que as perdas causadas pela guerra exercem maior influência nas forças produtoras da sociedade [...] Observando isso, é geral fazer notar essa face anti-econômica da guerra por que contraria as forças produtoras na nação [...] (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 37, grifos do autor).

Este trecho é parte integrante da obra *La Legislación Escolar*¹¹³, de autoria do próprio Varela. Apesar de ter sido publicada somente em 1876, ou seja, quase vinte anos depois da data à qual os números levantados por Acevedo se dedicam, é interessante frisar que esta passagem contribui para que sempre recordemos que a guerra representou uma constância no Uruguai, assim como insistimos em destacar.

¹¹² Podemos tomar como um exemplo desta discussão uma reivindicação, de autoria desconhecida, trazida a nós por Orestes Araujo, que foi publicada no periódico *La Nación*, em 17 de março de 1857. Nesta publicação é possível perceber, segundo o que nos diz Jorge Bralich (1989) ao citar Orestes Araujo, o questionamento acerca da falta de recursos para a Instrução Pública e a Polícia naquela época (ARAUJO apud BRALICH, 1989, p. 40).

¹¹³ Realizaremos uma análise maior desta obra e de *La Legislación Escolar* no capítulo 4.

3.3 As duas propostas de Isidoro de Maria (1865-1869)

Em 1865, a *Junta Econômico-Administrativa* de Montevideu implementou o *Regulamento Interno Provisório de las Escuelas Públicas Gratuitas de la JEA*, que foi elaborado por Isidoro de Maria, o qual tinha acabado de ser designado Inspetor Geral de Escolas. O documento em questão continha 71 artigos que diziam respeito a vários aspectos da educação primária. Jorge Bralich (1989) também analisou este documento e nos diz que alguns de seus artigos consistiram, ainda no plano de estudo, na incorporação de disciplinas como a “Geografia” e “História da República” – ponto em que se diferenciava da proposta de *Palomeque* -, da premiação pela boa conduta, assegurava a educação religiosa, o que nos faz perceber esta permanência em relação aos postulados anteriores.

Este novo *Regulamento* propunha, também, um sistema de ensino em que os monitores - alunos que estavam um pouco mais adiantados em termos de tarefas e aprendizagem - auxiliassem e zelassem pelo comportamento de seus colegas. O art. 36, por exemplo, explicitava o seguinte:

Dentre os discípulos mais adiantados e judiciosos, nomear-se-ão monitores, encarregados de garantir a ordem desde seu assento e auxiliar os Professores na distribuição dos cadernos, penas, etc. Alternarão nesse *cargo de honra* os alunos mais capazes, sem que isto obste para que deixem de praticar todos e cada um dos exercícios que lhes correspondem a suas respectivas classes. Levarão um *caderno de disciplina*, no qual anotarão com um traço cada falta que observem nos alunos; com um T aos que entrem tarde; com um S aos que venham limpos (MARIA, 1865 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 368, grifo do autor).

Essa característica fazia com que esse ponto da proposta de Isidoro de Maria se aproximasse com um dos princípios básicos do método lancasteriano, que teve vigência no Uruguai no período da chamada Província Cisplatina¹¹⁴, por volta de 1820. Como podemos perceber, o trecho acima deixa claro que os “alunos mais capazes” seriam os escolhidos para atuar como os auxiliares dos professores. Este ponto nos remete ao que René Remond (1976) afirma acerca do pensamento liberal do século XIX, no qual esta corrente estaria mais

¹¹⁴ O método lancasteriano foi inserido no Uruguai por James Thomson e foi aplicado pelo Frei Solano García inicialmente em Concepción del Uruguai, segundo Jesualdo Sosa (SOSA apud VILLEGAS, 1977). Por sua vez, Juan Villegas (1977) afirma que este método “foi de curta duração, mas muito significativa [...] constituiu um aporte original para o marco educativo uruguaio” (VILLEGAS, 1977, p. 52). Elomar Antonio Callegaro Tambara (2005) também contribui de forma considerável para esta temática por meio de um trabalho mais detalhado acerca do estudo do método lancasteriano no Uruguai. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3737/2141>

relacionada àqueles que possuísem maiores capacidades e não necessariamente a todos, a uma universalidade.

O documento de Isidoro de Maria continha muitas outras proposições que diziam respeito à forma de entrar e sair da sala de aula e o cuidado do local, entre outras coisas. Sobre a referida proposta, Jorge Bralich (1989) pondera que o *Regulamento* não representou um avanço da orientação à escola pública propriamente dita, mas sim a sistematização dos costumes educacionais que já estavam em vigência na época sem nenhuma pretensão de superá-los.¹¹⁵ Apesar de ter tido sua importância segundo os autores, esta não foi a única proposta de Isidoro de Maria.

Em 1869, na condição de deputado representante do departamento de Soriano, Isidoro de Maria elaborou e apresentou outra proposta, que teve o formato de um Projeto de Lei. Este novo projeto propunha, entre outras coisas, uma maior legitimidade e representatividade ao *Instituto de Instrução Pública*. Para isso, Isidoro de Maria fez com que se mostrassem explícitos, na redação do projeto, artigos e incisos nos quais fossem reforçadas as atribuições que o Instituto já possuía desde a sua criação, sendo estas as que proporcionavam a este órgão o caráter consultivo, no âmbito nacional.¹¹⁶ O projeto também continha intenções acerca do que seriam as competências do *Instituto de Instrução Pública*, ou seja, de uma maior centralização do sistema de ensino uruguaio, assim como fica claro no inciso 4º do artigo 26 de seu projeto: “sistematizar e metodizar o ensino conforme esta lei” (MARIA, 1869 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 536).

Além destas propostas, o projeto também sugeria não somente a criação de impostos para a educação, mas também dos setores dos quais estes iriam provir como, por exemplo, da produção de escrituras e doação de imóveis e o pagamento único, por parte dos pais, de 50 centavos pela matrícula de cada filho nas escolas primárias gratuitas. Ao apresentar seu projeto na Câmara, Isidoro de Maria defendeu a educação da seguinte forma:

¹¹⁵ Dentro desta conjuntura, o *Regulamento* representou, na verdade, “[...] um aporte importante quanto a constituição de um sistema educativo” (BRALICH, 1989, p. 45). Orestes Araujo também teceu alguns comentários em relação à proposta de Isidoro de Maria, afirmando que o *Regulamento* “[...] veio a prestar um importantíssimo serviço a todas as (escolas) da República, pois as demais Juntas se serviram dele, adotando para os estabelecimentos de ensino que tinham sob sua imediata direção, todos aqueles artigos que convinhavam a organização e funcionamento que estas tinham. A este respeito, convém dizer que, em um sentido prático, fez mais Municipalidade de Montevideú, com seu regulamento, que o Instituto com todas as suas disposições, a maior parte das quais nunca se cumpriram ou se interpretaram com torpeza ou se iludiram por má fé. Como quer que seja, é justo fazer constar que o expressado Regulamento, apesar de todas as suas deficiências, supriu durante 10 anos a falta de outro melhor planejado” (ARAUJO, 1911 apud BRALICH, 1989, p. 45).

¹¹⁶ Artigo nº. 25 do *Proyecto de Ley* que Isidoro de Maria apresentou à Câmara dos Deputados, em 2 de abril de 1869 (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 533)

Já disse antes e me permito repetir agora, que havia uma necessidade de ditar uma Lei Orgânica de instrução primaria e impulsionar o quanto fosse possível a difusão destes conhecimentos no país, especialmente na campanha onde carecem tanto destas luzes. Esta necessidade é tão sentida e creio que convém levantar a ilustração comum à altura dos tempos que temos alcançado [...] que a este respeito não há duas opiniões distintas [...]. Não faz muitos dias que eu tive a oportunidade de ouvir do lábio de um membro do Governo estas palavras: ‘Em um trajeto de 70 léguas que percorremos de nossas povoações, não encontramos uma só escola’. Tal é o triste estado de nossa campanha em matéria de escolas. As publicações diárias da imprensa confirmam esta triste realidade. Eu tive a oportunidade de presenciar isso há dois anos atrás, na visita que fiz com outros membros do Instituto ao Departamento de Canelones e me consta também pelos informes de outras Comissões que visitaram os Departamentos de Minas, Maldonado, Durazno e Colonia. A Câmara sabe perfeitamente bem o quão triste é o estado de nossa campanha em matéria de instrução pública (MARIA, 1869 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 538-539, aspas do autor).

Como podemos perceber na arguição de Isidoro de Maria, havia uma necessidade de se discutir a educação pública e que vinha crescendo com o tempo. O período era de efervescência política, haja vista, é sempre interessante recordarmos, que esta proposta é de um ano após as mortes dos ex-presidentes uruguaios Venâncio Flores e Bernardo Prudêncio Berro, ocorridas exatamente no mesmo dia, o que gerou uma situação política e social consideravelmente conturbada. Todas as argumentações de Isidoro de Maria não foram suficientes e seu Projeto não foi aprovado pela Câmara.

Em um período pouco menor do que 15 anos, foi o segundo projeto de Isidoro de Maria e o terceiro elaborado, quando consideramos o de *Palomeque* anos antes, mas que, assim como os outros, não obteve êxito. Percebemos assim que, a educação como “gérmen criador da prosperidade das nações”, assim como afirmou Orestes Araujo (1911 apud BRALICH, 1989, p. 20), mesmo que não prosperasse nos embates parlamentares, ganhava mais adeptos e espaço, sendo vista como alternativa a um universo marcado pelo “pasto vazio de escolas”. Não por acaso, então, um quarto projeto, de autoria de Agustin de Vedia, seria apresentado logo em seguida. Porém, antes de tratarmos especificamente sobre ele, daremos atenção às discussões sobre a educação pública e a política que foram travadas por meio da imprensa uruguaia e que antecederam a própria proposta de Vedia. Não somente José Pedro Varela, mas também outros intelectuais apareceram nas páginas dos jornais apoiando ou refutando parte das ideias sobre educação, como veremos a seguir.

3.4 As discussões sobre a educação pública por meio de parte da imprensa (jornal *El Siglo*)

Um ano antes de Isidoro de Maria ter apresentado a sua primeira proposta à Câmara de Representantes, José Pedro Varela - após ter regressado de sua viagem à Europa e aos EUA - Carlos Maria Ramírez e mais alguns outros intelectuais uruguaios, haviam fundado a *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP), em uma reunião no *Club Universitario*, no dia 18 de setembro de 1868, assim como já pontuamos no capítulo 2. A partir de então foi composta uma Comissão Provisória que era formada por Varela e Ramírez, entre outros intelectuais, que começaram a se reunir no salão do *Instituto de Instrucción Pública* (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 387).

Assim como já consideramos anteriormente, a SAEP constituiu um importante espaço de sociabilidade intelectual naquele momento, principalmente na década de 1870, pois, por meio desta associação, foi possível que vários intelectuais pudessem se reunir e discutir suas ideias ou até colocá-las em prática. Neste sentido, as primeiras sessões da SAEP fizeram com que a questão da educação popular não ficasse restrita somente ao salão do *Instituto de Instrucción Pública* ou do *Club Universitario*. Acerca da difusão deste tema para fora destes ambientes, Diógenes de Giorgi, em um trabalho datado de 1942, nos esclarece que não só o jornal *El Siglo*, mas também outros diários veicularam notícias sobre este assunto, e afirma que “todos falavam sobre a educação popular. Em 20 de setembro, há um editorial do *El Siglo* com o seguinte título: ‘Gran Asociación de Amigos de la educación’ (GIORGI, 1942, p. 62), publicando os discursos de Varela e Ramírez, pronunciados no já citado dia 18.

No dia seguinte, ainda segundo Giorgi, o jornal *El Siglo* publicou mais um editorial escrito por José Pedro Ramírez, sobre o mesmo assunto. É importante destacarmos que, de acordo com as assinaturas que constam na Ata da primeira reunião da SAEP, o nome de José Pedro Ramírez se encontra presente, ou seja, este também fazia parte da SAEP e comungava das mesmas ideias (1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a). Outro ponto interessante deste número do jornal *El Siglo* é a seção intitulada “Variedades”, que contém transcrições de trabalhos publicados por Domingo Faustino Sarmiento na revista argentina *Ambas Américas*, o que consistiria em mais um considerável sinal de compartilhamento das preocupações entre os intelectuais uruguaios e argentinos (GIORGI, 1942).

Além do jornal *El Siglo*, o *La Tribuna*, diário oficial do governo, também realizou algumas publicações, dentre as quais se encontra uma que compara as escolas norte-americanas - que são chamadas de “*yankees*” pelo diário - com as escolas da França e da Prússia, argumentando a favor do cuidado que se deveria ter para que “[...] não se americanize demais sobre este problema [...]” (GIORGI, 1942, p. 62). Diante disso, podemos perceber que o paradigma de pensamento europeu ainda estava muito presente no imaginário de alguns

setores da sociedade uruguaia, sendo que, por outro lado, o norte-americano também começava a se difundir, muito por conta da atuação de Varela, conforme entendemos.

Retornando ao teor dos pronunciamentos que motivaram a criação da SAEP, damos especial destaque a um trecho do discurso de fundação feito por Varela, mais especificamente sobre a relação entre a educação e a ordem necessária para o bom desenvolvimento da República:

Por que não é o direito material de aprender a ler e a escrever o que dá a escola a sua imensa importância no desenvolvimento da sociedade, mas sim os benefícios indiretos que dela se reportam. O simples fato de frequentar a escola, de deixar a inteira liberdade que tinha em sua casa, opera uma completa transformação na criança. Nas horas de aula não se joga, não se grita, não se ri quando se quer; há uma ordem fixa, uma regra estabelecida que a criança aprende a respeitar. Quando se torna homem, esses hábitos adquiridos nos bancos do colégio, fazem com que sem esforço algum respeite a lei e reconheça uma autoridade superior a paixão individual. Há ademais, no homem primitivo, uma tendência ao mal que a escola reforma. As crianças de nossos campos encontram um prazer indizível ao humilhar um menino menor quando, por acaso, o encontram pelo caminho. A escola destrói esse sentimento hostil. Acostumados a estar todo dia entre oitenta ou cem crianças de mesma idade, sem que o ensinem e sem que eles mesmos o compreendam, sentem que o sentimento da sociabilidade se robustece em sua alma. O espírito briguento do homem no estado natural se dulcifica, assim, desde os primeiros anos e se não se destrói completamente, diminui muito (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 375).

Como podemos perceber no trecho acima, Varela visualiza a educação pública como o elemento que seria responsável por “domar” as paixões, os vícios e os prazeres individuais e irracionais, ao mesmo tempo em que desenvolveria os hábitos de coletividade. Em outras palavras, a escola e a educação popular, para Varela, representariam elementos de disciplinamento para a criança (e futuro cidadão) no que tange ao seu desenvolvimento intelectual, social e, conseqüentemente, político. O “espírito briguento” a que Varela se refere na passagem destacada representaria, na prática, a agressividade que deu origem aos vários conflitos ocorridos até então e que ainda estavam acontecendo naquele momento. Esse comportamento seria alimentado com o tempo se acaso não fosse “remediado” e o “remédio”, neste caso, seria a educação pública. O grande propósito seria a supressão ou, pelo menos, o controle das paixões individuais, o que possibilitaria o desenvolvimento de uma racionalidade que resultaria em uma maior coesão social e consciência política.

Assim como José Pedro Varela e outros intelectuais presentes no *Club Universitario* naquele dia 18 de setembro de 1868, Carlos Maria Ramírez também se pronunciou em relação

à educação e a política no país. Este intelectual, por meio do seu discurso, também realizou um diagnóstico da situação política e da instrução, afirmando que as preocupações políticas daquele momento se encontravam isoladas e dispersas e convocou a todos os setores da sociedade a contribuir com o empreendimento da educação pública, assim como está explícito no seguinte trecho:

Às vezes, sentimentos individuais, aspirações isoladas, esperam somente para se reunir em um propósito comum e conseguir os maravilhosos resultados do esforço coletivo, uma pequena iniciativa, um leve impulso, uma mão que levante a bandeira da associação. Filhos de uma nação que tem por lei e por ideal a democracia, trairíamos todos os nossos deveres, nossos sentimentos nossas tradições se não direcionássemos as nossas forças – cada um na esfera de seus meios e de suas ideias – a preparar o trabalho que há de dar a pátria ao nome merecido da *República* que há de fazer da lei um culto e um ideal uma realidade charmosa [...] Vamos buscar o futuro figurado na sorte das gerações que nascem à vida; na educação dessas milhares de crianças que vem com a ânsia da paz a engrossar as fileiras desbastadas da guerra civil (RAMÍREZ, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 381-382, grifo nosso).

Ramírez utiliza um tom que beira à dramaticidade, mas que condiz com a conjuntura daquele momento. A criação da SAEP foi impulsionada por meio da iniciativa particular dos intelectuais em questão sem qualquer respaldo do poder público. Consistia em uma associação privada com um fim público: a instrução de todos. Pelo fato de os intelectuais da época não contarem tanto quanto pretendiam com auxílio estatal, os mesmos tiveram que buscar, por outras formas, angariar fundos para a manutenção da SAEP. Uma delas foi solicitar publicamente a ajuda de vários setores sociais, dentre elas a burguesia da cidade e os proprietários rurais, diferenciando os “tipos de caridade”, assim como podemos perceber no seguinte trecho do discurso de Carlos Maria Ramírez

[...] Nas obras de caridade somente se encontra geralmente um sentimento de generosidade abstrata, de completa abnegação; mas na caridade destinada à educação do povo, ao sentir este nobre sentimento, compreende-se da própria conservação, do sossego e do bem-estar futuros [...]. *A Sociedade de Amigos da Educação Popular* poderá dizer aos estancieiros: dê uma parte de vossas rendas para a educação do povo, por que se o povo não se educa, amanhã estarão neles os elementos das *montonera* que fará diminuir o valor de vossos campos, que cortará seus cultivos, que acabará com suas fazendas. *A Sociedade de Amigos da Educação Popular* poderá dizer aos proprietários da cidade: dê uma parte de vossas rendas para a educação do povo, por que se o povo não se educa, amanhã as massas ignorantes e semi-selvagens se lançarão ao extermínio contra as classes civilizadas e egoístas. *A Sociedade de Amigos da Educação Popular* poderá dizer aos comerciantes todos: dê uma parte de vossa renda para educar o povo, por que se o povo não se educa, vosso comércio levará uma vida precária e miserável sob a ameaça

continua dos transtornos políticos, das rebeliões e das guerras. E poderá dizer ao povo todo: vamos reunir nossos esforços para educar a nós mesmos, por que sem a educação não há trabalho, nem riqueza, nem avanço, não direito de cidade na República, nem direito de civilização na humanidade (RAMÍREZ, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 384, grifo do autor).

O termo *montonera*, a que Carlos Maria Ramírez se refere, diz respeito à formação de milícias comandadas por caudilhos rurais, que realizavam levantes contra o governo central de tempos em tempos. Estas formações irregulares consistiram em uma das características da Região do Rio da Prata no século XIX¹¹⁷ (RODRÍGUEZ, 1968). Este fenômeno era constante no Uruguai deste período e consistia em um dos motivos pelos quais Varela, Ramírez e outros intelectuais intervinham a favor da instrução pública e, como já dissemos anteriormente, uma das formas que estes intelectuais cogitaram de obter sucesso em relação a esta questão foi recorrer aos vários setores sociais, entre eles justamente os proprietários rurais e, também, os comerciantes da cidade.

A argumentação utilizada por Ramírez tinha a intenção de compartilhar este compromisso com toda a população, alertando sobre as possíveis consequências que viriam a acontecer se acaso não fossem realizados todos os esforços para que o povo fosse educado conforme se defendia. E mais do que isso, tentava demonstrar como a educação poderia ser um instrumento efetivo de combate à desordem social, evitando as invasões no campo e o tumulto causado pelas “massas ignorantes e semi-selvagens”. Investir na educação era, em outras palavras, contribuir para a manutenção da estabilidade social. Ao mesmo tempo, a retórica de Ramírez tinha o objetivo de tornar pública a tarefa de educar as massas, ou seja, era um dever de todos, o que não havia acontecido até aquele momento.

Neste sentido, podemos perceber que eram utilizados alguns estilos de linguagem e estes elementos lingüísticos consistiriam em argumentos lógicos e retóricos, assim como pontuou José Murilo de Carvalho (2000).¹¹⁸ Os argumentos lógicos, segundo Carvalho, seriam colocações probatórias e cabais acerca daquilo que se intentava convencer e os argumentos retóricos, por sua vez, seriam utilizados não só para convencer o público alvo, mas também fazer com que a vontade se movesse para o devido fim, utilizando-se vários

¹¹⁷ O artigo intitulado *Las montoneras y sus caudillos* (1968), de autoria de Júlio C. Rodríguez, também trata sobre os líderes carismáticos que exerciam as relações personalistas na área rural. Além disso, assim como o próprio título sugere, o trabalho de Rodríguez aborda especificamente como se formavam aqueles grupos militares no campo.

¹¹⁸ Em seu artigo intitulado *História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura* (2000), José Murilo de Carvalho, ao realizar um levantamento teórico e historiográfico acerca da História Intelectual no país, também trata das raízes históricas do uso da retórica em textos políticos no século XIX, mostrando como este estilo de linguagem pode ser visto como um meio frutífero para análise daqueles textos.

argumentos, às vezes até repetidos. Carlos Maria Ramírez e José Pedro Varela parecem proceder exatamente desta maneira. Porém, nem todos pensavam tão claramente quanto eles em relação à educação.

No dia 6 de outubro de 1868, Lucas Herrera y Obes escreveu uma carta na qual criticou de forma incisiva as ideias e propostas de Varela, Ramírez e dos outros homens de letras. Esta carta, que foi publicada pelo jornal *El Siglo*, proporcionou duas réplicas de Varela, que foram divulgadas pelo mesmo veículo. Diógenes Di Giorgi (1942) também trabalhou com a referida carta em seu trabalho anteriormente citado. Neste sentido, por mais que Giorgi tenha contribuído de forma considerável para o estudo da educação pública no Uruguai por meio de sua obra, acreditamos que o conteúdo propriamente dito da carta de Herrera y Obes não tenha sido tão explorado quanto poderia por Giorgi. Sustentamos isto pelo fato de este autor ter transcrito quase todo o seu conteúdo sem ter necessariamente realizado uma análise maior sobre o mesmo, voltando, assim, a maior parte de sua atenção para as respostas que Varela realizou posteriormente. Por outro lado, reconhecemos que isto teria acontecido pelo fato de Giorgi dar maior foco à figura de Varela e por enfatizar seus postulados estritamente pedagógicos.

Dessa forma, consideramos importante retomar esta polêmica por enxergarmos que este embate faz parte de um debate político-intelectual mais amplo que tem como fio condutor a questão da educação pública, mas, também, a política no país. De fato, este tema fazia com que, naquele momento, os homens de letras se relacionassem diretamente por meio de seus escritos e não só necessariamente dentro dos ambientes intelectuais físicos. Neste sentido, podemos dizer que, ao acompanhar tal debate entre nomes como o de Varela, Lucas Herrera y Obes, Carlos Maria Ramírez e outros intelectuais, é possível reconstruir parte considerável do contexto lingüístico daquele momento.

Feita esta justificativa, retornemos para o conteúdo propriamente dito das cartas. O jornal *El Siglo* realizou a seguinte apresentação imediatamente antes do conteúdo da epístola, deixando abreviado o nome do autor:

Bom é que a atenção pública comece a se preocupar sobre este tipo de questões, e não duvidamos [...] que as observações do Dr. L. H. y O., vão dar lugar, contribuirão de forma eficaz para aclarar e ilustrar as ideias acerca da instrução pública (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 397).

No tocante ao conteúdo específico desta carta, Lucas Herrera y Obes, critica, entre outros pontos, o fato de Varela defender a educação primária, que, segundo o missivista,

ensinaria somente a ler e a escrever e poucas elementos de cálculo. Além disso, ele argumenta que, por causa da existência dos vários conflitos e revoltas no país, os pais eram obrigados a ir para a guerra, o que fazia com que as crianças e os jovens ficassem impossibilitados de freqüentar a escola para trabalhar nos campos. Eis aqui um argumento que Lucas Herrera y Obes realiza e que Varela, Ramírez e seus companheiros já vinham denunciando há algum tempo (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 397). O ponto que mais parece sobressair dentro da crítica de Herrera y Obes é, segundo ele, o fato de Varela propor a educação de 13.000 crianças a mais do que as que estavam na escola naquele período, defendendo a ideia de que era mais válido “[...] educar bem um, que mal cinqüenta [...]. Não creio que a nossa tendência deva ser, no momento, aumentar a cifra dos alunos, mas sim melhorar a educação dos que já se educam” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 398). Ou seja, a carta argumentava a favor da qualidade e não da quantidade.

Além desta questão, Herrera y Obes advogou em prol do tipo de ensino que representaria o utilitarismo, a praticidade, que, segundo ele, atenderia totalmente os anseios da nação e a levaria ao progresso. Esse ensino privilegiaria alguns cursos de caráter mais rural, tais como Agronomia, artes e ofícios e profissionais de caráter mais técnico como, por exemplo, engenheiros e químicos. Além disso, criticava a grande quantidade de profissionais jurídicos e das letras, tais como advogados e literatos, reiterando a questão dos que se formam dentro e fora do país. Podemos perceber melhor isto no seguinte trecho:

Para mim, fala mais alto contra nosso estado social, ver que não há *uma* só cátedra de agronomia, um só colégio de artes e ofícios, onde entre nós, país essencialmente agrário e industrial, possam se apreender estes vigentes e vitais conhecimentos, que somente educar 13000 crianças. Entre nós, o senhor sabe, a única profissão que pode ser tomada é a de advocacia; profissão muito honrosa, muito necessária, mas que, tornando-a exclusiva, há muita probabilidade de que se passe aos extremos inversos. Eu, com o conhecimento prático que tenho do nosso país, creio que seja dessa falta de educação que provém a maior parte dos males que nos afligem. Temos muitos jovens, como os senhores capazes e ilustrados, literatos ou advogados, mas temos um só agrônomo ou engenheiro, químico que se faça educado em nosso país? E quantos temos, nem ainda educados, fora daqui? Assim é que, todos os nossos homens ilustrados, em geral, conhecem mais da Europa que de nosso país, e as conseqüências desse mal estão representadas pelas utopias políticas, econômicas ou industriais que cada passo nos leva à beira de precipícios. Nossa vital necessidade é reformar a educação, não difundi-la (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 398, grifo do autor).

Fica claro que a educação a que se refere Lucas Herrera y Obes seria a secundária, ou seja, a educação técnica e a superior. Além disso, critica o fato de haver poucos profissionais técnicos e de ensino superior no país, sendo a grande maioria destes formados na Europa. Herrera y Obes argumenta, ainda, que o Uruguai era um país desconhecido para seus próprios conterrâneos, o que resultaria em uma nação “esquecida” e distante do exercício prático que levaria ao progresso, assim como fica explícito no seguinte trecho:

Nossos conterrâneos desejam que seus filhos aprendam, o que não desejam é que se tornem doutores, como eles dizem, por que não encontram nessa profissão a conveniência prática que o pai, geralmente, deseja ter no filho. Mas prescindindo disto, o senhor sabe que por desgraça os orientais são uma fração de nossa população e que os estrangeiros em geral sabem ler, escrever, etc, eu creio pois por outra razão que a causa dos males que o senhor destaca não existe (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 398).

A partir do conteúdo do trecho acima, é possível que identifiquemos outro ponto considerável, que seria a questão da imigração, assunto que já havíamos apresentado no primeiro e segundo capítulos. Em outras palavras, havia uma dicotomia entre os habitantes nativos, que, segundo Lucas Herrera y Obes, associavam o ensino com a praticidade, o utilitarismo, e os imigrantes, que eram relacionados a uma forma de educação mais reflexiva e não tão prática. Dessa forma, de acordo com ele, os princípios predominantes viriam do paradigma europeu de pensamento, os quais consistem nas “utopias”. Parece que, para Herrera y Obes, o termo “utopia” representaria uma ideia impossível de ser posta em prática, ideia esta que consistiria na mudança da educação que Varela, Ramírez e os outros intelectuais intencionavam realizar.

Por fim, Lucas Herrera y Obes criticou o fato de Varela e os outros intelectuais enxergarem na educação pública a “panacéia geral”, para todos os males da sociedade uruguaia. Além disso, por meio de um tom classista, ele argumentou que, para a própria sobrevivência da sociedade, não seria interessante que as crianças dividissem o mesmo local escolar de forma igualitária, propondo a manutenção das classes sociais de modo segregado. Para elucidarmos esta questão, pedimos permissão para mais uma citação um pouco extensa:

Indubitavelmente que, a Escola nos países aristocráticos tem as vantagens que o senhor destaca; e ainda nos Estados Unidos, no sul, como o senhor sabe, existe essa fase de miséria humana; mas entre nós o senhor acredita que precisamos mesclar na Escola o campesino com o proletário para fazê-lo nosso amigo de infância? Não é o pesadelo de nossos pais as amizades dos meninos com os *mulatillos* e os *pilluelos*? Em nosso modo de ser, longe de necessitar fomentar o sanculotismo, eu creio que é conveniente conservar as

classes enquanto na medida em que são necessárias para a conservação da Sociedade. O desconhecimento desta realidade nos faz incorrer frequentemente em erros de más conseqüências. A escola tem seus grandes inconvenientes e eu a vejo mais como uma necessidade social que uma conveniência (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 399).

Lucas Herrera y Obes diz que o “pesadelo” dos pais seria que seus filhos dividissem o mesmo espaço com os *mullatillos* e *pilluelos*. Dentre estes dois termos o primeiro é digno de maior atenção aqui. O termo *mulatillo* se refere aos pardos ou mulatos que, segundo Jan Szeminsky (1981), representaria uma forma de distinção baseada na aparência, ou seja, “[...] segundo a cor da pele, do cabelo, dos olhos, carência de barba, etc.” (SZEMINSKY, 1981, p. 71). Ainda segundo Szeminsky, o termo *mulatillo* representaria uma das formas de diferenciação entre castas na América colonial, no século XVIII. Dessa forma, é possível identificar, também, um tom consideravelmente conservador utilizado por Lucas Herrera y Obes quando este trata sobre a educação pública, ao mesmo tempo em que defende a educação para uma minoria.

Assim como já destacamos, a carta de Lucas Herrera y Obes provocou a resposta de José Pedro Varela, que foi publicada também em forma de carta pelo jornal *El Siglo*, no dia 10 de outubro de 1868. Varela iniciou sua resposta elencando as principais críticas que Herrera y Obes realizou às suas ideias e, logo em seguida, fez a defesa de suas propostas. Em relação à questão da falta de engenheiros, químicos, agrônomos e outros profissionais técnicos e superiores, Varela, em forma de metáfora onde associou o projeto educacional a uma estrutura grandiosa e suas peças arquitetônicas, afirmou que:

Necessário é, sem dúvida, que haja engenheiros, agrônomos, químicos, etc. mas estes não poderão chegar a ser tais sem ter passado antes pela escola primária. Fundemos, pois, a base: quando esta estiver solidamente construída, levantaremos sobre ela o majestoso edifício com suas colunas, com seus graciosos pináculos e com suas elevadas cúpulas (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 401).

Dessa forma, podemos perceber que, para Varela, primeiramente era necessário que fossem criados meios para que a população tivesse uma instrução mínima, o que possibilitaria chegar ao ensino superior de qualidade. E essa base à qual se referiu Varela, seria direcionada para todos os habitantes do país e não só a uma minoria privilegiada. Dessa forma, todos poderiam ter condições para ter acesso ao ensino superior e isso faria com que a nação se libertasse dos “males” históricos, assim como Varela e os outros intelectuais sempre

argumentavam. O essencial era que todos tivessem direito à educação para que pudessem tomar consciência da situação na qual o país se encontrava e mudá-la de forma coletiva com a finalidade de se alcançar a “civilização” e o “progresso”, ideais tão almejados naquele período por aqueles intelectuais. Além disso, esses fatores contribuiriam para que os princípios constitucionais e republicanos fossem respeitados e mantidos. Portanto, todos estes elementos estavam interligados entre si.

Sempre na tentativa de deixar essa relação bem explicada, Varela, procurava esclarecer seu posicionamento e pensamento em relação à educação e falava da aversão que a maioria da população sentia em relação à educação, como podemos perceber no seguinte trecho: “Em relação àqueles que recebem educação em sua casa, devem ser muito poucos relativamente, por que [...] a grande massa de nossa população, tanto nacional, quanto estrangeira, é completamente inculta e ainda, às vezes, inimiga da educação” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 403).

Em relação à crítica que Herrera y Obes realizou aos “doutores”, Varela rebateu e afirmou que “doutor”, para o *gaucho*, não é aquele que freqüentou a Universidade e recebeu um título por isto, mas todo aquele que, além de possuir algumas habilidades intelectuais, tem, também, outras como “[...] ideias de ordem, de trabalho, de moralidade. O gaucho rejeita não somente o que revela progressos por meio da inteligência, mas também aqueles progressos materiais que poderiam lhes dar maiores comodidades se ele as aceitasse” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 403). Em relação a esta questão, Varela vai além, afirmando que

Este antagonismo entre as classes cultas de nossa sociedade se vê de modo palpável a cada passo, em cada ideia [...] e é tão profunda a aversão que as classes incultas têm à ilustração, que mais de uma vez vimos esta aversão invadindo as classes médias do povo. Diz-se que se rejeita o Doutor, mas se entende por Doutor todo aquele que se preocupa de melhorar a sua inteligência, por meio do estudo; todo o que estende o olhar mais além dos mesquinhos horizontes do presente; todo aquele que raciocina, medita e espera grandes resultados dos trabalhos intelectuais, todo aquele, enfim, que acredita que há algo mais digno do homem que saber montar bem a cavalo ou enlaçar um touro em movimento. Concordo que as causas deste antagonismo são distintas: por um lado pertencem à ignorância, sempre inimiga do saber; por outro, o estúpido orgulho das velhas universidades que mais de uma vez têm concedido sem critério um título a muitos que não o mereciam, negando-o a outros, simplesmente por que não haviam freqüentado as aulas (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 403).

A crítica de Varela às Universidades de caráter aristocrático não é algo que encontramos apenas nas cartas escritas em resposta à Lucas Herrera y Obes, se estendendo para as obras que escreveu alguns anos depois desta polêmica.¹¹⁹ Neste sentido, segundo o testemunho de Varela, as titulações concedidas pelas Universidades não se baseavam em critérios racionais e neutros. No restante desta carta, Varela afirma que não havia fundamento na afirmação feita por Herrera y Obes no que tange a questão dos imigrantes terem maior instrução do que os seus conterrâneos uruguaios e argumenta que os países que mais enviavam imigrantes para o Uruguai, no caso a França, a Itália e a Espanha, também passavam por sérios problemas relacionados à educação pública naquele momento. Por exemplo, na França, segundo Varela, mais de um terço da população não sabia ler, enquanto que, na Itália, o movimento educacional tinha começado recentemente.

Em relação à Espanha, Varela já havia tirado suas próprias conclusões um ano antes, quando esteve naquele país, e já tinha registrado suas impressões acerca dos problemas da sociedade espanhola em cartas enviadas ao seu irmão Jacobo Adrián, que foram publicadas no jornal *El Siglo*, assim como já citamos no capítulo anterior. No entanto, um trecho que ainda não citamos neste trabalho sobre esta questão se encontra na segunda carta de resposta à Lucas Herrera y Obes, no qual Varela comenta, de forma crítica, que “[...] permanece surdo o clamor que se sente por todas as partes, reclamando não *pão e touros*, mas sim liberdade e ilustração para o povo” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 405, grifo do autor). E, dessa forma, Varela complementa sua resposta em relação a este ponto levantado por seu interlocutor, afirmando que

[...] ao dizer o senhor que os estrangeiros sabem geralmente ler e escrever, parece-me que o senhor confundiu os estrangeiros de classes acomodadas, que são os que vão às estâncias, com a massa geral da população estrangeira (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 406).

Segundo Varela, os imigrantes ingleses e alemães representariam o “melhor” das imigrações – em contraposição à visão estereotipada que aquele homem de letras já havia construído acerca dos espanhóis-, e consistiriam no ponto final ao assunto da imigração trazido por Herrera y Obes:

¹¹⁹ Tais críticas estão contidas nas obras *La Educación del Pueblo* (1874) *La Legislación Escolar* (1876), as quais analisaremos mais aprofundadamente no próximo capítulo.

Mas, ainda se pode dizer que a imigração inglesa e alemã, o melhor das imigrações, não chega até nós. O imenso estuário dos Estados Unidos os abrange totalmente e somente nos deixa receber uma parte importantíssima para nós, mas pequena, entretanto, do comércio inglês e do alemão. Há, pois, que educar não somente ao filho do país, mas também aos estrangeiros, removendo de uns os seus hábitos de ociosidade e desordem, e de outros, suas velhas e arraigadas preocupações (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 406).

Em relação ao fato de Lucas Herrera y Obes ter criticado a possibilidade de que a educação pública representasse a “panacéia geral” para todos os problemas do país, Varela responde considerando a educação pública como um “bem absoluto”, um instrumento possuidor de algo quase místico que seria o responsável pela melhoria da essência humana,

[...] porque combate o mal ao nascer, por que direciona ao caminho do bem as gerações nascentes; por que reforma as más tendências do homem; por que aumenta o nível intelectual e moral das populações; porque aumenta e desenvolve a riqueza; porque põe em ação todas as forças inteligentes e úteis da sociedade (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 406).

Além disso, ao dizer que todos os homens, de uma forma ou de outra, recebem educação, Varela afirma que a inteligência da criança seria um “[...] *papel em branco* que se preenche de palavras e de ideias boas ou más, aquelas que as dirigem em seus primeiros anos” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 406, grifo nosso). A ideia de que o ser humano nasce vazio de ideias, tal qual um “papel em branco”, conforme a expressão usada por Varela, aproxima sua concepção sobre a natureza humana e o valor da educação de outros autores clássicos do que se convencionou chamar de iluminismo, como John Locke. Este autor, ao refutar o “inatismo” que era defendido por Platão, Santo Agostinho e René Descartes, defendeu a tese de que, quando nascemos, nossa mente seria como uma “tabula rasa” (ou tábua lisa), onde o conhecimento seria produzido e escrito aos poucos. Dessa forma, o conhecimento seria constituído pela “experiência sensível”, que viria do exterior do indivíduo e atingiriam a mente por meio dos sentidos e que proporcionariam as “ideias da reflexão” no interior daquele. Estas, por sua vez, consistiriam no exercício do pensamento, da dúvida e da racionalização (LOCKE, 1999).

Neste sentido, a racionalização consistiria justamente em um dos pontos que Varela se utilizava para embasar a sua defesa da educação pública. Tal informação é importante, pois ela nos permite perceber as inspirações do autor e a apropriação que ele fazia de tais tradições

intelectuais, como forma de dar mais sustento ou autoridade a seus argumentos dentro do jogo linguístico que ele travava com seus contemporâneos.

Assim, ao dizer que todos os homens recebiam educação, diferenciou-a e a classificou em dois tipos, comparando a educação realizada nos Estados Unidos com aquela que era empreendida na Região do Rio da Prata. Ao fazer isso, Varela tentava demonstrar que a educação formal era responsável pela formação do mundo que era considerado “civilizado” por ele, enquanto a sua ausência resultava na continuidade da “barbárie”. Para reforçar essa diferenciação, Varela citou algumas personalidades históricas próprias de cada localidade, diferenciando-os entre os “bárbaros” e os “civilizados”:

Para toda criança há sempre uma escola; ainda que às vezes não se chame por esse nome: para o gaúcho entre nós, a *pulpería*; para o homem dos Estados Unidos, a *escuela comum*; e das pulperías saem os Artigas, os Rosas e os Quiroga; da escola comum saem os Franklin, os Lincoln e os Chare. Educar é melhorar a condição do povo, e só é possível fazer chegar a educação a todas as classes sociais por meio da escola comum (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 406, grifos do autor).

Ao se referir a estas personalidades, em relação à América Latina, Varela elenca sobrenomes como Artigas, Rosas e Quiroga, emblemáticos na região do Rio da Prata. O primeiro provavelmente seria daquele que ficou conhecido como o herói da independência uruguaia, José Artigas, ao comandar as lutas contra a Coroa Espanhola, no começo do século XIX. Os outros dois nomes se referem aos argentinos Juan Manuel de Rosas - que tinha sido presidente argentino algumas décadas antes - e Facundo Quiroga - que, assim como Rosas, foi defensor do federalismo naquele país – tendo sua figura se tornado famosa graças à obra *Facundo: Civilização e Barbárie*, de autoria de Domingo Faustino Sarmiento, como já mencionamos anteriormente.

O que estes três homens teriam em comum seria o fato de terem sido caudilhos, cada um em suas respectivas regiões na Argentina e no Uruguai. Ao mesmo tempo, para Varela, como reflexo da ausência de educação, eram expoentes do caudilhismo que representava o poder não centralizado, o qual submetia a população inculta às forças políticas regionais – ponto que nos faz perceber, mais uma vez, a associação que Varela fazia entre os caudilhos e a “barbárie”. Por terem sido educados nas *pulperias* e não nas escolas, não tinham noção do público e nem reforçavam valores positivos ao bem comum, como faziam, a seu ver, os nomes por ele elencados nos Estados Unidos.

Sobre tais personalidades, cabe-nos destacar duas delas: Franklin e Lincoln. O primeiro diz respeito a Benjamin Franklin, inventor da eletricidade e um dos líderes do

processo de Independência dos Estados Unidos, considerado um dos maiores pensadores norte-americanos e, ao que parece, assim já era visto desde os tempos de Varela. O segundo é Abraham Lincoln, presidente dos EUA na época da Guerra Civil (1861-1865), responsável por manter a unidade nacional e de fortalecer o governo central naquele país¹²⁰. Dessa forma, podemos perceber que Varela recorria a estes nomes norte-americanos por tê-los como exemplos de progresso e civilização. Não parece ser este o caso, ao menos não nesta citação, mas a recorrência a Lincoln ainda poderia estar atrelada a outros valores, como a sobreposição da União diante das autonomias regionais, representadas pelos senhores de fazenda do sul.

Desta forma, ao recorrer a esses dois norte-americanos e concebê-los como arquétipos de homens ilustrados e em contraposição aos políticos do Rio da Prata, dá mais um vestígio sobre a referência ao paradigma norte-americano de pensamento, expoentes simbólicos advindos tanto da Independência dos Estados Unidos, de quase um século antes, quanto os mais contemporâneos à Varela, da Guerra de Secessão (1861-1865).

Outro ponto que Lucas Herrera y Obes levantou foi que havia a necessidade de conservação das classes sociais já existentes para a preservação da sociedade e que Varela e os outros intelectuais tinham a intenção de implantar um *sanculotismo*¹²¹ – uma referência feita por Herrera y Obes aos “sansculotes” na Revolução Francesa, no século XVIII, que representavam o povo e contribuía para a queda da monarquia naquele país. Lucas Herrera y Obes teria se apropriado da ação deste movimento com o intuito de criar um termo que estaria carregado de um sentido negativo, o que deixa em evidência o receio em relação à extensão da educação aos habitantes como um todo, ultrapassando, assim, os limites impostos pelas minorias privilegiadas. Em outras palavras, esse fato deixa explícito, mais uma vez, a posição conservadora de Herrera y Obes em relação às mudanças. Por seu turno, Varela, em sua segunda carta de resposta, faz uma diferenciação entre o que seria o “povo” e o “populacho” e diz que sua intenção não era

[...] fomentar o Sanculotismo; ao contrário, quero destruí-lo. Ao invés de fazer com que as crianças se misturem com *os mulatillos e os piluellos* na praça pública, anseio que os mulatillos e os piluellos se misturem com as crianças na escola comum, para que se dignificassem e melhorassem. Há, em

¹²⁰ Para mais informações acerca destas questões, ver: KARNAL [et al.], 2007.

¹²¹ Parece existir, no Uruguai, a certa recorrência a termos ligados à Revolução Francesa, o que constitui um fato curioso entre o fim do século XIX e o começo do XX naquele país. Entre a década de 1890 e 1910, outro intelectual uruguaio, José Enrique Rodó, também realizou, em sua obra, algo que representou a referência aos símbolos e fatos da Revolução Francesa quando afirmou existir um “jacobinismo” no Uruguai ao criticar as medidas anticlericais do governo do então presidente José Batlle y Ordóñez. Sobre este tema, conferir o trabalho de Marcos Alves de Souza (2006), que realizou uma profunda análise pautada dentro da História Intelectual.

minha opinião, uma distinção que se faz poucas vezes entre o povo e o populacho. O povo é esta parte inteligente que pensa, que raciocina, que medita; fonte extensa de todos os direitos, manancial de todas as virtudes, justa, grande, gloriosa sempre. O populacho é essa escória ignorante das populações, que vive em meio ao fanatismo e do erro, que adora o crime e que levanta o vício (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 407, grifo do autor).

Desse modo, a principal diferença entre o “povo” e o “populacho” colocada por Varela seria a dicotomia entre a racionalidade e a irracionalidade, que é freqüente em outros escritos seus. Os elementos proporcionados por aquela – a reflexão, o conhecimento das coisas, a uniformização, organização, etc. - serviriam de controle e disciplina para os elementos desta – os vícios, o crime, a fragmentação, assim como o próprio Varela pontuou no trecho acima. Dessa forma, acreditamos ser possível afirmar que a racionalidade que, segundo acredita Varela, seria resultado da educação pública para todos, combateria ou, ao menos, serviria como princípio de controle e disciplinamento dos sentimentos, emoções ou ressentimentos, que levariam ao desrespeito dos pactos políticos e sociais. Neste sentido, as referências feitas à Revolução Francesa não se restringiram somente ao ponto trazido por Lucas Herrera y Obes sobre o *sanculotismo*. Ao se estender em sua explicação sobre a diferença entre “povo” e “populacho”, Varela relembra fatos daquele processo histórico e o relaciona com alguns eventos ocorridos no Uruguai décadas antes:

O povo na França é o que defendia as fronteiras da República contra a invasão da Europa coligada: o que se estremecia de entusiasmo ao escutar a Vergniaud na tribuna da Convenção; o que morria sem medo nas forcas da tirania; o populacho é o que se arrastava na lama aos pés de Marat e de Hebert, o que levantava em seus ombros os assassinos de setembro e o que adorava em Lyon o bárbaro Collot D’Herbois. O povo no Prata é o que seguia French e Berruti, na manhã do dia 25 de maio, o que se agitava valente depois dos muros de Montevideú, salvando no Prata com dez anos de abnegação e de constância a arca santa da civilização. O populacho era o que passeava triunfante com o retrato de Rosas pelas ruas de Buenos Aires [...] ou o que vociferava nas ruas de Montevideú quando da matança de Quinteros. E a grande missão da escola comum é levantar o populacho ao nível do povo; é fazer desse elemento de desordem e de extermínio um elemento de ordem e de progresso (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 407).

Neste trecho, percebemos que elementos próprios da Revolução Francesa são citados, por Varela, mas, desta vez, na tentativa de diferenciar o “povo” do “populacho”. Neste sentido, aqueles que seriam mais dignos de respeito e admiração eram associados ao “povo”, que defendia a manutenção da República na França. Por sua vez, aqueles acontecimentos não tão dignos assim, na visão de Varela, seriam atribuídos ao “populacho”.

Como vimos, esta associação não ficou restrita somente aos dois tipos de população na França, sendo utilizada, também, para se referir aos habitantes da região do Rio da Prata. Os primeiros nomes que Varela se refere são os de Domingo French e Luis Antonio Beruti¹²², dois dos líderes da *Revolución de Mayo* e combatentes na independência argentina¹²³ (CONSEJO, 2010, on-line) os quais foram associados ao sentido positivo, por Varela. Por sua vez, o nome de Rosas mais uma vez foi citado com sentido negativo, para representar o “populacho”. Além do nome de Rosas, Varela também menciona o fuzilamento do *Paso de Quinteros*, evento este que foi resultado do ódio político entre *blancos* e *colorados*, mencionado nos capítulos anteriores.

À medida que nos aprofundamos nos escritos de Varela, é possível perceber que as dicotomias “povo”/“populacho”, racionalidade/irracionalidade, civilização/barbárie, constituíam um antagonismo ainda maior que não se restringia apenas aos valores ideais pretendidos para Nação, mas, também, em seus espaços geográficos e de sociabilidade. Por isso, é possível dizer que também representavam a intensificação do arquétipo relacionado à “cidade culta” e o estereótipo do “interior incivilizado” e isto fica notável no seguinte trecho, localizado mais ao final da segunda carta-resposta de Varela: “[...] *somente em Montevideú, há mais escolas que no resto da República, e os professores da campanha recebem menos salário que os da cidade. Ou seja, que damos a campanha pouca educação e má!*” (*EL SIGLO*, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 407, grifo do autor).

Por fim, acreditamos que não somente a dicotomia “povo”/“populacho” como também as demais que citamos acima, mesmo com as idealizações e estereótipos construídos e apresentados a nós por José Pedro Varela contidos nelas, conduz à possibilidade de reflexão sobre as tentativas de discussão de um possível “renascimento” da identidade uruguaia, mais especificamente no que tange a construção de uma identidade que estaria alicerçada nos ideais republicanos e nos valores cívicos. Para que todas estas discussões pudessem ter a visibilidade que tiveram, destacamos o papel da imprensa, que consistiu em um instrumento importante para que os debates em relação à educação pública ocorressem efetivamente. Isto

¹²² As figuras de Antonio Luis Beruti e Domingo French tiveram tamanho destaque que chegaram a ser confundidos com uma só pessoa e isso se deveu à união destes líderes em prol dos seus ideais, o que resultou em uma grande amizade, assim como relatam os “*choznos*” – filhos dos tataranetos de Beruti e French -, Antonio Beruti e Patricio French em entrevista ao número 14 do periódico digital do *Consejo Profesional de Ciencias Economicas de la CABA*, de setembro de 2010. Disponível em: http://consejo.org.ar/publicaciones/consejo/consejo14/consejo14_duofamoso.pdf acessado em: 10/03/2016.

¹²³ Para mais informações sobre o processo de independência na Região do Rio da Prata, mais especificamente à Argentina, sugerimos a leitura do trabalho de Jorge Myers, intitulado *A revolução de independência no Rio da Prata e as origens da nacionalidade argentina (1808-1828)*, de 2007 publicado no livro *Revoluções de Independências e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile*, que foi organizado por Marco A. Pamplona e Maria Elisa Mäder.

permitiu que todos aqueles que pensavam formas de expressar suas ideias políticas pudessem contribuir para a disputa e, como pudemos notar, o político foi representado pelas publicações nas quais constava a questão da educação pública como meio para os anseios acerca de mudanças políticas e até identitárias.

3.5 A SAEP e a tentativa de unidade política por meio da criação das escolas no interior

No dia 2 de outubro de 1868, dava-se início à criação do Estatuto da SAEP, que foi aprovado quatro dias depois. Dentre os presentes na primeira reunião da SAEP, encontravam-se pouco mais de cem homens de letras, que tinham por objetivo o esforço em prol da educação pública, assim como está explícito no Artigo 1º do Estatuto da SAEP, que dizia: “[...] A Sociedade de Amigos da Educação Popular tem por objeto propender ao avanço e desenvolvimento da educação do povo em todo o território da República” (1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 391). Além disso, na Ata de Instalação constava que o Presidente da Comissão Provisória seria o Dr. Elbio Fernández, sendo que a mesma teria como secretários José Pedro Varela e Carlos Maria Ramírez, assim como já colocamos no capítulo 2. Em seu estudo já mencionado sobre a educação uruguaia nos tempos de Varela, Diógenes di Giorgi afirmou que a criação da SAEP representou

[...] a fundação de uma grande sociedade, de caráter privado, de fomento da educação pública. Nasceu e se constituiu definitivamente em dezoito dias, mas sua obra ia influir não somente sobre o destino imediato da infância e da juventude de sua época, mas também sobre todo o futuro da educação pública nacional (GIORGI, 1942, p. 63).

Assim, como nos informa Francisco Antonio Berra - que também tinha sido um dos membros da SAEP - em sua *Noticia de José Pedro Varela y su participación en la Reforma Escolar del Uruguay* (1888), o primeiro passo que estes intelectuais deram logo após ter sido aprovado o Estatuto daquela *Sociedad* foi conseguir colaboradores, assim como Ramírez já havia intencionado em seu discurso um tempo antes. Como forma de contribuir para esta finalidade, os membros consideraram ser necessário nomear correspondentes dentro e fora do país, com o propósito de que estes realizassem um trabalho na qualidade de agentes representantes da SAEP fora da capital, Montevideú. Neste sentido, os correspondentes deveriam ter como pressuposto averiguar alguns pontos, quais sejam os “[...] dados sobre o estado da educação nos pontos de sua residência, sobre o número de escolas e alunos, e sobre

a possibilidade de estender a Sociedade de Amigos da Educação Popular” (GIORGI, 1942, p. 75).

Aos poucos, as contribuições financeiras começaram a aumentar. O pianista norte-americano L. M. Gottschalk, que, inclusive, era um dos membros fundadores da SAEP por estar de passagem naquele momento por Montevidéu, realizou um concerto no Teatro Solís que rendeu mais de mil pesos para a organização. Além disso, a polícia realizou uma doação no valor de duzentos pesos, que foi resultado de uma multa aplicada pela mesma a uma empresa que funcionava no bairro *Unión*. A Comissão Diretiva da SAEP continuou buscando colaboradores e obteve algum sucesso nisto (GIORGI, 1942).

A SAEP, além de contribuir de forma física, na criação e construção de escolas, também tinha o objetivo de agir intelectualmente para esse fim, publicando trabalhos sobre sistemas, métodos e materiais de ensino. Dentre os trabalhos produzidos e publicados pela associação, podemos destacar dois informes. Um deles, intitulado *Materias de Enseñanza*, foi escrito por Alfredo Vásquez Acevedo e Domingo Aramburú. O Outro informe foi produzido por José Pedro Varela e Carlos Maria Ramírez, que consistia no estudo sobre *Sistemas y métodos de Ensino*. José Pedro Varela elaborou outro informe além deste, que foi publicado juntamente com Ramírez, chamado *Edificio para la escuela* que, por sua vez, teve a co-autoria do Sr. Carvalho e não foi publicado, tendo permanecido na forma original manuscrita. Estas obras representaram, segundo as palavras de Diógenes di Giorgi, “[...] as primeiras produções de natureza estritamente pedagógicas nacionais e tem, a nosso ver, valores realmente consideráveis” (GIORGI, 1942, p. 79).

Porém, a atuação da SAEP atingiu altos e baixos entre o final da década de 1860 e o início dos anos 1870. Esta oscilação seria resultado da falta de uma constância não exclusivamente política, mas que se originava na própria cultura uruguaia como um todo, assim como Francisco Antonio Berra relata de forma explícita:

O primeiro semestre de 1869 foi de escassa atividade e de contrariedades. Houve alguns distúrbios políticos no Interior, que obrigaram a adiar o projeto de fundar a escola no povoado de Las Piedras, com edifício próprio. O Dr. Fernández parou de assistir as sessões desde abril, por motivos de doença; e a *inconstância, que é uma das más qualidades do povo uruguaio*, começou a se manifestar pela ausência e as renúncias de vários membros mais conspícuos da Comissão Diretiva. Varela e Alvarez Acevedo combatem com energia estas deserções da boa causa: obrigam os ausentes a definir sua posição; renunciam alguns, morre o Dr. Fernández a meados de julho, são convocados seus suplentes, e a Comissão se reconstitui com elementos estáveis e eleva à sua presidência José Pedro Varela, julgando que este é, por sua energia e seu entusiasmo, o mais indicado para dirigir os

trabalhos sociais (BERRA, 1888 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1989, p. 344, grifo nosso).

O trecho nos permite perceber que tanto José Pedro Varela e Alvarez Acevedo, que combateram as deserções destacadas, quanto Carlos Maria Ramírez, que, frequentemente, manifestava-se em prol da educação, eram alguns dos intelectuais mais engajados pela causa da instrução pública dentro da SAEP. O reconhecimento dos demais intelectuais em relação a Varela enquanto debatedor e difusor de ideias ficou evidente pelo fato de que os demais membros terem-no eleito para a presidência da associação após a morte do Dr. Elbio Fernández.¹²⁴

Por mais que tenha havido momentos de menor atividade, a SAEP continuou trabalhando para que as escolas fossem criadas. A associação havia decidido instalar a primeira escola em Las Piedras, cidade localizada no departamento de Canelones, próxima a Montevideú. Mas, como relatou Berra no trecho destacado acima, a criação da escola nesta localidade teve que ser adiada por causa das circunstâncias políticas no interior, que levaram à “*Revolución de las Lanzas*”, iniciada em 1870. Dessa forma, dentro das possibilidades proporcionadas por aquela conjuntura, a primeira escola foi inaugurada em Montevideú, em agosto de 1869, e recebeu o nome do ex-presidente da SAEP, o Dr. Elbio Fernández. Em seguida, apareceram: a escola da cidade de Nueva Palmira, localidade próxima à Montevideú, em janeiro de 1870; a escola do bairro de *Cerrito*, em Montevideú e a escola de Estanzuela, em agosto de 1870; e a Escola dos “*Treinta y Tres*”, em abril de 1871 (GIORGI, 1942).

No interior do país, também houve a criação de escolas pela SAEP praticamente com a mesma intensidade e empenho quanto fora em relação às instituições criadas na capital, Montevideú, e em seus arredores. Em 1871, foi criada a escola da cidade de Carmelo. Em 1874 foi criada a escola de Durazno e suas filiais. Mas a fundação desta escola não aconteceu sem impedimentos iniciais. Francisco Antonio Berra foi designado para averiguar a situação da educação pública nos departamentos de Durazno e Flórida, que era crítica, segundo Diógenes de Giorgi (1942).

Além da criação das escolas nestes lugares, o departamento de Paysandú também presenciou esta mudança. Contudo, a criação das escolas neste último departamento se deu de forma diferente em relação às escolas já fundadas nos outros lugares. Ao contrário do que

¹²⁴ O mesmo pode ser dito com base na referência que Francisco Antonio Berra fez a Varela na *Notícia* publicada anos após a sua morte. Nela menciona a recorrência, por parte dos outros intelectuais que faziam parte da SAEP, à coleção de livros que ele havia trazido dos Estados Unidos. Segundo Berra, eles assim o faziam, por conta da falta de obras que tratavam da educação pública nas livrarias de Montevideú (BERRA, 1888 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 344).

tinha acontecido até então em relação à iniciativa privada por parte da SAEP em criar as escolas, no departamento de Paysandú, o impulso inicial foi de característica governamental empreendida pelo “Chefe Político”¹²⁵ local, Eduardo Mac-Eachen (GIORGI, 1942, p. 127).

A expansão de escolas no departamento de Paysandu foi tamanha que, em junho de 1874, já se contabilizava 11 escolas populares, sendo quatro na cidade e sete nas zonas rurais. Porém, Giorgi afirma que a falta de comunicação, naquela época, entre o departamento de Paysandu e a capital aumentava ainda mais a distância entre as duas regiões do país, o que teria impedido um contato maior entre elas e que, também, dificultou reconstruir esse movimento justamente por causa da falta de documentação que era resultado desta falta de comunicação. Por outro lado, Giorgi afirma que o conhecimento que foi possível ter sobre o assunto já “[...] é suficiente para comprovar um importante impacto do trabalho da Sociedade de Amigos em campanha” (GIORGI, 1942, p. 128).

Dessa forma, a criação da SAEP partiu da iniciativa privada por parte destes intelectuais, fato que nos permite presumir que não havia expectativas dos mesmos em relação à contribuição estatal para aquela finalidade. Isso fica evidente quando nos recordamos da não aprovação de nenhum dos projetos educacionais que foram apresentados à Câmara dos Representantes anos antes desses discursos – aqueles de Isidoro de Maria em 1865 e 1869. Dessa forma, acreditamos ser possível considerar a SAEP como um espaço que possibilitou uma atuação com certa autonomia daqueles intelectuais em relação ao Estado¹²⁶, e que atingiu relativo sucesso.

Assim, para finalizar nosso panorama sobre a educação no Uruguai, pontuando as principais referências de diálogo e de influência para Varela na elaboração de suas propostas, falta-nos ainda apresentar aquele elaborado por Agustin de Vedia e que iremos analisar a seguir.

3.6 O *Proyecto Vedia* (1873)

¹²⁵ Os chamados Chefes Políticos Departamentais, no referido período, corresponderiam, mais ou menos, aos governadores de Província ou de Estado da atualidade.

¹²⁶ Apesar de a SAEP ter alcançado certa autonomia, um relativo sucesso e de não ter dependido de regulações externas, acreditamos não ser possível afirmar, ao menos neste momento, que este espaço representaria um “campo de poder” totalmente autônomo em relação ao Estado, nos termos teóricos elaborados por Pierre Bourdieu (2004 apud PEREIRA, 2015) e isto se verifica pelo fato que alguns intelectuais da SAEP também atuaram em cargos dentro do Estado como é o caso de Varela, por exemplo, assim como veremos posteriormente.

Passados quatro anos da não aprovação do Projeto de Lei de Isidoro de Maria e, ao mesmo tempo em que a SAEP atuava na capital e no interior do país, outro deputado, Agustin de Vedia, apresentou uma nova proposta de melhoria do sistema educacional nacional uruguaio. Vedia, além de ter sido amigo de José Pedro Varela e de Carlos Maria Ramírez já há algum tempo, foi editor e também escreveu no periódico literário *El Íris* juntamente com Varela anos antes, assim como Telmo Manacorda (1948) já nos inteirou. Em 1873, Vedia apresentou um projeto de lei que foi considerado polêmico. A conjuntura na qual apresentou a proposta era a de uma reorganização política que, por mais que já a tenhamos apresentado no capítulo anterior, é interessante recordar para que compreendamos os atos dos autores dentro dos seus próprios contextos políticos, sociais e linguísticos.

Dois anos antes de Vedia apresentar seu projeto, a “*Revolución de Las Lanzas*” teve início, evento que contribuiu para o surgimento de uma corrente de pensamento que acreditava que os problemas políticos do país estavam estreitamente ligados aos chamados partidos tradicionais e aos caudilhos, o “*principismo*”. Dessa forma, as divergências dentro dos grupos *Colorado* e *Blanco* começaram a ter relevo, o que resultou no surgimento dos chamados “Clubes políticos” após o fim do conflito, como o *Club Radical*¹²⁷ – do qual José Pedro Varela e Carlos Maria Ramírez fizeram parte –, o *Club Nacional*, do qual Agustin de Vedia foi membro e o *Club Libertad*, que contava com as figuras de José Pedro Ramírez, irmão de Carlos Maria Ramírez, e Júlio Herrera y Obes (BARRAN, 1990).

A criação destes grupos foi motivada pela tentativa de renovação e/ou reinvenção política e pela extinção dos problemas causados pelo tradicionalismo político no país e empreendidos pelos chamados *candomberos*¹²⁸, constituindo o que poderíamos chamar de uma terceira via na política uruguaia. O movimento teve esse nome devido ao fato de os jovens cultos da época terem defendido vários princípios, dentre eles, que os princípios constitucionais republicanos deveriam ser garantidos por lei (MARIANI, 1968).

¹²⁷ O *Club Radical*, assim como já apresentamos anteriormente neste trabalho, foi formado pelos *principistas* do *Partido Colorado*, constituída pelos membros mais jovens provenientes tanto deste grupo, quanto do *Partido Blanco*. Dentre eles, podemos destacar alguns nomes que também faziam parte da SAEP como, por exemplo, Carlos Maria Ramírez, Eduardo Brito del Pino e, segundo José Pedro Barrán (1990), o mais notável deles, que seria José Pedro Varela.

¹²⁸ É interessante destacarmos que, dentre tantos outros pontos, os programas dos novos “Clubes políticos” também consideravam a questão da educação pública. Na verdade, não consistiram em discussões propriamente ditas, assim como ocorreu entre José Pedro Varela e Lucas Herrera y Obes, mas a questão da educação popular também estava presente nos programas dos novos partidos, o que representou um tema vivo dentro das discussões políticas institucionalizadas (1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 2000b).

No texto de apresentação de seu programa do *Club Radical*¹²⁹, Varela, Ramírez e os outros intelectuais já mencionados fizeram questão de deixar explícito que o objetivo deste novo grupo seria o de iniciar uma nova fase na política uruguaia, assim como podemos perceber no seguinte trecho do programa publicado pelo diário *La Paz*, em 1872:

[...] uma nova era de reparação se abre para a república. Baixadas por mutua impotência as armas fratricidas, e submetida a decisão do povo soberano a questão de predomínio, as pacíficas e saudáveis agitações da democracia vão suceder o tumulto e o estrago dos combates. O sufrágio desatará o nó que não pode ser cortado pela espada. A vontade unirá aos mais dignos com o óleo da vitória, e o país poderá entrar de novo na senda da legalidade e marchar por ela livre e rapidamente a conquista de seus grandes destinos (*LA PAZ*, 1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 178).

Vedia, assim como Varela, era um *principista* assumido e, mesmo que aquele não tenha sido membro do partido deste, defendia seu projeto de acordo com os mesmos ideais. O Projeto de Vedia era extenso, continha 77 artigos (BRALICH, 1989; CAMARA DE REPRESENTANTES, 1873/2000b). Na apresentação que fez das suas ideias educacionais à Câmara dos Representantes, defendeu o empenho em relação aos esforços contra o analfabetismo no país. Entre outras coisas, Vedia afirmou que “[...] a educação é a primeira das necessidades públicas” (1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 211). Além disso, Vedia reiterava que “[...] resolver o tema da educação do povo era a condição indispensável para a existência e efetividade da soberania popular, os sufrágios, as garantias, os direitos e os deveres” (1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 2000b, p. 211). Entre outros problemas, segundo Vedia, os conflitos antigos e recentes conduziram a uma defasagem do sistema de ensino maior do que aquela retratada por Palomeque em seu *Informe* de 1855, e se encontrava da seguinte maneira naquele momento:

¹²⁹ Apesar de ter sido classificado como um grupo liberal, é possível perceber, a partir da apresentação do programa do *Club Radical*, algumas tendências mais democráticas em alguns pontos, propensão que Varela já tinha demonstrado em outros escritos anteriores. Neste ponto, acreditamos ser pertinente considerar o postulado de que os democratas teriam retomado a herança intelectual e institucional que os liberais deixaram, assim como afirma René Remond (1976). Segundo Remond, para os liberais, o reconhecimento das liberdades somente existia para aqueles que já haviam demonstrado suas capacidades econômicas e intelectuais, e os democratas, por sua vez, concebiam as desigualdades sociais como um empecilho para o sucesso da democracia. Dessa forma, no Uruguai, a questão da educação pública, para Varela e seus companheiros de SAEP e de *Club Radical*, representava uma forma não só de se combater todos estes problemas. O *Club Radical* possuía um programa de partido relativamente extenso, no qual podemos destacar parte do artigo 15, que cita a reforma educacional: “Atribuição de um fundo de rendas fixas, expressas e inviolavelmente afetadas a obra de educação, posta ao alcance de todos os habitantes do Estado” (*LA PAZ*, 1872 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 178).

Atualmente o pressuposto de guerra se eleva a mais de dois milhões de pesos, isto é, a terça parte do orçamento total, enquanto que à educação pública se destinam apenas cento e cinqüenta mil pesos, o que representa três por cento do total do orçamento. Cada habitante da República paga anualmente para o orçamento da guerra cinco pesos e cinco *reales* para o orçamento da paz – ou seja, a instrução pública [...] Foi dito com razão que em uma democracia organizada, esta proposição deveria ser inversa; isto é, que deveríamos aplicar cinco *reales* a guerra e os cinco pesos a paz, um milhão e meio de pesos à instrução pública e duzentos e cinqüenta mil ao orçamento da guerra [...] Tratei de conciliar a necessária uniformidade das escolas com a mais completa descentralização de cada distrito escolar dando ao povo a participação que deve ter na tarefa do ensino; único resultado que dela devem esperar (VEDIA, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 214, grifo nosso).

Percebemos que, neste trecho, Vedia defende a ideia de que investir na educação é investir na Paz, no fim da violência, no fim dos conflitos, da instabilidade e que já tinha ficado explícito em alguns escritos de Varela. Neste sentido, acreditamos que esta ideia contribui para sustentar qual era a função da educação para aquele grupo de intelectuais que Varela fez parte. Dessa forma, podemos perceber que Vedia, diferentemente de outros autores – com exceção de Palomeque - destaca a discrepância com os gastos do Governo referentes à guerra em relação à educação pública, assim como Jorge Bralich (1989) bem destacou na análise que realizou deste projeto em relação aos anteriores. No entanto, assim como nos outros projetos, não iremos nos ater às questões educacionais propriamente ditas por não ser o nosso objetivo principal neste trabalho. Conforme já deixamos claro anteriormente, a intenção é a de analisar, por meio das propostas educacionais, os discursos referentes aos projetos de “Progresso”, “Nação”, “República” e “Civilização”, que começaram a surgir com mais frequência no período estudado.

Dessa forma, podemos nos atentar a alguns dos trechos da defesa que realizou Agustin de Vedia, os quais nos possibilitam perceber uma preocupação maior acerca destes temas na década de 1870. Logo no início do seu discurso, Vedia afirmou que

É uma verdade dolorosa, senhor Presidente, que a democracia não existe entre nós. A democracia é Governo de todos; e nossos Governos são sempre e tem que ser, dada nossa condição social, a expressão da mais afortunada, da mais audaz, da mais forte das minorias com relação à massa comum dos habitantes. A grande maioria do país arrasta, com certa frequência, a vida miserável do colonialismo; pesam sobre elas as cargas esmagadoras e não desfruta de nenhum dos benefícios da civilização; vivem em uma noite sem aurora, na densa noite da ignorância. Essa grande massa de preocupações [...] se levanta como um obstáculo invencível contra toda a ideia de reforma e de progresso (VEDIA, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 212).

Passados 43 anos da promulgação da Constituição uruguaia, Vedia chamou a atenção para a ausência da democracia no país que ainda permanecia. Pelo que podemos perceber, essa ausência democrática está atrelada, assim como o próprio deputado coloca, à situação em que a população uruguaia vivia e que, naquele momento, ainda era marcada por características típicas da época colonial. Fica claro que a “noite sem aurora” representaria a escuridão causada pela falta da ilustração, pela ausência da educação pública, o instrumento que seria responsável em “iluminar” a população, em trazer a civilização ao país. De forma atrelada aos valores e conceitos anteriores, Vedia também toca na questão da consolidação da República que seria alcançada e os modos de fazê-la, ou seja, a educação popular:

Pretendemos afirmar a República sem modificar seu fundamento vivo? Isto seria pretender edificar sobre lodo ou sobre areia. A República não se constitui sem cidadãos. Estes não se formam sem educação, sem aptidões, sem inteligência. De que servem as declarações pomposas de direitos que registram nossas leis, se não há nos cidadãos aptidão para conhecer e exercer seu direito...? Não ter consciência do direito e carecer dele são duas coisas idênticas. A ignorância, que é o aviltamento do espírito, é apenas o pedestal da tirania. *A democracia é o governo do povo pelo povo, mas como sair do seio de um povo que carece das aptidões e de idoneidade para o Governo próprio?* (VEDIA, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 212-213, grifo nosso).

A partir deste último trecho, é possível observar que a palavra “democracia” aparece de forma mais explícita em relação aos outros projetos. Esse detalhe nos permite ir além dessa constatação. Parece-nos que a referência a este termo não era tão frequente até que José Pedro Varela o traz ao debate público, em 1868, por meio da polêmica travada com Lucas Herrera y Obes. Neste sentido, dentro do contexto político e lingüístico daquele momento, por meio dos textos referentes à educação pública e, mais especificamente nos escritos de Varela e de Vedia, o conceito de democracia começou a ser efetivamente utilizado como tentativa de consolidação republicana. Dessa forma, Vedia segue afirmando que

Vive-se na ignorância e no atraso, poderá ser livre com sua Constituição escrita, mas será em realidade escravo por sua mísera condição social. Os direitos não são mais que simples teorias quando a educação não os gravou na alma dos cidadãos. *A questão da educação do povo é a grande questão da democracia – a escola é o fundamento da República.* Essa questão [...] reformula em si todas as demais questões: não há instituição, não há reforma que não necessite fazê-la resoluto e se choque com a ignorância e o atraso das massas [...]. Sabido é que do desenvolvimento da instrução pública depende o desenvolvimento da riqueza; e o que mais se enriquece um país que maior inteligência aplica ao trabalho, por que mais se desenvolvem nele as forças produtivas que estão no ser mergulhado na degradação da

ignorância. *Sob qualquer aspecto que se considere a questão da educação social, política ou economicamente, ela tende a fundar a vida, a independência e a grandeza das nações.* Fora dela, não vemos se não perturbação do funesto legado do colonialismo: a miséria, a dissolução ou o despotismo!... *Resolver a questão da educação pública é resolver todas as questões* (VEDIA, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 213, grifo nosso).

Assim como podemos observar nos trechos acima, fica evidente a argumentação que Vedia desenvolve para relacionar a questão da educação pública e a democracia. Essa relação nos remete, mais uma vez, ao estudo que René Remond (1976) realiza acerca das ideias que caracterizam o século XIX em alguns países da Europa, mostrando a relação entre o liberalismo, a democracia e o ensino. Segundo Remond, “na escala dos valores liberais, a instrução e a inteligência ocupam um lugar de importância tão grande quanto o dinheiro [...]” (REMOND, 1976, p. 47).

Porém, o ensino que representaria o liberalismo, segundo Remond, seria o ensino secundário e este era caracterizado pelo bacharelado. Nesse sentido, nem todos tinham acesso a este tipo de educação e isso era muito criticado pelos democratas. Dessa forma, a democracia, ainda segundo Remond, seria representada pelo ensino primário, o da alfabetização, assim como o ensino proposto tanto por Vedia quanto por Isidoro de Maria, Palomeque, Varela e outros intelectuais. Com as reivindicações e ampliação relativas ao direito de voto, o sufrágio universal, houve a preocupação em se estender o ensino primário a todos os cidadãos para que estes pudessem se tornar devidamente capacitados para poder ter plena consciência de suas escolhas políticas (REMOND, 1976). Dessa forma, podemos perceber que, no Uruguai, isso não foi diferente. No entanto, as resistências a estas reivindicações começaram a surgir e a Igreja Católica representou consideravelmente os descontentamentos que existiam em relação às propostas, assim como veremos a seguir.

3.7 A primeira reação da Igreja Católica

No Uruguai, a primeira reação da Igreja Católica¹³⁰ a uma ideia que era contrária aos seus interesses foi promovida pelo projeto de Vedia. Acreditamos que esta reação, mesmo com suas especificidades, constituía um embate que se deu em um contexto maior entre os projetos liberais e aqueles de cunho mais conservador, algo que pode ser visto também em outros países latino-americanos após as independências. Porém, ainda que diante de tais

¹³⁰ Destacamos como sendo a primeira reação da Igreja Católica pelo fato de que houve uma segunda reação, logo após José Pedro Varela implementar, com o auxílio do Estado, o *Decreto-Ley de Educación Comun*, em 1877. Analisaremos esta segunda reação no próximo capítulo.

disputas seja possível dizer que existisse entre tais grupos um conjunto de interesses em comum, o espaço dado à religião Católica na política não era um deles.¹³¹

Por isso, é importante ressaltar que o Projeto de Vedia¹³² também proibia o ensino religioso nas escolas públicas, com o objetivo de estabelecer a liberdade de estudos. Isso gerou prós e contras, assim como já mencionamos. A maior resistência a esta parte da proposta foi protagonizada pelo bispo Jacinto Vera, que também travou grandes discussões com José Pedro Varela posteriormente (BRALICH, 1989). Atribuindo mais atenção em relação ao Artigo 73. do Projeto de Vedia, Vera argumentou que:

O projeto de lei apresentado pelo Sr. Vedia, Representante pelo Departamento de Cerro Largo se registra no artigo seguinte sobre o qual não podemos prescindir de chamar seriamente a atenção dos católicos: ‘Art. 73. Não se dará nem tolerará instrução religiosa em nenhuma das escolas ou colégios criados por esta lei’. Alerta povo oriental, que se pretende arrancar do coração dos seus filhos o precioso tesouro da religião! Pretende-se fazer dos orientais um povo ateu. Pretende-se que as rendas nacionais, que são o produto do suor do povo, sirvam para roubar do povo o único meio que tem de afiançar a ordem, a moral, o verdadeiro bem-estar da República, que é a religião moral e religiosa da infância (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 449, aspas do autor).¹³³

O Projeto de Vedia foi o primeiro a explicitar a rejeição a qualquer tipo de ensino religioso dentro das escolas públicas, fato que os outros dois projetos não se dispuseram a fazer de modo tão evidente. Esta posição de Jacinto Vera nos remete muito ao teor dos escritos de Varela, publicados anos antes por *La Revista Literaria*, nos quais é possível identificar a crítica ao catolicismo e a defesa do Estado laico. Por sua vez, a resposta da Igreja, por meio de Vera, colocava em destaque, além das questões filosóficas, a questão política em torno do uso do vocabulário referente a este campo. No trecho que demos ênfase acima, podemos perceber que Vera se utilizou, também, do ensino para dizer respeito à República. No entanto, para o clérigo, obviamente não seria o ensino laico e sim o religioso que traria as bases, assim como o próprio Vera afirma, para a organização, a moral e o bem-estar dos cidadãos dentro de um regime republicano. Ainda, segundo Vera, os meios de resolução dos problemas do país não se encontravam em qualquer tipo de reforma

¹³¹ Para mais informações sobre os projetos liberais e conservadores existentes na época das independências dos países latino-americanos, ver: PRADO, 1994.

¹³² Além dos pontos que o Projeto de Lei de Vedia continha e que já destacamos anteriormente, este também propunha a criação de colégios de ensino superior na capital de cada departamento - apesar de dar ênfase ao ensino primário -, criação de escolas em período noturno para os adultos, duas escolas normais e bibliotecas populares anexas a cada escola, assim como nos informa Jorge Bralich (1989).

¹³³ Publicação do periódico católico *El Mensajero del Pueblo*, de 11 de maio de 1873 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 449)

educacional, mas sim na manutenção do ensino religioso, assim como podemos observar no seguinte trecho:

Basta ler esse artigo para compreender sua tendência e as fatais conseqüências que proviriam de sua sanção. Compreendendo nosso digno Prelado os graves e transcendentes transtornos que para o país resultariam da falta de educação religiosa, e os ataques que se inferiria aos princípios fundamentais que formam as bases das relações da Igreja e do Estado se por desgraça se sancionasse o Projeto do Sr. Vedia, levanto a minha voz para pedir às Câmaras que neguem sua aprovação ao mencionado projeto (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 449).¹³⁴

A partir dos trechos, acreditamos ser possível notar, mais uma vez, que a educação consistiria no centro, no meio necessário, para que a República se consolidasse de fato - ou se mantivesse, de acordo com a visão mais conservadora da Igreja. Mas qual República seria esta? Ao olhar de Vedia, uma República laica, mais democrática, ao passo que, pela ótica de Vera, o regime consistiria em uma República consideravelmente conservadora, haja vista que, assim como está presente no excerto acima, há uma preocupação por parte dos clérigos em manter a estreita relação entre a Igreja e o Estado, ou seja, a preocupação pela manutenção da não laicização deste último. Isto fica mais evidente ainda quando Vera destaca partes da Constituição para embasar a sua preocupação, assim como podemos perceber na seguinte passagem:

Acreditaria ofender a ilustração das Honoráveis Câmaras se me detivesse a demonstrar que a aprovação desse artigo, seria um ataque direto e injusto aos princípios geradores de nossa Sacrossanta Religião, e por sua base um dos artigos fundamentais de nossa Carta Constitucional, que diz: “Art. 5º. A religião do Estado é a Católica Apostólica Romana”. De efeito, se se priva o povo da instrução religiosa, se lhe nega ainda mais, se se proíbe expressamente o que se lhe dê essa educação religiosa, a que todo povo tem um direito sagrado e inviolável, onde está o respeito e o cumprimento dos direitos invioláveis? Em que sentido poderá se dizer que a Religião do Estado é a Católica Apostólica Romana? A aprovação do art. 73 do Projeto do Sr. Vedia seria mais que um ataque, uma burla irônica de nossa Carta Fundamental (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 450, aspas do autor).

Como podemos perceber, a Constituição de 1830, assim como o termo “República”, eram também utilizados como argumento por Jacinto Vera, que se pronunciava em nome da Igreja. Estes conceitos estavam sendo mobilizados pelos dois lados dentro da discussão acerca

¹³⁴ Publicação do periódico católico *El Mensajero del Pueblo*, de 15 de maio de 1873 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 449)

da educação pública e, como podemos perceber, cada lado se apropriava de formas diferentes acerca deles como tentativas de trunfo dentro do jogo lingüístico daquele momento. Isso nos possibilita afirmar que, independentemente da forma que eles eram operacionalizados, havia um ponto pacífico entre eles, pois, para ambos, serviam como os mecanismos de consolidação da nação. De fato, o embasamento no qual o bispo Vera sustentava seu ponto de vista provinha realmente de parte do conteúdo da Constituição. Além do art. 5º, que estabelecia a religião oficial do país – o Catolicismo Apostólico Romano -, o art. 76 reforçava como a política estava atrelada à religião, quando deixa claro o que deveria ocorrer no ato de posse de cada Presidente da República afirmando que

O presidente eleito, antes de entrar a desempenhar o cargo, prestará em mãos do Presidente do Senado, e à presença das duas Câmaras reunidas o seguinte juramento: “Eu (N.) juro por Deus N. S. e estes Santos Evangélicos, que desempenharei devidamente o cargo de Presidente que me confia: que protegerei a Religião do Estado, conservarei a integridade e a independência da República, observarei e farei observar fielmente a Constituição” (URUGUAY, 1829, p. 19, aspas do autor).

Antes da década de 1870, existiram alguns indícios de resistência e combate ao catolicismo como, por exemplo, a expulsão da Companhia de Jesus do país pelo então presidente Gabriel Antonio Pereira, em 1859¹³⁵, a Questão Jacobson – disputas entre jesuítas e maçons - e a secularização dos cemitérios, em 1861. No entanto, o período referente à década de 1870 no Uruguai representaria, de acordo com a nossa ótica, o momento em que os debates entre os setores mais liberais e/ou democratas e os conservadores se intensificaram, pelo menos, no que diz respeito às disputas no campo do discurso sobre os significados de República e Instrução, gerando polêmicas. Dessa forma, acreditamos que seja possível afirmar isto a partir da seguinte afirmação de Juan Villegas:

[...] na década de setenta, o mundo católico do uruguaio se encontrava [...] na grande polêmica sobre a educação católica. Nunca até então havia existido um claro levantamento de posições [...] Até então não havia a consciência de se buscar uma escola católica. A expressão escola católica havia aparecido no léxico dos homens de Igreja no Uruguai (VILLEGAS, 1977, p. 56).

De fato, o surgimento do termo “escola católica” veio a contribuir para o vocabulário político daquele momento em relação ao modelo de nação que se buscava construir ou

¹³⁵ Esta ocasião representou a segunda vez que os Jesuítas foram expulsos do Uruguai. A primeira expulsão foi promovida pelo Rei Carlos III, ainda na época colonial, em 1767 (VILLEGAS, 1977). Ainda em relação à Companhia de Jesus no Uruguai, Juan Villegas (1977) nos sugere a leitura do trabalho *Época Colonial: la Compañía de Jesús en Montevideo* (1975), de autoria de Carlos Ferres.

manter. Percebemos então que, para além da discussão em torno da necessidade de implementação da educação pública, o que também se constituiu como motivo de embate foram os modelos de educação, neste caso, entre: “escola comum” e “escola católica”. Neste sentido, Vera segue colocando seus argumentos a favor da “escola católica” para combater a “escola comum”, buscando atingir às emoções e sentimentos da população uruguaia:

Em vez de amor ao povo é o ódio inveterado em certos corações contra a religião santa que professamos. Em vês de amor ao povo, poderia mais bem se dizer que é o ódio ao mesmo povo, o que inspira a alguns dos que aplaudem o art. 73 do projeto do Sr. Vedia. E dizemos isto por que não podemos conceber que não se arrebate ao povo o que se ama, o tesouro mais precioso de todo o povo civilizado, a Religião, a instrução religiosa de seus filhos [...] Diga o que quiser a “Democracia” com o seu estilo *místico*, a tendência do artigo 73 do projeto do seu redator é a de restabelecer a escola *ateia*. Por que, que outra coisa que a escola *ateia* é na qual está proibida a entrada do ensino moral e religioso? Em vão se alarma e estranha o colega de que nós tenhamos dado esse nome que inicia seu projeto de Instrução Pública. Essa e não outra será a classificação que deva se dar a toda escola em que se exclua a Deus (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1873 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 452, aspas e grifos do autor).

Assim como já pontuamos, poucos anos antes à reação da Igreja Católica ao Projeto de Vedia, José Pedro Varela já havia publicado suas opiniões em relação à participação e atuação daquela no país. Por meio de *La Revista Literaria*, Varela publicou alguns artigos que deixaram claro o seu posicionamento diante da Igreja, criticando-a de modo ferrenho. Um destes textos é intitulado *De la libertad religiosa*, de 28 de maio de 1865 que, entre outras coisas, dizia

Para os diretores religiosos; aos que devem fecundar as almas; aos encarregados das crianças, aos encarregados da mulher; que títulos lhes exigem? Uma batina. Basta para eles que vistam um traje distinto do nosso e balbuciem o idioma em que estão escritos os livros dos Apóstolos para que se creiam dignos de formar o coração das crianças e de dirigir a consciência das mulheres; das crianças, que serão mais tarde os cidadãos; das mulheres, que serão mais tarde as mães de nossos filhos [...] Nós não queremos, como o catolicismo, afogar a voz na garganta de nossos inimigos, não nos apresentamos esgrimindo o machado do extermínio para os que se encontram em distintas linhas que nós; só queremos que se escutem nossos argumentos; que se examinem a severa luz da razão. Não queremos sobrecarregar nossos inimigos, queremos convencê-los; fazer de cada um deles um irmão, que nos ajude a difundir a luz, a salvar os desgraçados, a redimir aos oprimidos, a abrigar a humanidade inteira sob a asa do amor e da esperança (VARELA, 1865 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 148-149).

Podemos perceber que, por mais que houvesse uma considerável crítica à Igreja, havia uma tentativa, por parte de Varela, de estabelecer um relativo consenso com esta instituição no que diz respeito ao esforço que todos deveriam empreender em prol da educação pública. Em 1865, Varela já criticava a Igreja Católica por causa do modo de vida que esta instituição levava, na forma com que lidava com a população, assim como podemos perceber, também, no trecho seguinte

Esse luxo exterior dos templos católicos, essa gala nas formas, esse anseio contínuo por impressionar o homem por meio da matéria, não serão, por acaso, uma prova de que faltam a verdade e a justiça nas ideias que se proclamam? Ademais, se a religião é um freio que se impõe às massas, o dia em que as massas se civilizarem o bastante para converter-se de dirigidas em diretoras, a religião se fará inútil; não haverá massas para frear. Por que entre-lhes (à Igreja) a direção das crianças, para que lhes inculquem suas ideias, se essas ideias são contrárias ao espírito de liberdade e de progresso que hoje impele à humanidade? *O Evangelho verdadeiro, o código republicano, que ditou Cristo à humanidade*¹³⁶. Oração sublime em que se encontra o eco de todas as almas (VARELA, 1865 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000a, p. 149-150, grifo nosso).

No trecho acima, José Pedro Varela deixava explícita a sua crítica em relação à forma e ao conteúdo que a Igreja insistia em atribuir à sua atuação na sociedade uruguaia de então e, ao mesmo tempo, propunha um novo conteúdo, que seria o “Evangelho Republicano”. Varela, ao argumentar sobre a necessidade desta mudança de perspectiva, se apropriava de elementos próprios do vocabulário católico – o Evangelho – e utilizava-o de acordo com o seu pensamento de uma forma renovada, expropriando-o de seu sentido original. Dessa forma, o Evangelho, elemento representativo da religiosidade católica, seria ressignificado para dar base para o seu argumento sobre o que deveria ser o “código republicano”. É interessante vermos como Varela se apropria do sentido implícito ao evangelho, como aquele que traz a “boa nova”, mas para revesti-lo de um significado laico, como se a tal novidade fosse os conhecimentos advindos do uso da razão e por uma “escola comum”. Para Varela, a razão, assim como no sentido bíblico dado à verdade, era capaz de libertar.

Dessa forma, quando associamos os argumentos de Varela, em 1865, assim como os projetos educacionais que já analisamos, em especial o de Agustín de Vedia, em 1873, percebemos que eles tinham algo em comum: a crítica à forma de gerência do ensino por

¹³⁶ Jesualdo (1958, p. 19) também citou exatamente este trecho que destacamos para relacioná-lo às ideias de Bilbao. No entanto, referenciou-o com o objetivo de discutir as tendências liberais de Varela frente aos dogmas da Igreja Católica.

parte da Igreja Católica e, conseqüentemente, a formação do cidadão uruguaio. Além disso, ambos concordavam que a educação pública era um meio eficaz para a consolidação das práticas republicanas e o progresso da nação.

Porém, assim como já tínhamos reiterado anteriormente, o período político entre a segunda metade da década de 1860 e a primeira metade da década de 1870 era conturbado - o que representava quase uma constante no Uruguai - e esta situação impediu que o Projeto de Vedia fosse efetivamente analisado e, conseqüentemente, impossibilitado de ser aprovado. Além do impedimento causado pela situação política marcada pelos conflitos, também poderíamos listar outro motivo: a considerável ligação entre o Estado e a Igreja que ainda permanecia. Contudo, as discussões acerca da educação tiveram continuidade, tanto por meio da imprensa, quanto na forma de constituição de programa dos novos grupos políticos e José Pedro Varela participou de todos eles, assim como pudemos perceber e continuaria participando de outros posteriormente.

A SAEP continuou sua obra de implementação das escolas e bibliotecas populares pelo interior do país nos anos seguintes em meio à turbulência no cenário político uruguaio. Além disso, juntamente com as obras materiais, a SAEP também realizou obras intelectuais, como as publicações que já citamos anteriormente, além das que ainda viriam, como a de *La Educación del Pueblo* (1874), de autoria de José Pedro Varela. Desde 1865, Varela participava dos debates políticos na sociedade uruguaia não necessariamente como um político, no sentido estrito deste termo, mas sim como um proponente de ideias políticas e sociais inseridas em seus escritos acerca da educação popular publicados pela imprensa. Até então, tinha agido juntamente com outros intelectuais à favor de uma reforma educacional, por meio de ambientes editoriais, dos “Clubes” e associações.

No capítulo seguinte, analisaremos as obras *Educación del Pueblo e Legislación Escolar*, trabalho publicado posteriormente, em 1876, também de autoria de Varela. Além disso, também nos dedicaremos a alguns outros debates em torno da implementação da reforma educacional, que se originou do *Proyecto de Ley de Educación Comun*, de 1877, a fim de identificar outros “lances” – no dizeres de John Pocock (2003) - realizados por Varela dentro do jogo lingüístico daquele momento.

CAPÍTULO 4 IMPLEMENTAÇÃO E VIGÊNCIA DA “REFORMA VARELIANA”

O que pretendemos neste capítulo é, primeiramente, analisar de forma mais aprofundada as duas obras que Varela produziu na década de 1870, quais sejam *La Educación del Pueblo* (1874) e *Legislación Escolar* (1876) e a relação destas com o contexto político e intelectual daquele momento. Acreditamos que a análise destas obras nos permitirá compreender melhor o ideário de José Pedro Varela não só educacional, mas principalmente político e social daquele momento no Uruguai. Além disso, buscaremos tratar sobre a ascensão de Varela ao cargo de Inspetor Nacional de Instrução Pública dentro do governo militarista de Lorenzo Latorre e o *Decreto-Ley de Educación Común*, de 1877, que impulsionou a reforma educacional uruguaia. Por fim, analisaremos outras polêmicas intelectuais que Varela participou como, por exemplo, a que travou com Carlos Maria Ramírez acerca da Universidade e as reações de outros intelectuais acerca da reforma educacional. No entanto, antes de iniciarmos nossa análise acerca das obras publicadas por Varela, consideramos importante tratar sobre a polêmica que o nosso autor travou com o líder da Igreja Católica uruguaia, o Bispo Jacinto Vera, em 1874.

4.1 A polêmica Varela-Vera: a segunda reação da Igreja Católica

Assim como vimos no capítulo anterior, a SAEP passou a ter grande participação na obra educacional no Uruguai. José Pedro Varela, Carlos Maria Ramírez e os outros intelectuais continuaram a levar o projeto educacional, materializado pela criação de escolas e bibliotecas populares, em nome da SAEP para o interior do país. A atuação da SAEP estava inserida em um período caracterizado pelo governo de Plácido Ellauri¹³⁷ que, assim como já pontuamos no capítulo 2, foi eleito no contexto de embates políticos entre os *principistas – blancos e colorados* dissidentes dos partidos tradicionais que, por sua vez, criaram outros grupos políticos – e os *candomberos* – representados pelos *blancos e colorados* tradicionais. Por isso, o período entre 1873 e 1875, no Uruguai, foi marcado, segundo José Pedro Barran (1990, p. 127) “[...] por um presidente sem respaldo político, nem força de caráter, e Câmaras que todo o obstruíam, acreditando ver no Poder Executivo – exercendo o cargo quem fosse – o despotismo”.

¹³⁷ A fim de recordação, Plácido Ellauri derrotou José Maria Muñoz, que era apoiado pelos principistas. A princípio, os colorados tradicionais apoiavam Thomás Gomensoro, mas, pelo fato de não desejarem a vitória de Muñoz, passaram a apoiar Plácido Ellauri, que foi eleito. Para mais informações sobre as questões políticas deste período, ver: BARRAN, 1990.

Conforme explicitava sua forma de agir, a SAEP proporcionou a reação de alguns setores da sociedade. Alguns meses após o bispo Jacinto Vera ter criticado o projeto educacional de Agustin de Vedia, o clérigo voltou a criticar as intenções reformistas educacionais no país. Sem citar nomes em sua crítica publicada em 19 de fevereiro de 1874, pelo diário *El Ferrocarril*, Vera criticou os movimentos em prol de uma reforma educacional, os quais seriam movidos pelos “[...] afãs dos filhos do erro por combater a Igreja Católica, mestra infalível da verdade” (*EL FERROCARRIL*, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 433).

Ao rotular como “inimigos” todos aqueles que desempenhavam as mudanças em relação à educação no país, seja de forma discursiva ou pragmática, Vera argumentava que aqueles realizavam uma “propaganda do erro e da mentira” (*EL FERROCARRIL*, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 434), além de “[...] introduzirem o veneno e a desmoralização no seio das famílias [...]”, que foram disseminados “pelo livro do mal, o periódico ímpio”, e que isto teria resultado em “amargos frutos” aos cidadãos uruguaios (*EL FERROCARRIL*, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 435). Mas qual periódico seria este? Vera estaria se referindo ao jornal *El Siglo*, que publicava artigos de Varela e de outros intelectuais sobre a educação? Ou será que esta crítica se dirigia especificamente aos periódicos *La Paz* e *La Revista Literaria*, nos quais Varela teve considerável atuação por meio de publicações sobre este tema?

Em sua publicação, Vera criticou não somente os movimentos em relação à reforma educacional, mas também aos cristãos protestantes. No entanto, as maiores críticas se dirigiram aos primeiros, como podemos perceber no seguinte trecho:

Uma dolorosa experiência ensinou e está ensinando constantemente as sociedades europeias as desastrosas conseqüências de uma educação que não descansa na base sólida dos princípios religiosos. Pois, entre nós, também há [...] aqueles que se afanam por defender semelhante educação sem medir as conseqüências terríveis de tal ensino [...] Defende-se escolas chamadas *populares* das quais sistematicamente se exclui toda educação religiosa. Pode ver-se o estabelecimento de tais escolas sem lamentar desde já a desmoralização da família e da sociedade? Podem os católicos cooperarem de qualquer maneira que seja ao surgimento e sustentação da escola atea? Sem faltar a um dos deveres mais sagrados da consciência, claro é que não pode o católico contribuir para tais obras (*EL FERROCARRIL*, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 435, grifo do autor).

Como podemos perceber, o fato de que, para Vera e os representantes da Igreja, a ideia de “escola comum” ser sinônimo de “escola atea” vem a corroborar a dicotomia

“escola comum”/“escola católica” anteriormente colocada em questão por meio da polêmica entre Vedia e Vera, realizada meses antes. Dessa vez, quem respondeu às críticas da Pastoral do Bispo Jacinto Vera foi José Pedro Varela, que, em nome das sociedades educacionais uruguaias, especialmente a SAEP, publicou sua resposta no diário *La Democracia*, no dia 1º de março de 1874, afirmando, entre outras coisas, que Vera estava enganado em pensar que o intuito era defender alguma religião específica ou algum tipo de partido político, mas sim defender a universalidade abordada por essas ideias educacionais, demonstrando que

As escolas que mantêm atualmente as sociedades populares educacionais estão abertas para todos; [...]. As comunidades religiosas e as escolas filosóficas que se organizaram para combater o catolicismo, aspiram segundo as palavras de S. S. a descatalizar o povo; nós aspiramos a educá-lo, não formando católicos ou protestantes ou racionalistas ou ateus, mas sim homens educados que seguirão o dogma que contém mais verdade sob os ditames de sua consciência. Nesse sentido nós rejeitamos toda solidariedade de causa e toda comunidade de meios com as sociedades religiosas [...] cabem bem em nossas escolas os filhos de católicos e de protestantes, de racionalistas e de ateus que querem salvar-se do abismo da ignorância e preparar sua inteligência para o áspero trabalho da vida [...] São correligionários das sociedades educacionais todos os amigos da educação, quaisquer que sejam suas opiniões religiosas; são seus adversários todos os que querem conservar o povo na ignorância, quaisquer que seja o dogma que professem (*LA DEMOCRACIA*, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 440).

Em sua resposta, Varela fez questão de reiterar que o objetivo da escola comum não é privilegiar nenhum tipo de pensamento político, filosófico ou religioso, mas sim sempre reforçar que a intenção de se defender a reforma educacional consiste na instrução e educação do povo com o esforço de todos os setores sociais, mostrando que o “inimigo” será sempre aquele que não colaborar com essa ideia. Varela se utilizou do elemento retórico para afirmar que o “adversário” seria aquele que, independente da filiação ideológica que tenha adotado, não contribuísse para o esforço educacional, que não amenizaria e/ou eliminaria a “ignorância” e, conseqüentemente, conduziria à construção e ao processo de civilização da nação uruguaia.

Neste sentido, ao trazer à tona a possibilidade democrática que a escola representaria e os seus benefícios para a sociedade, a resposta que Varela deu acima teria complementado o pedido público feito por Carlos Maria Ramírez quando este solicitou o apoio de alguns grupos sociais à obra educacional por meio de seu discurso no *Club Universitario*, em 1868. Naquela oportunidade, Ramírez atribuiu a responsabilidade por um possível fracasso deste

projeto àqueles que, independentemente das crenças e valores que seguissem, não o adotassem ou não o concebesssem como algo concreto. Em outras palavras, percebemos que pelo fato de, na concepção destes homens de letras, a educação do povo representar o elemento para a construção da nação, seriam “inimigos” nacionais aqueles que não contribuíssem para esta obra.

4.2 *La Educación del Pueblo*

Foi exatamente neste período, mais especificamente alguns meses após a polêmica com Vera, que Varela publicou a obra *La Educación del Pueblo*, em julho de 1874. Inicialmente, a obra, assim como já colocamos, tinha o caráter de um informe publicado pela SAEP. Além disso, é possível percebermos, neste livro, as ideias que Varela defendia em relação à educação pública. Esta obra foi considerada não somente um trabalho sobre a situação escolar uruguaia, mas também um verdadeiro diagnóstico sociológico e, também, político do país naquele momento, o que faz com que concordemos com isto. Justamente por ter tido esta importância, a obra foi premiada com medalha de ouro na Exposição Internacional do Chile, em 1876 (BRALICH, 1989).

Devido à importância que adquiriu, este livro foi objeto de estudo de outros autores tanto brasileiros, quanto estrangeiros, das mais diversas áreas, mais especificamente do campo educacional e pedagógico. Entre eles, podemos destacar os brasileiros Anderson Carlos Elias Barbosa, Raimundo Nonato de Pádua Cândia e Sônia Maria da Silva Araújo (2015), autores de um artigo¹³⁸ que trata sobre a concepção de educação de Varela. Além destes autores, merecem destaque também os uruguaiois: Juan Villegas S. J (1989), que analisa uma possível presença das ideias do pensador Ira Mayhew¹³⁹ em *La Educación del Pueblo*; Nazareth Perdomo Coronel (1945), que realiza um prólogo a uma seleção de escritos de Varela, contendo, inclusive, algumas partes de *La Educación del Pueblo*; e Jorge Bralich (1989; 2011), que, assim como já apresentamos nos capítulos anteriores, trata da relação entre as ideias educacionais de Varela e a existência de uma sociedade burguesa, entre outros autores. Dessa forma, a análise mais minuciosa desta obra em questão será fundamental para

¹³⁸ O artigo intitulado *A concepção educacional de José Pedro Varela (1845-1879)*, de autoria dos doutorandos Anderson Carlos Elias Barbosa, Raimundo Nonato de Pádua Cândia, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da professora Sônia Maria da Silva Araújo, também da mesma instituição, representa a tomada da obra *La Educación del Pueblo*, de Varela, como objeto entre autores brasileiros. O artigo também trata sobre a obra *Legislación Escolar*, que Varela publicou em 1876. No entanto, o foco do artigo em questão é a concepção de educação propriamente dita que José Pedro Varela possuía.

¹³⁹ Villegas nos informa que Ira Mayhew é autor da obra intitulada *Popular Education* e foi Superintendente de Instrução Pública do Estado de Michigan, nos Estados Unidos, no final da década de 1840.

o maior entendimento acerca das ideias e dos possíveis “*lances*”, nos dizeres de John Pocock (2003), que Varela defendeu e/ou produziu naquele contexto.

Retornando ao contexto político no qual a obra se inseriu, assim como vimos anteriormente, o “vazio de poder”, expressão cara a Barran (1990), ocorreu desde antes desta conjuntura e, ao mesmo tempo em que isso acontecia, Varela também vinha denunciando e criticando os vícios, os problemas sociais e políticos no país há um tempo. Neste sentido, assim como já pontuamos em outros momentos deste trabalho, é possível perceber alguns termos que já estavam mais presentes nos discursos e escritos de Varela como, por exemplo, “civilização”, “progresso”, “República” ou “republicanismo”, entre outros, como forma de criticar aqueles problemas ou imputar juízos de valores sobre os mesmos. Dessa forma, pelo fato de a expressão “civilização” estar estreitamente ligada às outras expressões, é pertinente que realizemos uma breve discussão sobre aquele conceito para podermos prosseguir com nossa análise da obra de Varela.

O termo “civilização” já era usado desde o século XVI, na Europa, mas consistiu em uma expressão marcante na América¹⁴⁰ no século XIX. Nesta região, o termo esteve associado a projetos de nação elaborados em alguns países como, por exemplo, na Argentina, com Domingo Faustino Sarmiento, e no Brasil, com o Visconde do Uruguai, assim como podemos perceber na análise que Maria Elisa Noronha de Sá Mäder realiza em seu trabalho de doutorado intitulado *Civilização e Barbárie: a representação da nação nos textos de Sarmiento e do Visconde do Uruguai* (2006) e que será de grande contribuição e utilidade para as próximas páginas de nosso trabalho. A questão da dicotomia civilização/barbárie nestes dois países, Brasil e Argentina, representou as discussões políticas e acerca do progresso e, além disso, os projetos de nação que aqueles personagens históricos defenderam:

[...] a marca de seu tempo, um tempo profundamente marcado pela ideia de civilização, entendida de forma plural, como um devir – um processo progressivo fundamental da história, e também como um estado final resultante desse processo. Associada a liberdade, aparece, principalmente, como um estado a ser alcançado por intermédio de uma ação a ser empreendida. A noção de civilização adquire nesta época uma autoridade e, em consequência, passa a exercer um poder mobilizador, suscitando o

¹⁴⁰ Assim como Fernand Braudel (2004) nos informa, a palavra “civilização” teria derivado a partir da transformação das palavras “civilizado” e “civilizar”, que já existiam desde o século XVI. No entanto, mesmo tendo origem a partir daquelas palavras, o termo “civilização”, até meados do século XVIII, significava “um ato de justiça ou um julgamento que torna *civil* um processo criminal” (BRAUDEL, 2004, p. 25).

embate entre grupos políticos que se pretendem seus representantes e defensores, reivindicando, por isso, o monopólio de sua propagação. Ao tornar-se um valor incontestável, a civilização transformar-se-á em um critério por excelência que permite julgar a não-civilização, a barbárie (MÄDER, 2006, on-line).¹⁴¹

A ideia de “civilização”, após a Revolução Francesa, ainda segundo Mäder, teve relação estreita com os principais valores da Revolução, o que fez com que a França se reafirmasse como a “vanguarda da civilização”. Dessa forma, concordamos com Mäder quando afirma que tal identificação foi uma característica do século XIX, inclusive na América. Neste ponto, já pudemos perceber que isto ocorria no Uruguai, e vimos isto por meio da polêmica que Varela teve com Lucas Herrera y Obes.

A palavra “civilização”, ainda segundo Mäder, também estaria relacionada com a ideia de desenvolvimento material e, também, ao sentido mais amplo de progresso. Segundo a autora, o intelectual francês Guizot seria o pensador que melhor expressou a relação entre as ideias de civilização e de progresso. Mäder nos informa que, para Guizot “[...] a ideia do progresso, do desenvolvimento, parece ser a ideia fundamental contida sob a palavra civilização” (GUIZOT, 1828, p. 15 apud FEBVRE, 1930, p. 35 In: MÄDER, 2006, on-line) Ainda neste sentido, a palavra “civilização” seria o resultado do aprimoramento de dois elementos de uma sociedade, quais sejam: o desenvolvimento da atividade social e da atividade intelectual. Dessa forma, pela ponderação que Mäder realiza acerca do pensamento de Guizot, “para chegar à perfeição de uma civilização, uma sociedade deveria aprimorar, ao longo dos tempos, sua estrutura social e o nível intelectual de seus membros” (MÄDER, 2006, on-line).

É neste sentido que consideramos o termo “civilização”, que já vimos por meio de algumas polêmicas, e que se mostra bem presente nos escritos de Varela que iremos tratar a seguir: a relação entre a “civilização” e o desenvolvimento intelectual dos cidadãos, a educação pública que Varela defendeu e que foi tão discutida no contexto lingüístico uruguaio. Somente a partir deste desenvolvimento intelectual, na perspectiva de Varela, poder-se-ia alcançar o aprimoramento da estrutura social no Uruguai. Uma estrutura social consolidada contribuiria para o maior respeito às leis e, conseqüentemente, para a consolidação do republicanismo, da democracia e do progresso de modo geral naquele país – termos estes que também têm tanta presença nos escritos de Varela quanto o termo “civilização”, justamente pelo fato de estarem entrelaçados, na ótica deste intelectual.

¹⁴¹ Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2006_MADER_Maria_Elisa_Sa-S.pdf. Acesso em 05/10/2015.

Somado a estes elementos, consideramos o que Jean Starobinski (2001) afirmou sobre “civilização”, enfatizando o sufixo “ação” com o propósito de mostrar que este termo traria a obrigação de pensar um agente:

O importante [...] é sublinhar o fato de que, ao chamar *civilização* o processo fundamental da história, e ao designar com a mesma palavra o estado final resultante desse processo, coloca-se um termo que contrasta de maneira antinômica com um estado supostamente primeiro (natureza, selvageria, barbárie). Isso incita o espírito a imaginar os caminhos, as causas, os mecanismos, do percurso efetuado ao longo das eras. O sufixo de ação em *-ação* obriga a pensar um agente: este pode confundir-se com a própria ação, que se torna, assim, autônoma; pode remeter a um fator determinante [...]; pode também se pluralizar, se repetir em fatores múltiplos, escalonados na duração [...] (STAROBINSKI, 2001, p. 17, grifos do autor).

Considerando o argumento de Starobinski, sobre a ideia de “civilização” estar ligada “ação/movimento”, consideramos importante recorrer ao que Maria Elisa Noronha de Sá Mäder afirmou em relação a este assunto. Mäder, que também dialogou com os postulados de Starobinski, afirma que se consistiu em um fato comum no século XVIII o aparecimento de palavras com o sufixo “ação” e os exemplos deste fenômeno seriam “centralização”, “democratização”, “municipalização”, entre outras palavras. Dessa forma, concordamos com Mäder quando afirma que “[...] civilização passa a constituir, portanto, a ação de civilizar, de dotar de civilidade aqueles que são bárbaros, rudes, camponeses e que, supostamente necessitariam de tal ação” (MÄDER, 2006, on-line). De acordo com esses argumentos, podemos perceber que essa “necessidade de civilizar” teve continuidade para o século XIX não somente para a Argentina, de Sarmiento ou para o Brasil, do Visconde do Uruguai, mas também para o Uruguai, de José Pedro Varela, e isto é perceptível por meio da análise de seus escritos, como veremos.

Varela inicia sua obra *La Educación del Pueblo* apresentando os elementos que, para ele, representariam as finalidades da educação, defendendo a ideia de que seria a educação aquela responsável por desenvolver as “forças morais, intelectuais e físicas” no ser humano, assim como podemos perceber:

[...] o homem é o filho da educação: débil e desgraçado, quando, transmitindo-se somente pelo exemplo, assim como os selvagens, contenta-se com ensinar-lhe a satisfazer-lhe os apetites sensuais da natureza física; forte e feliz quando aproveitando as riquezas [...] do saber humano, a educação desenvolve nele as forças físicas, morais e intelectuais, no sentido da maior utilidade e do maior bem possíveis. O homem é a única criatura

que precisa ser educada: uma geração educa a outra, sem que escapem a essa lei de educação universal, nem ainda os povos e os indivíduos que se conservam no estado da maior ignorância (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 193)

Para Varela, sem a educação, o homem, em seu estado natural, estaria vulnerável, seria débil, frente às dificuldades trazidas pela vida em sociedade e pela modernidade. Além disso, a educação seria a responsável por despertar, no homem, a felicidade e seria ela que abriria as portas a outras virtudes e benefícios para o indivíduo. Tais virtudes e benefícios poderiam estar condensados em um valor maior, o qual seria conquistado pela educação e se consistiria na democracia. Dessa forma, a relação entre a educação e conquista da democracia representava um ponto não somente possível para Varela, mas também necessário:

No bem ou no mal, para servir a civilização ou combatê-la, para aumentar sua felicidade ou fazê-la impossível, os povos que adotaram a forma democrático-republicana se agitam sempre: não se encontram neles o marasmo estúpido das sociedades monárquicas; não é somente a ignorância absoluta que os gangrena, quando vivem como as repúblicas sul-americanas: são, também, os maus hábitos, as ideias falsas, as más paixões em ebulição, as aspirações ilegítimas em exercício, em uma palavra, o esforço realizado sem consciência. Resultam daí, sob o governo democrático, incontáveis males e desgraças que só a educação do povo pode destruir (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 197-198).

Neste último trecho, podemos notar que, para Varela, a democracia despertaria as ideias, mesmo que a situação fosse a mais conturbada. A democracia não somente despertaria as ideias, mas também representaria a ideia de “movimento” em contraposição a ideia de “marasmo” ou inércia que, segundo Varela, seria típica dos regimes monárquicos. Esse movimento surgiria de agitações provocadas pelos próprios povos que escolheram viver sob o republicanismo. Além disso, por mais que houvesse a ignorância que seria representada pelos “maus hábitos”, pelas “ideias falsas”, pelas “más paixões em ebulição” e pelas “aspirações ilegítimas em exercício”, não haveria inércia nas sociedades republicanas, pois a educação do povo seria a solução para esses “males”, ao contrário das sociedades monárquicas, onde a ignorância teria continuidade independente de qualquer empreendimento.

Dessa forma, para Varela, a ignorância, em um governo despótico, não representaria um problema, mas, em um governo republicano, sim. Vejamos:

Em um governo despótico as faculdades humanas são mutiladas e paralisadas; em uma república crescem com intensa força e se reproduzem

com incontrastável impetuosidade. No primeiro caso, estão circunscritas e estreitadas em uma limitada categoria de ação; no segundo tem campo longo e vasto espaço, e podem elevar-se a glória ou sepultar-se na ruína. Daqui que a ignorância do povo, sob o governo despótico, seja uma causa de desgraça, de aniquilamento e de impotência, mas não um perigo; enquanto que a ignorância, sob o governo republicano, é uma ameaça constante e um perigo iminente. Sob o governo despótico o homem do povo, ignorante, chega a ser quase irracional; enquanto que, na república, o simples toque das instituições livres evoca paixões e aspirações que, sem destruir a ignorância, a desencadeiam e a fazem mais temível. A ignorância [...] sob a república, incuba e produz os motins, os tumultos, as revoltas constantes, a violação das leis, falseamento das instituições, a anarquia erigida em governo, em uma palavra, o caos ocultando-se sob o título e as formas aparentes das instituições livres (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 198).

Esta relação entre a educação como sustentáculo para a civilização e a democracia já vinha sendo defendida por Varela anos antes dos motins políticos que levaram Ellauri ao poder e à publicação de *La Educación del Pueblo*. O momento específico ao qual estamos nos referindo diz respeito ao discurso que Varela realizou no *Club Universitario*, em 18 de setembro de 1868. Acreditamos que relacionar este discurso com o conteúdo de *La Educación del Pueblo* seria importante para demonstrar que os termos “civilização”, “progresso”, “República/republicanismo” e “democracia” estavam entrelaçados já há algum tempo dentro do pensamento de Varela.

No discurso que citamos, ao falar sobre a “Importância capital da escola no desenvolvimento da democracia” (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 375), Varela argumentou em prol da escola, dando a entender que esta consistiria em algum tipo de “salvaguarda” para os hábitos civilizados e que aquela seria um espaço que garantiria o respeito mútuo. Lembremos:

O simples fato de freqüentar a escola, de deixar a inteira liberdade que tinha em sua casa, opera uma completa transformação na criança. Nas horas de aula não se joga, não se grita, não se ri quando se quer; há uma ordem fixa, uma regra estabelecida que a criança aprende a respeitar. Quando se torna homem, esses hábitos adquiridos nos bancos do colégio, fazem com que sem esforço algum respeite a lei e reconheça uma autoridade superior a paixão individual. Há ademais, no homem primitivo, uma tendência ao mal que a escola reforma[...]. Acostumados a estar todo dia entre oitenta ou cem crianças de sua mesma idade [...] sentem que o sentimento da sociabilidade se robustece em sua alma. O espírito briguento do homem no estado natural se dulcifica, assim, desde os primeiros anos e se não se destrói completamente, diminui muito (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 375).

Podemos perceber, a partir deste trecho, que o fato de se frequentar a escola, para Varela, já significaria um fator considerável em busca da democracia, pois faria com que o indivíduo abdicasse de toda a sua liberdade e seus gozos para poder respeitar o usufruto de outrem pelo espaço comum que, neste caso, seria o da sala de aula. Isto, a longo prazo, teria efeito na vida em sociedade e na vida política em um âmbito maior, segundo Varela, pois os direitos e os deveres de cada um seriam respeitados, o que poderia fazer com que as leis também fossem.

É interessante também notarmos como Varela menciona o estado natural do homem como algo relacionado às brigas. Neste ponto, educá-lo é livrá-lo deste vício de origem, adocicando-o, tornando-o mais dócil e apto ao convívio público. Por outro lado, isso teria efeito imediato para que o estado de selvageria não contaminasse mais a política, fazendo da educação um caminho para superar as turbulências e guerras, próprias do estado natural e selvagem do homem. Dessa forma, a Constituição de 1830 poderia retomar seus princípios republicanos e isto seria perceptível, na ótica de Varela, nos atos cotidianos e as guerras civis - que se desencadeavam por causa da luta pelo poder e que, até então, pareciam ser intermináveis - poderiam cessar.

Além disso, quando discursou em defesa dos “Hábitos sociais que a escola proporciona”, afirmou que o fato de a criança não ir de qualquer jeito à escola, mas sim com o cabelo limpo, penteado, bem cuidado, representaria um indivíduo “civilizado”, ao contrário daquele que não se cuida, representando um produto da “barbárie” (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 375). No trecho do seu discurso intitulado “A escola encontra em um pai de família instruído, ainda que de forma mediana, um entusiasta colaborador”, Varela defendeu a ideia de que a educação seria a forma de se acabar com os costumes anteriores, relativos à ignorância. Isto faria com que os costumes vindos do passado, próprios dos homens ignorantes, de acordo com a ótica de Varela, dessem lugar à ideias diferentes, pelos homens que frequentaram a escola (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1990a, p. 376).

Por isso, Varela convocava a juventude para empreender a reforma educacional no Uruguai, atribuindo-lhe a responsabilidade de levar as possíveis mudanças na educação ao povo. O último tópico de seu discurso expressa muito bem tal intenção: “Tudo se pode esperar da juventude: A reforma deve ser uma empresa juvenil” (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 379). Aqui, Varela afirmava que a educação representaria o progresso e diz que foi sempre a juventude quem levantou a bandeira da civilização por representar este progresso, ao contrário do conservadorismo, que não teria

realizado nenhuma atividade em relação a este propósito (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 379)

Retornando à análise acerca do conteúdo de *La Educación del Pueblo*, é possível notar que Varela se utiliza de autores e personalidades estrangeiras frequentemente para fundamentar e/ou legitimar suas análises. Em *La Educación*, é perceptível a presença de trechos de autores norte-americanos como Daniel Webster que, na época, era um político do estado de Massachussetts, que parecia servir de exemplo de desenvolvimento e progresso para Varela naquele momento. Conforme apontou:

[...] Muito mais acima que todas as qualificações especiais para objetos determinados, está a importância de formar para o bem, para o dever e para a honra a capacidade que é comum a toda a humanidade. As vantagens que pertencem a todos têm muito mais importância que as peculiaridades de qualquer que seja. O agricultor hábil, o mecânico engenhoso, o artista de talento, o legislador ou o juiz sábio, o professor perfeito, são somente modificações ou variedade do *homem original*. O homem é o tronco: As ocupações e profissões são somente diferentes qualidades do fruto que produz (WEBSTER apud VARELA, 1874 In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 195, grifo nosso)

Este trecho permite identificarmos dois elementos presentes no pensamento de Varela: a) a fonte na qual ele teria se inspirado ao defender que a educação seria a responsável pelo desenvolvimento das forças “físicas, intelectuais e morais” no homem, como já vimos anteriormente e; b) em relação ao surgimento do “homem original”, que seria formado por meio da educação. Em relação a esta última ideia, consideramos importante relacioná-la com aquilo que Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, já havia denominado de “homem original”, segundo Ismael Arroyo (In: RIVERA; ROJAS, 2002). Acerca das informações que Arroyo nos traz, Rousseau havia elaborado este termo ao ter adotado, a partir da apropriação do pensamento de Montesquieu, a concepção de que havia uma clara diferença entre monarquia e república.

Neste sentido, Rousseau acreditava que as repúblicas somente poderiam ter sustentação se acaso possuíssem “homens virtuosos” e onde a “coisa pública” tivesse prestígio e estivesse presente. A existência de um “eu comum”, que seria um tipo de coletivização dos indivíduos e onde a realização deste “eu comum” desenvolveria um novo tipo de pessoa, o “homem original”. Este “homem original” representaria uma fase de transição que, deixava de pertencer a uma situação de liberdade sem limitação e desamparo e alcançaria a condição de habitante ou cidadão, representando o indivíduo que poderia

participar da construção da República (ROUSSEAU apud ARROYO In: RIVERA; ROJAS, 2002).

Ainda sobre a ideia acerca do “homem original”, Luis Anastasia, em sua obra *José Pedro Varela: Educación y República de Autogestión* (1974)¹⁴², também explora esse termo, entendendo-o como uma espécie de “procedimento”, um “método”, pelo qual Varela entendia ser possível de se alcançar a democracia e o exercício – ou consolidação – do republicanismo. De acordo com Anastasia, a educação, para Varela, não seria somente cultura de caráter intelectual, mas também

[...] um procedimento, pelo qual o homem entra em posição de si mesmo, de seu tempo e de sua natureza, fazendo-se protagonista consciente da história, ao longo da sua vida [...] desde a geração que integra, produz os instrumentos intelectuais necessários para que a geração seguinte, sem ficar-lhe subordinada, realize a mesma operação (ANASTASIA, 1974, p. 20-21).

É pelo fato de pensar a educação como um tipo de procedimento, um método, um caminho, que Varela põe sua atenção ao futuro idealizado, representado pela possibilidade de conquista da civilização, do progresso, da consolidação da democracia e do republicanismo. Neste sentido, o caminho da educação pública seria uma forma, ainda na ótica de Varela, de fazer com que a nação tenha sucesso em se desprender do passado, marcado pelas guerras civis, pelos fuzilamentos, problemas estes causados pela busca irracional – no que toca à falta de projetos políticos racionais – pelo poder. Neste sentido, Varela complementa o trecho da fala de Webster que utilizou, afirmando que

A inteligência humana está constituída de tal modo, que somente pode desenvolver-se por sua própria ação e que, em realidade, cada homem deve educar-se a si mesmo. Seus livros e seus professores não são, senão, seus ajudantes; o trabalho é seu. Um homem não está educado até que não possua a habilidade de pôr, em qualquer emergência, seus poderes mentais em vigoroso exercício, para realizar o objetivo que se propõe: ou, em outras palavras, enquanto não se encontra em aptidão de trabalhar conscientemente em todas as emergências de sua vida. Como regra geral, e enquanto seja possível, deve-se fazer com que as crianças sejam seus próprios professores, os descobridores da verdade, os intérpretes da natureza, os trabalhadores da ciência: ajudá-los para que se ajudem a si mesmos (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 196).

¹⁴² Nesta obra, Anastasia também se utiliza de *La Educación del Pueblo* como objeto de estudo. O livro de Anastasia foi publicado em 1974, ano do centenário de publicação de *La Educación del Pueblo*. No entanto, o que Anastasia buscou ao escrever seu livro era, segundo o próprio autor, demonstrar “[...] o objetivo político da educação” (1974, p. 5), relacionando-o com os problemas educacionais do Uruguai da década de 1970. Independentemente das intenções do autor, é mais uma obra que privilegia como objeto o livro de Varela em questão.

Neste último trecho, Varela cita, em notas de rodapé, outras duas personalidades norte-americanas, quais sejam: W. E. Channing e Horace Mann. O primeiro era um dos editores do periódico *Christian Examiner*, cuja sede ficava em Boston, no estado de Massachusetts. O segundo era um político e educador, além de ter sido membro por doze anos da Secretaria da Comissão de Educação do Estado de Massachusetts, tendo publicado vários informes sobre educação e tendo sido um deles publicado na *Enciclopedia de Educación*, sob a direção de Varela (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b). Estas informações representariam mais uma evidência em relação a possíveis inclinações de Varela ao modelo norte-americano e, mais do que isso, a um tipo específico dos Estados Unidos, aquele adotado na Nova Inglaterra.

No que tange à educação enquanto um instrumento político, Varela acrescenta a questão da extensão do sufrágio universal à relação entre a educação pública e a democracia

A extensão do sufrágio a todos os cidadãos exige, como consequência forçosa, a educação difundida a todos: já que, sem ela, o homem não tem a consciência de seus atos, necessária para agir racionalmente [...] Para estabelecer a república, primeiro se deve formar os republicanos; para criar o governo do povo, primeiro se deve despertar, chamar à vida ativa, ao povo mesmo; para fazer com que a opinião pública seja soberana, primeiro se deve formar a opinião pública; e todas as grandes necessidades da democracia, todas as exigências da república, só têm um meio um possível de realização: educar, educar, sempre educar [...] (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 199).

No trecho anterior, fica evidente que, para Varela, não existe civilização, progresso e República sem educação. Na própria expressão de Varela, não existiria cidadania sem educação. Era preciso formar este “novo homem”, o “homem original”. Ainda neste sentido, o final do último trecho nos traz outro ponto digno de destaque, quando Varela afirma que a “[...] lei fundamental da República [...]” suprimia o exercício da cidadania aos iletrados. Por “lei fundamental da República” podemos entender a constituição de 1830, que, em seu artigo 11, capítulo 3, explicitava o seguinte: “A cidadania se suspende [...] 5º Por não saber ler nem escrever, os que entrem no exercício da cidadania desde o ano de mil oitocentos e quarenta em diante” (URUGUAY, 1829, p. 6).

Como podemos notar, a Constituição que fora estabelecida em 1830, já explicitava que quem não tinha instrução não seria considerado cidadão, ou seja, não teria direitos políticos, portanto, seria privado do sufrágio universal. Dessa forma, o que Varela propunha, por meio da reforma educacional, era estender a educação para toda a nação, para que todos os demais

pudessem se tornar “habitantes”, no dizer de Rosseau (apud ARROYO In: RIVERA; ROJAS, 2002) e cidadãos que, por sua vez, seriam responsáveis pela construção da nação. Dessa forma, para que houvesse República de fato, era preciso, primeiramente, formar-se o republicano, mas, para formar o republicano, era preciso, antes ainda, formar o cidadão, traçando uma clara distinção entre o “povo” e o “populacho”. Sem escola não existe República, pois é ela aquela capaz de estabelecer um tipo de sujeito próprio e necessário para o desenvolvimento desta forma de governo, assim como podemos perceber no seguinte trecho:

A escola é a base da República; a educação, a condição indispensável da cidadania. Assim o reconhece a razão, e assim o proclamou a lei fundamental da República, ao suspender, no exercício da cidadania, a todos aqueles que não sabem ler e escrever (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 199).

A educação em Varela é sempre pensada em um sentido político pragmático. É justamente por isso que Varela reforçava seu entendimento de que o governo democrático, próprio da República, daria condições ao “povo” de se autogerir, enfatizando uma “consciência universal” de respeito a seus direitos e deveres, sendo que as leis permitiriam isto, assim como podemos perceber no trecho seguinte:

[...] O governo democrático republicano supõe no povo as aptidões necessárias para governar a si mesmo: é o melhor juiz para apreciar a bondade das leis que devem regê-lo; [...] em uma palavra, o povo na república, reconhecendo-se como o soberano, como a fonte de todo poder, e de todo o saber, é seu próprio legislador e seu próprio juiz [...]. O sufrágio universal supõe a consciência universal, e a consciência universal supõe e exige a educação universal. Sem ela, a república desaparece, a democracia se faz impossível e as oligarquias, disfarçadas com o atavio e o título de república, dispõem a seu capricho do destino dos povos e esterilizam as forças vivas e férteis que todas as nações têm em si mesmas. (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 199).

A questão da universalidade é muito utilizada por Varela ao se referir à educação e ao político, e isto fica evidente em seus escritos, sendo que a República não existiria sem essa consciência generalizada, que seria trazida pela educação pública e universal, abrindo espaço para ascensão de grupos restritos ao poder ou sua manutenção, os quais seriam representados pelas oligarquias. Neste sentido, o que Varela propõe está em consonância com o título do livro de Anastasia, ou seja, uma “república de autogestão”, na qual o povo, ao ser instruído, passaria a ter autonomia de pensamento e seria capaz de alcançar sua soberania que, até

aquele momento, para Varela, ainda não tinha acontecido. Ao mesmo tempo em que reforçava esta ideia, reiterava o exemplo norte-americano e denunciava a situação em que os países sul-americanos se encontravam:

Esse é o eloqüente e lisonjeiro exemplo que ao Norte da América nos oferecem os Estados Unidos. Qual é o que, em sentido contrário, nos oferecem ao sul do novo mundo as repúblicas sul-americanas? Não temos para que empenharmos em apresentar o triste quadro que oferecemos e oferecem nossas irmãs de uma mesma origem, vivendo a vida enferma da anarquia, da preocupação, do mais vergonhoso atraso: sem escolas, sem governo, sem indústria, sem agricultura, quase pode dizer-se sem trabalho: retardatários da civilização que não alcançarão, seguramente, a humanidade em sua marcha ao progresso, se não se apressam a deixar os velhos atavios e a vestir o traje da democracia e da civilização verdadeiras [...] (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 202-203).

Dessa forma, para que os “retardatários da civilização”, representados pelo Uruguai e os países sul-americanos, pudessem “vestir o traje da democracia e da civilização verdadeiras” – que era encarnada, para Varela, pelos Estados Unidos – era preciso apostar na educação pública. Porém, a educação pública deveria ser obrigatória e é neste ponto em que o Estado representaria um fator de apoio para que isto fosse levado a cabo. Vejamos:

A intervenção do poder público é indispensável para dar ao povo os meios de instruir-se. Assim o confirma o feito constante de que [...] onde o poder público se absteve de dar educação ao povo, este vegetou na ignorância [...] É a ação conjunta do Estado e do indivíduo, concorrendo a um mesmo fim, a única que produz os resultados que admiramos nos Estados unidos, na Alemanha, na Suíça [...] Se o estado exige certas condições para o exercício da cidadania, que somente podem adquirir-se por meio da educação, o pai que priva o seu filho desta educação, comete um abuso, que o poder público deve reprimir, por um lado, em defesa dos direitos do menor, que são desconhecidos, por outro lado, em salvaguarda da sociedade que é atacada em seus fundamentos, com a conservação e a propagação da ignorância (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 205).¹⁴³

Para reforçar seus argumentos em relação a esse ponto, Varela se utiliza do fato de que vários outros lugares do mundo, tais como Suécia, Dinamarca, Noruega, Suíça, Alemanha, Nova Zelândia, Inglaterra, Connecticut (outro estado norte-americano da Nova Inglaterra), promoveram a obrigatoriedade da educação pública (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 207). Neste sentido, a obrigatoriedade estaria estreitamente ligada à questão da gratuidade da educação, sendo este último um dos raros pontos em que ele

¹⁴³ A questão da obrigatoriedade, assim como a laicidade e a gratuidade na educação, em Varela, também é trabalhada por praticamente todos os autores que o estudaram, com destaque para Jorge Bralich (1989;2011), Anibal Cagnoni (1977), entre outros.

não vê como um problema tão grande a ser resolvido no Uruguai naquele momento. Embora Varela tenha dedicado um capítulo a este ponto, ele deixou claro que não iria se estender na discussão acerca do mesmo pelo fato de que a gratuidade, no Uruguai, já consistia em “[...] um princípio geralmente reconhecido e convertido em lei. As escolas públicas, sustentadas pelo Estado, na República Oriental, são todas gratuitas [...]” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 211). No entanto, em relação ao aspecto da escola gratuita, complementou utilizando-se do seu estilo retórico:

É necessário, para a conservação da ordem social e para o jogo harmônico das instituições, a difusão universal do ensino, nas sociedades democráticas e nos países republicanos? É necessário educar o cidadão para que possa desempenhar seus deveres e fazer um uso consciente de seu direito? A educação faz desaparecer as causas do mal-estar da sociedade, diminui a miséria, os crimes e os vícios? Contesta-se afirmativamente a estas perguntas, terá de reconhecer-se que a educação, assim como o exército, como a polícia, como a justiça, é um serviço de utilidade pública, que deve ser pago pela nação; e, ao nosso modo de ver, isto se faz mais evidente quando prevalece o princípio da instrução obrigatória. O Estado exige de todos os cidadãos a posse de certos conhecimentos, necessários para o desempenho da cidadania e, respondendo a essa exigência, oferece, gratuitamente a todos, os meios de educar-se. Assim, o Estado, junto com a obrigação põe o meio de cumpri-la: com a instrução obrigatória a escola gratuita (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 211).

Além dos aspectos referentes à obrigatoriedade e gratuidade na educação pública, Varela também propôs o ensino laico nas escolas, o que viria a corroborar o sentido do termo “escola comum”, que esteve presente nas polêmicas intelectuais de anos antes, em contraposição ao termo “escola católica”. Pelo fato de a escola, na ótica de Varela, dever ser de caráter público, a mesma deveria estar “[...] aberta às crianças de todas as crenças, e encarregada de perseguir não um fim religioso, mas sim um fim social” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 213). Além disso, a escola laica representaria o que seria de mais moderno naquele momento, pois respondia “[...] fielmente ao princípio da separação entre Igreja e do Estado” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 213).

Em relação ao tipo de disciplinas que poderiam estar presentes em uma possível grade curricular, Varela criticava os estudos clássicos tanto pelo fato de estes não trazerem nenhuma utilidade para a vida moderna (do século XIX) quanto pelo motivo de “serem prejudiciais” e, neste sentido, dava ênfase ao estudo da ciência:

O estudo da ciência moderna, em todos os seus variados ramos, oferece ao homem conhecimentos de que necessita cada passo, nas ações da vida diária; enquanto que os estudos clássicos somente servem para conhecermos línguas e sociedades mortas, preenchendo os ócios da aristocracia nos países monárquicos [...]. Por outro lado, não é somente inútil para a generalidade dos homens a aquisição dos conhecimentos clássicos, mas também prejudicial. Nos estudos clássicos se dedica atenção preferencial e longo tempo a história antiga, sem que isso se faça comparando-a com a história dos tempos modernos. Daí resulta a aquisição de ideias e princípios falsos, que serviam de base para a sociedade antiga e o desconhecimento daqueles que são sólido cimento da sociedade moderna [...] ainda entre nós, sempre que se trata da instrução superior, sentem-se os restos do classicismo que dominou até pouco tempo, onipotente, o pensamento educacional do mundo (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 6-8).

Neste sentido, ao pensar a reforma educacional, Varela defendia uma associação entre um pragmatismo e a possibilidade de formação de uma consciência cidadã, dita republicana: “[...] Há um *trabalho* que se deve fazer na escola. Os músculos mentais devem robustecer-se e deve adquirir-se destreza mental. O objeto do professor é educar ou instruir seus discípulos, e para consegui-lo tem que fazê-los *trabalhar* [...]” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1991, p. 11, grifo do autor). Portanto, o professor teria papel fundamental nesta construção, ensinando mais que reprimindo dentro da sala de aula: “*Governar o mínimo e ensinar o máximo que seja possível*, deve ser a aspiração do verdadeiro professor. Não é verdade que em muitas, em demasiadas escolas, há mais governo que ensino?” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 14-15, grifo do autor).

Além desses pontos, a questão da separação entre a escola primária e a secundária também era criticada por Varela. Sobre a relação direta entre a escola e o Estado, Varela argumentava que

Efetivamente, dividida a escola em primária e superior, parece estabelecer-se que aquela, limitada e imperfeita, deve ser a encarregada de educar, limitada e imperfeitamente também a massa geral do povo, enquanto, esta, a escola, serve para que se aperfeiçoem e se ilustrem os privilegiados da [...] fortuna. Suprimida, pelo contrário, a divisão arbitrária que se estabelece para as escolas, e fazendo um todo harmônico da obra escolar, aceitando a gradação sucessiva, se faz da escola o que deve ser: um curso de estudos, sucessivos, que começa no primeiro grau, com os conhecimentos elementares, e que, seguindo um desenvolvimento lógico, chega nos últimos ao dar ao discípulo todos os conhecimentos necessários para responder às múltiplas e complicadas exigências de nossa época, nos povos democráticos (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 33).

Ao questionar sobre quais disciplinas as escolas superiores deveriam adotar, Varela citou, mais uma vez, o exemplo do estado norte-americano de Massachusetts por meio de um texto publicado em 1857 no *Journal of Education*, da cidade de Boston, e as disciplinas adotadas pelo mesmo, chegando à conclusão de que a grade curricular das escolas superiores deveria ser dividida em três partes, quais fossem: Ciências físicas e Artes Úteis, Ciências Políticas e Morais, e Idiomas modernos¹⁴⁴ (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 36). Em relação a estas áreas de conhecimento, mais especificamente no que tange às Ciências Políticas e Morais, é possível percebermos que Varela justificava a transposição do modelo norte-americano para a República Oriental do Uruguai, ao mesmo tempo em que desconsiderava seguir o paradigma europeu, argumentando que as sociedades da Europa eram aristocráticas. Mesmo recorrendo ao modelo externo, Varela defendia uma “educação verdadeiramente nacional”:

Os princípios da organização democrática são os mesmos em todas as partes, e nem as latitudes e nem os climas os alteram nem os modificam; mas a aplicação destes princípios sofre modificações, mais ou menos sensíveis, em cada nacionalidade. Assim, ao formular o programa de estudos superiores, devemos ter especial e principalmente em conta a necessidade de preparar os discípulos para o uso de seus direitos e o cumprimento de seus deveres, como membros de uma república, e em particular, como cidadãos da República Oriental [...]. As características distintas dos Estados Unidos são nada mais que o resultado de uma organização política e social, verdadeiramente democrática, auxiliada pela difusão da educação pública [...]. Por isso, o exemplo dos Estados Unidos pode nos ser proveitoso, modificando seus procederes ao aplicá-los a nosso país [...] (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 41).

Para que esta transposição do modelo norte-americano para o Uruguai fosse possível, salvo as devidas proporções e especificidades, o próprio Varela ponderou, que era preciso que algumas disciplinas fossem adotadas no ensino, como “[...] o estudo do Direito Constitucional, as leis e os hábitos políticos da República, como também o estudo dos principais fundamentos da economia política, com aplicação prática [...]” (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 43).

Neste sentido, o que podemos perceber é que, para que os hábitos republicanos pudessem ser colocados em prática, era preciso que houvesse uma educação que conduzisse a estas práticas, sendo que essas disciplinas seriam parte deste caminho. No entanto, Varela

¹⁴⁴ Dentro da proposta desta área, Varela critica, mais uma vez, o idioma castelhano e a Espanha. Dessa forma, até pelo fato de esta crítica se repetir em *La Legislación Escolar*, deixaremos para analisar este trecho posteriormente.

fazia questão de enfatizar que só o estudo teórico não era o suficiente, era preciso um pragmatismo consoante às demandas dos problemas concretos e sensíveis do país:

Não basta [...] o conhecimento teórico, posto que não se trata de formar políticos e economistas [...], mas sim de habilitar aos futuros cidadãos orientais com os conhecimentos necessários para dar um voto, uma opinião e exercer uma influência consciente em relação a todas as questões políticas, financeiras, econômicas e sociais de seu país: já que todas devem afetá-lo direta ou indiretamente, e já que na solução de todo problema que a vida nacional se refere, o cidadão pode e deve tomar uma parte ativa (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 43).

A questão da educação da mulher¹⁴⁵ também foi tratada por Varela. Para ele, na sociedade uruguaia, a educação direcionada à mulher se restringia ao ensino da escrita, da leitura e das contas, o que tornava a atuação da mulher na sociedade bem limitada (VARELA, 1874 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1991, p. 104). Dessa forma, segundo propunha, a mulher deveria ter a possibilidade de se educar de maneira equivalente ao homem, para que pudesse se inserir na busca pelos seus direitos à cidadania republicana.

4.3 La Legislación Escolar

A obra *La Legislación Escolar* foi publicada em 1876 em meio a mais uma situação de convulsão política no Uruguai. A eleição de Plácido Ellauri causou outra revolta em janeiro de 1875 – que ficou conhecido como o “ano terrível” -, e o coronel Lorenzo Latorre, assim como já vimos, era o líder do exército uruguaio e foi apoiado pela burguesia estrangeira em ascensão no país, ascendeu ao poder, em caráter provisório, em 10 de março de 1876. Alicia Acland, Roberto Catenaccio e Martha Nalerio resumem as principais medidas do governo de Latorre dessa maneira:

À sangue e fogo, impõe a ordem no campo e assegura o respeito à propriedade rural. Ataca o roubo de gado e, pelo terror, impõe a disciplina no trabalho rural, até conseguir quase a submissão do orgulhoso gaúcho lentamente transformado em assalariado do campo. Favorece a inversão estrangeira, particularmente o setor de comunicações, pondo em curso a modernização do país. Concede privilégios excepcionais às campanhas de estradas de ferro, introduz o telégrafo, constrói pontes e estradas, tudo sobre a base do imenso sacrifício da maioria da população. Moderniza o exército com a introdução das armas de repetição, Remington e [...] Mauser, que praticamente acabam com as sublevações, impulsionadas por caudilhos regionais e armadas de lanças, com base na cavalaria. A artilharia e a infantaria dominam o campo militar. O exército se vale das estradas de ferro

¹⁴⁵ Nieves Larrobla (1989) realiza um estudo mais aprofundado acerca da educação e dos direitos da mulher.

e as comunicações para sufocar as intencões de levantamento no campo. Estrutura o aparato jurídico e eleva sua capacidade técnica assim como começa a levantar o aparato do estado em suas diversas instituições. Nacionaliza o correio nacional e internacional, dotando-o de uma forma infraestrutura (ACLAND; CATENACCIO; NALERIO, 1992, p. 28-29).

Além destas medidas adotadas, a educação também era uma das metas para aquele governo e, dessa forma, José Pedro Varela, por já ter explicitado suas ideias em relação à educação pública, foi o escolhido para assumir o cargo de Diretor da *Comissão da Junta Econômico-Administrativa de Montevideú*, compondo esta comissão outros intelectuais tais como: Francisco Antonio Berra, Emilio Romero, Ildefonso García Lagos, Enrique Estrázulas, entre outros. Pontuamos brevemente, no capítulo 2, que Varela ficou relutante em relação à possibilidade de assumir um cargo dentro de um governo militarista e ditatorial, sendo que tudo o que pregara anteriormente era o oposto. Porém, sem querermos justificá-lo, esta poderia ser uma grande possibilidade de poder colocar suas ideias em prática. Assim como também destacam Acland, Catenaccio e Nalerio,

A incorporação de José Pedro Varela à equipe de governo do tirano não devia ser para o Reformador uma decisão fácil. Por outro lado, boa parte de sua geração, oposta a ditadura, lhe dará as costas e não estará disposta a perdoar-lhe sua atitude conciliadora [...] (1992, p. 30).

Embora os intelectuais que atuaram juntamente com Varela anos antes tenham lhe criticado, ele tinha seus motivos específicos para tal decisão, ainda segundo Acland, Catenaccio e Nalerio. Conforme consideram estes autores, tal motivação tinha relação com as medidas que Vanâncio Flores havia tomado em seu governo alguns anos antes, na segunda metade da década de 1860. Flores simpatizava com interesses brasileiros ligados à propriedade rural e isso fez com que o Uruguai entrasse na Guerra do Paraguai constituindo a Tríplice Aliança, sem que o país tivesse grande interesse em participar daquele conflito. Segundo Acland, Catenaccio e Nalerio, isto teria feito Varela se decidir por aceitar o cargo dentro de um governo ditatorial, no caso, o de Latorre, pois era a oportunidade que “oferecia a possibilidade de superar as seqüelas destas situações [provocadas pela guerra]” (ACLAND; CATENACCIO; NALERIO, 1992, p. 30).

Retornando à *La Legislación Escolar*, é importante fazermos uma breve descrição da mesma. A obra contém dezoito capítulos, sendo que um deles é dedicado propriamente a um

projeto de lei educacional¹⁴⁶ contendo artigos que ditariam a nova organização escolar no Uruguai e que faria jus ao próprio nome da obra. Por mais que a obra tenha esse nome, Varela dedica muitos capítulos ao diagnóstico dos problemas e propõe as possíveis soluções para os mesmos (In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Um destes problemas se referia ao número de escolas distribuído pelo território uruguaio. A comparação realizada por Varela entre os departamentos uruguaiois, relacionando o número de escolas por quilômetro, era o seguinte: na capital Montevideú, era de 1 escola para cada 11,20 km². No interior era onde estava o problema mais agudo, sendo que os piores índices estavam associados aos departamentos de Tacuarembó, que possuía 1 escola por 3.583,70 km²; Paysandú, que contava com 1 escola por 3.605,70 km²; e Cerro Largo, com 1 por 3.690,42 km² (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 184). Além disso, os capítulos dizem respeito às origens e causas dos problemas financeiros, sociais e políticos, sendo estes muito importantes para uma compreensão mais aprofundada acerca das ideias deste autor.

Considerando estas questões, Varela iniciou a obra comparando a situação do Uruguai com a de outros países como Estados Unidos, Espanha, França, Inglaterra e Prússia. Assim como fizera em outras ocasiões, criticou a situação da Espanha, denunciando o “atraso” e a “ignorância” e outros problemas nos quais aquele país se encontrava – reforçando ainda mais o estereótipo que havia construído em relação à antiga metrópole -, ao mesmo tempo em que defendia o modelo de desenvolvimento que os Estados Unidos proporcionavam – exaltando este padrão oferecido pelos EUA e idealizando-o para o país platino (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 12). Varela, assim como em seu discurso de 1868 no *Club Universitario*, afirmava que a causa da ignorância da América espanhola se devia ao fato de que “o castelhano era uma língua morta”, o que poderia representar mais uma tentativa de desvinculação ao paradigma espanhol (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 378).

Outro ponto que Varela insistia em defender consistia em sua crítica a uma decadência intelectual e cultural que estaria ligada aos espanhóis, problemas estes que teriam chegado por meio da imigração espanhola ao país:

Sabe-se que é deplorável o estado de atraso que se encontra Espanha há séculos [...]. A capa de chumbo de uma ignorância secular pesava e ainda

¹⁴⁶ O Projeto-Lei de Educação Comum escrito por Varela e publicado dentro de *La Legislación Escolar* tem 111 artigos sobre como deveria ser a nova organização escolar na República Oriental do Uruguai (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

pesa em grandíssima escala sobre as inteligentes populações das penínsulas europeias: e os maus hábitos e os costumes torpes, que fluem logicamente da ignorância secular se sentiam agravadas nelas pela ação enérgica de deformidades sociais, que encontravam sua origem no extravio das crenças religiosas. Não devia esperar-se [...] que a imigração estrangeira modificasse a ignorância do núcleo primitivo; pelo contrário, para diminuir os males de uma imigração ignorante seria necessário que o núcleo primitivo fosse solidamente educado, [...] e que fizesse [...] grandes e contínuos esforços para assimilar-se a imigração, educando-a e melhorando-a. Longe disso, continuou na República a ignorância da antiga colônia, e aumentou dia a dia a espessura dessa capa de ignorância com a chegada de novos colonos, tão ignorantes, se não mais, que os originários do país (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 30).

Ainda por meio dos estereótipos em relação à cultura espanhola, Varela se utilizou da palavra “atraso” para qualificar a situação social da Espanha naquele momento, sendo que a “ignorância” teria chegado ao país do cone sul da América Latina justamente por meio dos espanhóis que imigraram ao Uruguai. Não somente neste trecho, como também nos outros que já destacamos anteriormente, o termo “atraso” utilizado por Varela nos remete a ideia de que o Uruguai se encontrava a um passo atrás dentro do caminho que levaria à civilização e ao progresso. Neste sentido, a educação seria o elemento que representaria o impulso para que o país pudesse sair daquela que consistia em uma posição estática e retrógrada. Por outro lado, o autor defendia que eram os estrangeiros – por estrangeiros entendamos anglo-saxões – que se encontravam em posições à frente dentro deste caminho e eram eles que realizavam os mais diversos estudos e que tinham mais sucesso em relação às produções intelectuais que tratavam sobre a América e não os uruguaios ou os latino-americanos propriamente ditos:

Os povos espanhóis e os hispano-americanos representam o espetáculo estranho de quarenta milhões de homens cuja inteligência nada produz. Homens de outra raça são os que estudam nossa natureza física, os que sacodem o pó de nossas bibliotecas e, com fragmentos recolhidos de todas as partes, escrevem a história do passado. Humboldt e D’Orbigny classificam nossos rios e classificam nossas montanhas; Washington Irving apresenta sua *Vida e Viagens de Cristóvão Colombo*; Prescott, sua *História da Conquista do México e do Perú*; Molley, a *História das sete províncias unidas da Nova Holanda*; Wilson, a *Nova História da conquista do México*; Page, *La Plata, a Confederação Argentina e o Paraguai* e até no sereno campo das artes é um norte-americano, Ticknor, o que escreve a *História da Literatura Espanhola*. (VARELA, 1868 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990a, p. 378).

Pelos nomes dos autores que Varela cita no trecho acima e pelos vestígios que já apresentamos nos capítulos anteriores, podemos perceber, mais uma vez que, desde quando voltou de sua viagem aos Estados Unidos, ele demonstrou uma propensão ao paradigma intelectual norte-americano (ou anglo-saxão): “[...] os Estados Unidos realizam o milagre,

quase único, de uma república democrática que vive tranqüila, livre e feliz. Suas escolas explicam sua tranqüilidade, sua liberdade e sua grandeza” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 12-13). Acreditamos que estes trechos venham reforçar esta hipótese. Dessa forma, a educação, para Varela, contribuiria para o fim desse problema, desenvolvendo a inteligência do povo uruguaio e latino-americano e combateria os problemas que ele associou a Espanha – imagem construída a partir de seu estereótipo em relação ao povo espanhol.

Para reforçar seus argumentos a favor do modelo norte-americano e sua inserção no Uruguai como forma de realizar mudanças na educação popular do país, Varela cita as experiências educacionais não somente dos Estados Unidos, mas também em algumas nações da Europa como Alemanha e Inglaterra. O argumento central de Varela aqui é defender que o “melhor” modelo seria o norte-americano, especificamente o do exemplo de Massachussets, pois este seria um misto dos paradigmas alemão – no qual somente o Estado geriria a educação – e o inglês – que tinha como principal norteador a iniciativa privada. Neste sentido, Varela rejeitava a direção da educação exclusivamente estatal – como acontecia na Alemanha - e afirmava que isso era uma ameaça a democracia, embora tenham obtido resultados satisfatórios. Por outro lado, rejeitou a idéia de que somente a iniciativa individual seria a mais adequada, pelo fato de haver um risco de dispersão (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 86).

No entanto, a admiração que Varela parecia demonstrar em relação às culturas norte-americana e europeia não existia quando se tratava da população uruguaia e a apropriação, por parte desta, dos hábitos estrangeiros. Em outras palavras, parecia se tratar de uma prática deturpada, por parte da sociedade do país platino, acerca dos hábitos superficiais que os “orientales” possuíam em relação àqueles próprios de países do hemisfério norte, imitando-os, ao mesmo tempo em que preteriam a outros, como podemos perceber no seguinte trecho:

Em contato diário com os grandes centros populacionais europeus e norte-americanos queremos ser como eles, copiamos seus consumos excessivos, seus prazeres opulentos, seu luxo ostentatório, sem copiar [...] os hábitos de trabalho, a indústria, a capacidade produtora que os faz possíveis sejam causa de ruína [...] Com a mesma, se não com mais rápida progressão que as necessidades da vida, cresceram os empregos, as aposentadorias, as *viudedades*, as pensões, as *graças especiais*, os aumentos de soldos, os negócios abusivos, em uma palavra, todos os mil meios postos em prática, à sombra do poder público para viver bem sem ter hábitos de trabalho [...] necessário é reconhecer que, se nos últimos anos se fez de modo que uma grande parte de nossa população viva e viva bem sem trabalhar, foi por causa da corrupção dos governos, mas há muito na massa da população

nacional uma aspiração ilegítima de satisfazer as necessidades reais e as fictícias sem produzir nada para consegui-lo. (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1989, p. 30-31, grifos do autor).

O trecho acima permite que percebamos a denúncia de Varela em relação ao que parece ser a permanência de hábitos nobiliárquicos, de casta, dentro da sociedade uruguaia. Esta crítica vem a corroborar com a distância entre o desenvolvimento intelectual, representado por países como Estados Unidos e alguns da Europa e a ausência daquela característica em países como a Espanha e nos países latino-americanos – de acordo com a imagem construída por Varela em relação a estes lugares -, suas antigas colônias, como foi colocado por Varela pouco antes. Em outras palavras, na ótica de Varela, a persistência desta “ignorância” teria resultado nas aspirações a uma vida sem esforço, ao gozo dos privilégios, elementos que seriam mais familiares à nobreza, mas que provinham das instituições públicas.

Dessa forma, a confusão entre o público e o privado era uma característica recorrente dentro da sociedade uruguaia há tempos e isto tinha implicações no próprio trato da coisa pública. Realizando uma comparação entre o que poderíamos denominar de “homem individual” e do “homem coletivo”, Varela estabelece a diferença entre os dois tipos de conduta que caracterizariam cada um deles:

[...] os homens morais subordinam a satisfação de suas aspirações à honradez dos procederes: chegam até onde podem chegar legitimamente. Os homens sem moral sacrificam a honradez dos hábitos à satisfação das aspirações e, em geral, não satisfazem estas pelo trabalho, mas sim pelo abuso (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1989, p. 33).

Esse apelo de Varela pelas mudanças nos hábitos por meio da educação teriam resultado não somente na vivência do cotidiano, mas também na relação do indivíduo com o bem público. Era preciso fazer com que a “civilização” fosse não somente apresentada ao povo uruguaio, mas também assimilada e compreendida de fato:

Cerque-se em suas condições atuais, dos gostos, os prazeres e as aspirações da civilização, e o que acontecerá? Adquirirá hábitos de trabalho para dar satisfação a necessidades que ele não tem e que, geralmente, olha com o presunçoso desdém da ignorância? Não: continuará como até agora em seu indolente abandono, ainda que se proporcione a satisfação de aspirações, prazeres e gostos que não são os seus, valendo-se para isto de meios ilegítimos. O único meio de fazerem possíveis as necessidades, até certo ponto fictícias, das sociedades muito adiantadas, é aumentar a capacidade produtora do povo, e especialmente do paisano, e isto se conseguirá criando-lhe hábitos de trabalho inteligente; não cercado-o com uma civilização que não compreenda; mas civilizando-o (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 33).

Para Varela, se a vida se pautasse somente no desfrute dos prazeres que a civilização poderia proporcionar, os vícios permaneceriam e aquela situação teria continuidade. Dessa forma, o fato de permitir que o povo notasse os benefícios da civilização, dos quais pudesse desfrutar sem que nenhum esforço tivesse sido realizado com o intuito de desenvolver a inteligência para que a “vida civilizada” fosse alcançada e mantida por meio desse esforço seria “[...] *não civilizá-lo, mas sim tantalizá-lo*”¹⁴⁷ (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 33, grifo do autor).

Neste sentido, Varela defendeu aquilo que chamou de “consumo verdadeiro”, ou seja, consumir somente o que era necessário para a subsistência. Podemos perceber nesse ponto do pensamento de nosso autor como ele se aproxima não apenas do modelo de educação norte-americana como, também, a um “modo de vida puritano” representado pelos hábitos frugais e de sobriedade, como se vê em Benjamin Franklin (FRANKLIN, 1963)¹⁴⁸, por exemplo.

Dessa forma, ele divide a população em grupos que mais produziam sendo eles os *jornaleros*¹⁴⁹, os comerciantes e os profissionais liberais, ao passo que aqueles que mais consumiam do que produziam ou que consumiam sem nem mesmo produzir, eram representados pelo paisano (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1989, p. 36). O paisano seria representado tanto pelos habitantes mais pobres do campo, quanto pelos “peões” das cidades, na ótica de Varela. Relacionando a questão da produtividade - ou falta dela - destes grupos sociais com as guerras civis, Varela trata sobre quando o paisano se torna soldado por causa dos conflitos no país, passando somente a consumir e não produzir nada (vivia de capital alheio e consumia muito):

[...] se consome [...] a riqueza que se destrói totalmente: assim, por exemplo, o tabaco, a pólvora, etc., são objetos que se consome quando se usa deles. Sucede o mesmo com os alimentos, mas se deve notar que nestes a destruição não é total, mas sim parcial, por que fica sempre um pequeno saldo que vai incorporando-se ao capital que constitui cada ser humano. Economicamente considerado, o homem é um capital que representa se não o total, uma parte do que se empregou em alimentá-lo, educá-lo, em uma palavra, em favorecer o seu desenvolvimento em todo sentido. Assim, a guerra produz uma destruição real de capital, já que cada homem representa uma soma de riqueza de riqueza acumulada nele (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 37).

¹⁴⁷ Aqui, Varela faz uma alusão ao que ficou conhecido como o “suplício de Tântalo” que, segundo a mitologia grega, foi privado, pelos deuses, de suas necessidades básicas como comer e beber, por exemplo.

¹⁴⁸ Esta referência diz respeito à obra autobiográfica de Benjamin Franklin (1706-1790).

¹⁴⁹ Espécie de trabalho contratado por dia, o equivalente ao “chapa” em algumas regiões do Brasil.

Este último trecho já se relaciona com outra ideia que Varela desenvolveu insistentemente em *La Legislación Escolar* e que dizia respeito ao fato de que os problemas sociais e políticos motivados pelas guerras civis seriam as causas que contribuiriam para a atuação de maus governos, sendo estes os resultados daqueles problemas e não o oposto, assim registrado no seguinte trecho:

[...] se são os maus governos a causa das desgraças das nações, como se explica que dezesseis milhões de homens, que se dividem em quatorze repúblicas e ocupam toda a extensão da América do Sul, não tenham conseguido até agora, em sessenta anos de vida independente, instalar um só governo bom, que seja viável, apesar de suas mudanças constantes, de suas agitações, de suas lutas, de sua anarquia? Não será por que esses governos não são a causa, mas sim o efeito do estado em que estas repúblicas se encontram? E depois de uma experiência tão longa e tão dolorosa, em vez de persistir nesse erro que faz um inferno da vida dos povos ignorantes, democraticamente constituídos, não deveríamos reconhecer que a desaparecimento dos maus governos é impossível, enquanto não desapareçam os povos ignorantes, atrasados e pobres, que os fazem possíveis, que os levantam, os sustentam e os explicam? (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 13).

A “anarquia” a que Varela se referia estava associada aos conflitos e guerras civis que, por tantas outras vezes, já foram tema de seus escritos e constituíam um fato corriqueiro no Uruguai. Assim como já colocamos, Varela publicou *La Legislación Escolar* poucos meses depois de mais uma convulsão política, que consistiu na tomada do poder pelo Coronel Latorre. Além disso, quatro anos antes havia terminado a “*Revolución de Las Lanzas*”, sem falar nos outros tantos conflitos locais realizados pelos caudilhos. Pelas próprias palavras de Varela é possível que notemos suas intenções ao escrever sobre a defesa das mudanças: “Assim [...] em quarenta e cinco anos, dezoito revoluções! Bem, pode-se dizer, sem exagero, que a guerra é o estado normal da República” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 16). Dezoito conflitos em pouco mais de quatro décadas da promulgação da Constituição Republicana de 1830. Dessa forma, a educação só se faria possível em tempos de paz, de equilíbrio, defendendo que a tese de que devem existir “[...] causas mais profundas que a torpeza deste ou daquele governo para conservar o país em um estado de anarquia permanente” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 16).

Outro ponto importante no texto de Varela é a menção à ausência de produção intelectual atrelado ao vazio populacional em algumas regiões do país no período pós-independência. Assim como Sarmiento retratou acerca do deserto e da despovoação na Argentina em seu *Facundo*, Varela escreveu:

Como toda sociedade nova que está recentemente se organizando e que tem que lutar com dificuldades naturais que resultam da despovoação e do deserto, tudo está por fazer-se e por estudar-se na República; entretanto, talvez não se publicou dez obras originais desde que nos fizemos independentes, e destas nem a metade se ocupam sequer de questões que se ignorem e interesse conhecer [...] não sabemos qual é nossa população, como se distribui, nem como se sustenta: calculamos nossas necessidades aproximadamente, e aproximadamente calculamos os recursos de que podemos dispor; e como é de se supor, nesses cálculos um patriotismo mal entendido faz com que aumentemos exageradamente os recursos, e que diminuamos com igual exagero as necessidades: muitas vezes as afirmações dos mais audazes ou dos mais ignorantes são as que os servem de base. (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 18).

Nesta análise sobre a população e os problemas relativos ao país, Varela destacou mais problemas quando afirmava que, no Uruguai, não se tinha conhecimento sobre informações acerca do próprio país, sendo eles relacionados às especificidades da população, da sociedade e aos cálculos referentes aos recursos que o país dispunha. Em relação a este último ponto, é possível perceber a crítica que ele fazia em relação à falta de rigidez no controle da produção e das necessidades da população, o que representaria “um patriotismo mal entendido” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 18), ou seja, o não reconhecimento da importância em administrar os bens naturais para o suprimento das próprias necessidades da nação. Neste sentido, este não reconhecimento, ou melhor, esse desconhecimento em relação à importância deste controle seria resultado do juízo dos “ignorantes”. No entanto, Varela não atribuía a responsabilidade somente a estes últimos, sendo igualmente culpados todos aqueles que não agissem contra essa “ignorância”, que representava o “mal” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 18), assim como já havíamos colocado anteriormente por meio de outros escritos de nosso autor.

Dessa forma, o problema da “ignorância” representaria o maior “mal” que a nação deveria combater naquele momento e, neste sentido, a educação pública seria o “remédio” para este “mal”. Percebemos, por meio deste ponto da fala de Varela, uma linguagem de caráter medicinal, científico, que procurava identificar os males que afligiam a saúde pública do Uruguai e que, a partir deste diagnóstico social, elaborar o tratamento necessário para a “cura” das “doenças” que acometiam a nação. A “doença”, segundo Varela, não consistiria somente na “ignorância” e nos “vícios” que provinham dela, mas também, na inércia em que se encontravam aqueles que nada faziam para resolver o problema.

Além disso, a responsabilidade maior em lidar com esta questão deveria ser atribuída ao Estado. Sobre o papel da administração pública na conservação da ordem social, Varela escreveu:

Para a conservação da ordem social necessitamos que exista um poder público, encarregado de garantir o pleno gozo de nossos direitos, e especialmente de reprimir os abusos da força, do mal e da ignorância: necessitamos um Corpo Legislativo que dite as leis que [...]: um Poder Executivo que as faça cumprir e um Poder Judiciário que decida nos casos contenciosos. Sem a existência de um poder publico, estaríamos a cada vez mais expostos a nos ver privados aos frutos de nosso trabalho, cerceados em nossa liberdade, ou agredidos em nossa vida tendo que empregar constantes esforços para nos defender e nos garantir, sem que chegássemos nunca a consegui-lo com tanto êxito como o poder público, quando este se conserva dentro de seus limites naturais. (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 39).

Varela, por meio de seus escritos, reivindicava o apoio do poder público, do Estado, como uma forma de obter deste uma possibilidade de corroborar suas intenções em relação a concretizar suas propostas reformistas. No entanto, isto também poderia ser visto como uma maneira de denunciar a ausência do poder do Estado no país. Somado a estas questões, Varela afirmava que a desarticulação social e política em que a nação uruguaia se encontrava era caracterizada pela ignorância do povo, mas, também, das instituições políticas:

[...] É ao chegar a este ponto que se relacionam com os caudilhos aqueles que são chamados entre nós de *doutores*. Ou seja, que uma instituição, extraviada por falsos princípios, se une à ignorância secular de nossas campanhas para continuar a obra de nossas intermináveis desgraças; tão sensíveis, de modo que nem os caudilhos, nem os doutores, como classes, agem com o propósito de mal proceder, mas sim, pelo contrário, respondendo a sentimentos patrióticos, mas extraviados [...]. Um duplo esforço é necessário realizar, pois, para destruir as causas fundamentais de nossa crise política: um para destruir a ignorância das campanhas e das camadas inferiores da sociedade; o outro para destruir o erro que encontra seu berço na Universidade e que arrasta consigo as classes ilustradas, que intervém diretamente na coisa pública. (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 49-50, grifo do autor).

Varela destacava duas questões que considerou como alguns dos maiores problemas, se não os maiores – do país naquele período, que versavam sobre a questão de que o advogado - ou o profissional de carreira jurídica - seria o profissional com formação acadêmica que representaria a pessoa dotada de todo o conhecimento dentro da sociedade uruguaia: “Esta pretensão, tão absurda como desprovida de base [...] entre nós, pela falta de outras instituições de educação superior, fora a Universidade, e pela ignorância que domina

em geral a massa social” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 54). No entanto, na ótica de Varela, os estudantes do curso de Direito não tinham um compromisso com o estudo como deveriam ter¹⁵⁰ e, dessa forma, saíam “ignorantes” da Universidade. Além disso, mesmo que não soubessem o conteúdo jurídico, não eram reprovados e assumiam altos cargos de magistratura, tendo a advocacia se tornado nada mais que um meio de “ganhar dinheiro” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 57-58).

Contudo, essa “dispersão” dos princípios relativos ao ensino jurídico era um desdobramento de um problema maior, no qual a Universidade se encontrava. A respeito disto, Varela afirma que o espírito universitário estava imerso naquilo que classificava como um “empirismo cego”, o que consistiria na falta de um “espírito prático” e, ainda, encontrava-se pautada no desconhecimento em relação à sociedade moderna (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 60). Todas estas questões tinham origem na justaposição daqueles dois problemas que Varela classificou como “os dois erros”, quais sejam a “ignorância” – que ele associou aos caudilhos - e o “saber presunçoso” – que seria próprio dos “doutores”.

Para explicar como a Universidade uruguaia tinha chegado àquele ponto, Varela cita o livro *O Legado da Revolução: Questões Constitucionais* (1874)¹⁵¹, do economista político francês Courcelle Seneuil, sobre os padrões de pensamento da Universidade francesa e que, de acordo com a ótica de Varela, teria servido de modelo para a universidade uruguaia:

Os que ensinam [...] se acreditam muito avançados na via do progresso, por que reprovam as ideias e os sentimentos da sociedade feudal; persuadem-nos de que toda iniciativa parte e deve partir do governo; que a liberdade política consiste [...] em eleger os magistrados e em discorrer sobre seus atos por inspiração; que um legislador pode modelar e transformar a sociedade com um decreto que, uma vez aceito, faz a desgraça ou a felicidade dos cidadãos; que a política não é uma ciência de observação longa e penosa para estudar, mas sim um sentimento; que as questões mais altas e complicadas que ela subleva podem ser compreendidas, discutidas e resolvidas pertinentemente pelos professores e os escolares, que tomam delas seus temas para exercícios literários e julgam todos, sem trabalho, com facilidade, jogando; enfim, que há duas classes na sociedade, a dos homens favorecidos por uma educação liberal, destinados a mandar, e dos homens que não a receberam, destinados

¹⁵⁰ Para elucidar este ponto, Varela dá o exemplo de como eram realizados os “exames”, sobre os quais afirma que não avaliavam rigidamente o aprendizado jurídico dos alunos. Varela afirma que, em algumas vezes, as bancas dos “exames” eram compostas por alunos de anos anteriores ou até do mesmo ano daqueles que estavam sendo avaliados (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989)

¹⁵¹ Varela cita a obra original do francês *L'Heritage de la Révolution: Questions Consitutionnelles* (1874) (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

a obedecer (SENEUIL apud VARELA, 1876 In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 51).

Seneuil defendia que a Universidade francesa ainda adotava a educação clássica e era isto que Varela também denunciava na educação universitária uruguaia, como já vimos. Neste sentido, a crítica de Varela também era dirigida ao fato de que, no país platino, até poucos anos antes, estava em vigência a legislação romana, com apêndices da legislação espanhola e, dessa forma, “[...] se estudava o direito em suas relações com uma legislação ditada para sociedades que não conheciam sequer as ideias que servem de base para a sociedade moderna” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 58). O que percebemos é que a denúncia de Varela em relação a este ponto se pautava no questionamento sobre a influência que os alunos universitários, formados segundo as diretrizes de um ensino e de uma legislação que ele classificava como “caducos”, exerceriam sobre a vida pública de uma sociedade que sofria com a desarticulação causada pelos problemas políticos que já existiam há muito tempo (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 58). Neste sentido, para Varela, era preciso, portanto, atualizar o ensino de leis que tivessem maior intimidade com o tipo de sociedade que se pretendia construir, qual seja, Republicana e não reforçar no ensino do Direito algumas tradições e características que seriam próprias da época colonial.

De acordo com o que apresentamos até aqui, em relação ao que foi exposto em *La Legislación Escolar*, Varela, dentro do capítulo “*Remedios al mal*” reiterou as mudanças que a educação pública poderia proporcionar. Defendendo a ideia de que a criação de uma Lei de Educação possibilitaria a instrução do povo e acabaria com a maioria dos problemas sociais de então, José Pedro Varela afirma que “[...] o grande nivelador em nossa época não é nem as declarações do direito do homem, nem as divagações socialistas, nem a barbárie civilizada da comuna: é a instrução” (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 77).

Esse trecho é interessante para refletirmos acerca das opções ideológicas – tais como as ideias ditas iluministas presentes na Revolução Francesa e socialismo nascente - que Varela possuía naquele momento e que poderia ter adotado, mas deixou claro que o meio não seria seguir à risca nenhuma delas, reiterando que o caminho seria a instrução pública, inserida na educação do povo de forma mais abrangente.

No entanto, Varela ressaltava que a o empreendimento relativo à educação pública consistia em um esforço coletivo e que levaria tempo para que se concretizasse, e dependeria das próximas gerações (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p.

73). Neste sentido, podemos considerar que a lei proposta por ele representaria a intenção em estabelecer o início de um sistema de educação mais organizado, que poderia contribuir para a mudança dos hábitos relativos à política e à vida em sociedade.

Em consonância com esta linha de raciocínio, Varela defendia a interpretação de que o Estado, por mais forte e centralizado que fosse, não conseguiria fazer com que todos pudessem ter contato com a educação, e que deveria haver uma colaboração entre este e o povo – ação individual – para que a instrução chegasse a todo o povo da República (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 79). Nestes termos, Varela afirmava que até aquele momento, o povo se encontrava alheio às discussões sobre a organização da educação pública e a sua participação nestas praticamente não existia por que esta temática era estranha às massas:

O elemento democrático, o povo, embora seja o que recebe os benefícios da escassa e deficiente educação que gratuitamente lhe oferece o Estado, não tem intervenção alguma na administração da escola, na designação do professor, na eleição do local, na extensão e matéria dos estudos, na nomeação das autoridades escolares, nem em nada, enfim, do que com a educação pública se relaciona. O Estado age como um filantropo ilustrado que se destina uma parte de sua fortuna a dar educação aos filhos das classes necessitadas do povo; mas sem chamar este a participar da direção dos negócios escolares. Daqui resulta que o povo não considera a educação pública como obra sua; que a olha com indiferença, vendo-a progredir sem entusiasmo ou definhar sem dor (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p, 78.)

Este trecho nos permite perceber que, para Varela, a educação deveria ser não somente obra do Estado, que arcaria com os investimentos e daria a estrutura para tal, mas também deveria ter em sua construção o povo, que Varela chamava de “elemento democrático”. Neste sentido, ainda é possível apreender que Varela não escrevia somente em relação à participação do povo uruguaio na construção da educação em si mesma. Vai além disso. Varela tenta, por meio das suas ideias materializadas em seus textos, reiterar a ideia de que o povo faz parte da República Oriental do Uruguai, estabelecida por meio da Constituição de 1830.

Podemos perceber ainda que o povo poderia e deveria participar não somente da construção da educação, mas também, na consolidação da democracia e do republicanismo, que teriam sido estabelecidos em 1830, mas que, na ótica de Varela, se encontravam interrompidos há muito tempo por causa dos problemas sociais e políticos do país. Além disso, o fato de que, em 1830, “[...] o povo oriental [...] jurou sua Constituição [...], não só sem saber o que jurava, mas também sem saber o que era uma Constituição política”

(VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 1989, p. 49), contribui para este diagnóstico.

Por tentar inserir o povo na reforma educacional e, conseqüentemente, na consolidação dos hábitos republicanos, Varela defendia os motivos de ter substituído a linguagem estética, de difícil compreensão, por uma linguagem mais clara, objetiva, que seria dirigida àquele:

Necessário é, pois, que a lei que há de fundar e reger este sistema possa ser e seja compreendida facilmente por todos e, para isso, é necessário que esteja escrita no idioma que todos falam e todos compreendem [...]. Respondendo a este mesmo propósito [...] é que incorremos em repetições que a retórica condenaria e que, sob o ponto de vista literário, estão longe de ser uma recomendação. [...] Para nós, a regra que deve se seguir na redação das leis é chamar ao “pão, pão, e ao vinho, vinho”, sem preocupar-se de que não seja esta a forma mais elegante nem mais amena de expressar o pensamento, nem ainda a que mais satisfaça as aspirações científicas do que a escreve. Na verdade, não teria importância alguma essa regra se fosse nossa; mas a tem e não pouca por que é a que seguem a Inglaterra e os Estados Unidos na redação de suas leis, monótonas, cansativas, cheias de repetições, mas claras e inteligíveis para todos (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 159-160, aspas do autor).¹⁵²

Varela defende que o empreendimento em defesa da educação deveria ser norteado por uma neutralidade política, que não atendesse as intenções partidárias específicas dentro da administração pública. Neste sentido, Varela, ao lembrar, mais uma vez, dos vários conflitos anteriores no país, afirmou que isto não era uma “miragem enganadora” ou uma “ilusão” e defendeu que as sociedades educacionais sobreviveram a todos os momentos mais conturbados (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 123). O que notamos aqui é que Varela defendia que a educação consistiria em uma ideia que representaria o político, a coisa pública, o bem comum e estaria acima das desavenças partidárias e que possibilitaria a superação destas:

Nosso Projeto de Lei pode encontrar, pois, duas classes de opositores: uns que o combaterão, porque é uma inovação, afirmando como sólido argumento que não é realizável no estado atual de nosso país; outros que se oporão a ele enquanto não se demonstre que pode colocar-se em prática, com vantagem, alegando [...] que não basta que a doutrina seja verdadeira, se não se enquadra bem na realidade de nosso país. A estes e àqueles vamos tratar de demonstrar-lhes que o sistema de educação comum que desenvolve nosso projeto pode estabelecer-se atualmente na República, que é praticável (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 173).

¹⁵² Varela escreve essa justificativa no capítulo “Comentarios”, onde, de fato, comenta e explica alguns artigos do projeto de lei (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Para demonstrar que o projeto seria possível e viável, Varela tomou como exemplo o estado norte-americano da Califórnia, segundo dados de 1867, utilizando-se do paradigma norte-americano. De início, Varela argumentou que seria preciso deixar claro que a Califórnia se encontrava em uma situação parecida com a que se encontrava o Uruguai naquele momento, com o intuito de defender a ideia de que o Uruguai possuía as mesmas condições de alcançar as mudanças que se deram no estado norte-americano. Em alguns momentos, inclusive, Varela afirmou que o Uruguai, em proporção, estaria adiantado em relação à mudança que teria acontecido na Califórnia anos antes (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 174).

Por meio dos dados fornecidos pelo então Chefe da Mesa de Estatística do país platino, Adolfo Vaillant, Varela comparou a quantidade de habitantes, a extensão territorial e a renda *per capita* entre as duas regiões e, por fim, argumentou que, assim como o Uruguai, a Califórnia também fora colonizada pelos espanhóis e que a imigração estrangeira teria contribuído para as modificações do estado norte-americano (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 174). Mais uma vez, de acordo com este último argumento de Varela, podemos perceber a defesa do desapego ao paradigma colonial representado pela Espanha e a adoção do padrão anglo-saxão, representado pelos Estados Unidos. A adoção deste novo paradigma não estaria restrita somente ao modelo educacional, mas também ao modelo político e filosófico, de uma forma mais abrangente.

A obra *La Legislación Escolar* proporcionou alguns desdobramentos. Um deles, foi a concretização das ideias do projeto que Varela elaborou dentro desta obra representado pelo *Decreto-Ley de Educación Comun*, em 1877, que veremos posteriormente. Além disso, outra consequência foi uma polêmica realizada com Carlos Maria Ramírez acerca das declarações de Varela sobre a universidade uruguaia e as correntes de pensamento presentes nela. É justamente sobre este último ponto que trataremos a seguir.

4.4 A polêmica Varela-Ramírez

A polêmica que Varela travou com Carlos Maria Ramírez aconteceu devido às críticas que aquele fez em relação ao paradigma intelectual e de ensino dominante na Universidade de Montevideú, representado pelo ecletismo espiritualista. Neste sentido, antes de tratarmos da polêmica propriamente dita, consideramos pertinente realizarmos uma breve explicação acerca dessa corrente filosófica e como esta se disseminou pela universidade uruguaia.

Segundo Arturo Ardao (1968), o ecletismo espiritualista surgiu na França no período do Primeiro Império e da Restauração marcado pelas ideias da filosofia dita iluminista e do pensamento católico tradicional. O ecletismo consistiu na filosofia “intermediária” entre as duas correntes anteriores, “dando satisfação tanto às necessidades filosóficas como políticas de certos espíritos e de certas classes” (ARDAO, 1968, p. 18). A filosofia espiritualista teve como seu maior expoente, conforme nos informa Ardao, Victor Cousin, que tentou relacionar os elementos do idealismo romântico alemão, representados pelas ideias de Hegel e Schelling, e do cartesianismo francês, sendo que a questão central se encontrava na justaposição entre o empirismo e o racionalismo, em termos de conhecimento. Esta foi a corrente que ocupou a universidade francesa durante o século XIX (ARDAO, 1968).

Na América Latina, o ecletismo teve como expoentes o próprio Victor Cousin, que esteve no México para realizar a difusão de seus trabalhos sobre história da filosofia; Monte Alverne, Gonçalves de Magalhães e Ferreira Franca, no Brasil; González del Valle, em Cuba; Reyes Ortiz e San Román, na Bolívia; Andrés Bello teve sua participação na difusão desta corrente filosófica em países como Chile, Colômbia e Peru, por meio de sua obra *Filosofía del Entendimiento*. No que tange à região do Rio da Prata, os maiores expoentes dessa corrente na Argentina foram, Juan Bautista Alberdi, José T. Guido, Alfredo G. Bellemere e Esteban Echeverría (ARDAO, 1968).

No Uruguai, as primeiras contribuições se devem ao argentino emigrado a este país, Alejo Villegas, que foi professor de filosofia na *Casa de Estudios* entre 1836 e 1841. No entanto, com a Guerra Grande, este espaço de estudos foi fechado e os jornais se voltaram para as informações referentes ao conflito. Dessa forma, quase não houve atividade filosófica no país neste período, mas, mesmo assim, alguns poucos elementos próprios de correntes como o sansimonismo, o enciclopedismo e a escolástica ainda coexistiam e, por conta dessa resistência, os elementos ecléticos tomaram corpo novamente após o conflito e esta corrente se tornou uma das maiores características da universidade no país, por meio da atuação de José Luis de La Peña (ARDAO, 1968).

É justamente por causa desta corrente que Varela criticou severamente a universidade uruguaia em *La Legislación Escolar*, como vimos anteriormente. Foi este o ponto que fez com que Carlos María Ramírez, professor de Direito da Universidade de Montevideu, publicasse suas críticas aos escritos de Varela em relação a este assunto, como veremos a seguir. Assim como ressaltam Acland, Catenaccio e Nalerio - autores que também abordaram

esta polêmica em seu trabalho¹⁵³-, “a análise da polêmica é imprescindível para compreender a universidade em transformação”, pois se tratou “[...] de um conflito teórico e filosófico radical entre espiritualismo e positivismo evolucionista de cunho científico naturalista” (ACLAND; CATENACCIO; NALERIO, 1992, p. 31).

Além disso, assim como Ardao (1971) destaca, a polêmica travada entre estes dois intelectuais tem relevo, também por causa da amizade antiga entre eles. De fato, os dois atuaram juntos em veículos midiáticos como *La Revista Literaria* e no jornal *El Siglo*. Além disso, dividiram o espaço do salão do *Club Universitario* para realizar discursos, trabalharam juntos na SAEP criando escolas pelo país, compartilharam as mesmas ideias dentro do movimento político que ficou conhecido como “*principismo*”, alguns anos antes – corrente esta que estava alinhada de acordo com os ideais espiritualistas –, entre outros momentos. Dessa forma, concordamos com Ardao quando afirma que a divergência de ideias colocada nesta polêmica trouxe à luz uma ruptura ou até a “traição”, da parte de Varela – na ótica de Ramírez - em relação às ligações políticas e filosóficas que ele tinha compartilhado com outros intelectuais.

Ramírez realizou sua crítica por meio de um discurso realizado no *Club Universitario*, em 1876 e se estendeu até novembro deste mesmo ano por meio das páginas do jornal *El Siglo* (ARDAO, 1971).¹⁵⁴ Diante destes fatos, consideramos importante destacar que o *Club Universitario* continuava tendo uma participação considerável como espaço de discussões e compartilhamento de ideias entre os intelectuais, mantendo-se como um “espaço de sociabilidade” e portador do *microclima*¹⁵⁵ das discussões, divergentes ou convergentes. Para melhor elucidar o significado desta polêmica, apresentaremos alguns trechos da mesma que consideramos pertinentes.

Alguns dos pontos que fizeram com que Ramírez reagisse à publicação da obra dizem respeito a trechos de *La Legislación Escolar*, em que Varela traduziu várias páginas do livro *Introduction a la Science Sociale*, de Herbert Spencer (VARELA, 1876 apud CAMARA DE

¹⁵³ Por se tratar de uma polêmica de destaque da história uruguaia, esta foi abordada por mais de um autor. No entanto, a abordagem da polêmica Varela-Ramírez realizada por Alicia Acland, Roberto Catenaccio e Martha Nalerio se deu de forma mais breve do que a realizada por outros, tais como Arturo Ardao (1971) e Maria Cristina Araujo Azarola (1989).

¹⁵⁴ Segundo Ardao (1971, p. 138-140), a polêmica Varela-Ramírez teve grande importância dentro da historiografia uruguaia por três motivos: pelo estilo e forma propriamente ditos, de polêmica, típica do século XIX; pelos fatos pertencentes àquele contexto tais como o início da reforma escolar com o apoio do Estado e o mandato de Latorre, fatos que envolveram, segundo Ardao, as esferas política, econômica, social e cultural do país; pelas ideias e as doutrinas filosóficas que se enfrentaram, com destaque para o espiritualismo e o positivismo – de cunho científico e naturalista -, como já colocamos.

¹⁵⁵ Já discutimos a questão dos “espaços de sociabilidade” e do “*microclima*”, expressões caras a Jean François Sirinelli, no capítulo 2.

REPRESENTANTES, 1989, p. 20-27). Sobre esta tradução, concordamos, mais uma vez, com a ideia elaborada por Ardao de que, mesmo que tenham sido páginas alheias ao propósito principal do livro, “[...] configuram uma das passagens-chave para a interpretação de sua obra” (ARDAO, 1971, p. 147). Pode-se dizer, de acordo com o que Ardao também ponderou, que esta foi a primeira vez que este expoente da corrente evolucionista foi citado por aquele que seria um dos expoentes do início do positivismo no Uruguai.

Em relação ao positivismo – pensamento que ficou oficialmente atribuído ao pensador francês Augusto Comte -, Acland, Catenaccio e Nalerio afirmam que esta filosofia teria chegado ao Uruguai associada ao darwinismo, ligado ao pensador inglês Charles Darwin. Ainda segundo afirmaram, o positivismo no Uruguai teria tido sua vertente social representada pelo filósofo Herbert Spencer: “Esta vertente, spenceriana, é a que influi no Uruguai, muito mais que a versão propriamente comtiana. Por isto, não temos entre nós expressões da ‘religião positivista’ como ocorre no Brasil” (1992, p. 33, aspas dos autores).

Em relação à crítica de Ramírez propriamente dita, este intelectual iniciou a escrita de suas reservas em relação à obra de Varela dizendo que este “faltou com a verdade” em *La Legislación Escolar* e que acredita que poucos a leram, justamente pelo “atraso intelectual” que o Uruguai se encontrava – concordando com o estereótipo de Varela. O elogio que este último fez à literatura alemã/inglesa – provavelmente representada pelo positivismo de Augusto Comte e o evolucionismo de Charles Darwin e Herbert Spencer - em detrimento da francesa – mais ligada à Victor Hugo e Victor Cousin (RAMÍREZ, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 258) que, segundo Ardao (1971), vinha renovando os postulados das Ciências Sociais, também foi um ponto criticado por Ramírez. O seguinte trecho de *La Legislación Escolar* poderia corroborar a consideração de que Varela estava mais propenso às ideias naturalistas:

Mais recentemente tivemos o grande progresso que Mr. Darwin tem feito para a Biologia [...]. Essa ideia [...] foi adotada pela maioria dos naturalistas: está prestes a operar uma revolução nas concepções biológicas do universo inteiro, fazendo mais inteligível a marcha da evolução orgânica. Tomando as palavras do professor Cohn¹⁵⁶: “nenhuma obra de nossa época exerceu sobre as concepções da ciência moderna uma influência comparável à da primeira edição de *A Origem das Espécies*, de Carlos Darwin (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 24-25, grifo do autor).¹⁵⁷

¹⁵⁶ A citação que Varela realiza aqui se deve à obra *Die entwicklung der Naturwissenschaft in den Letzenfunfundzwanzig Jahren* (1872), do biólogo alemão Ferdinand Julius Cohen (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

¹⁵⁷ O trecho que citamos acima foi citado primeiramente por Arturo Ardao em sua obra *Las etapas de la inteligencia uruguia* (1971). Esta obra tem um caráter importantíssimo para a nossa análise, pois também

Neste sentido, Ramírez afirma que *La Legislación Escolar* tem um caráter muito dogmático, de seriedade, de gravidade, classificando-a como uma obra “monótona” que exigia muito esforço de atenção do leitor para que fosse possível acompanhar as ideias: “[...] Eu li, senhores, a obra sem interrupções, com encarniçamento, *habilitando horas* [...] e devo confessar que me deixou, sob o ponto de vista literário, a impressão de uma longa peça de canto com um acompanhamento sepulcral!” (RAMÍREZ, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 259, grifo do autor). Por meio deste comentário podemos perceber que a intenção de Varela, ao defender a repetição das ideias em sua obra, com o intuito de fazer com que estas fossem fixadas pelo leitor – em especial, o povo iletrado - obteve êxito.

Sobre a defesa de Varela em relação à possibilidade de evolução em um curto espaço de tempo, Ramírez critica um trecho de *La Legislación Escolar* em que Varela afirmava que:

Nenhum espírito ilustrado pretenderia sustentar hoje que os descendentes de Alarico, de João Sem Terra ou de Fernando, o Católico são superiores a Franklin, mas até poucos anos atrás, alguns séculos apenas, atribuía-se a elevação na escala social dos membros do estado plano a exceções da regra e a fenômenos produzidos pela natureza (VARELA apud RAMÍREZ, 1876 In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 262).

Ainda em relação ao trecho anterior, citando Darwin, Ramírez afirmava que não seria possível haver evolução rápida em pouco tempo. Ao citar o trecho em que Varela diz que foi a instrução pública a responsável por salvar a Inglaterra da falência no começo do século XIX, Ramírez afirmaria o contrário, informando que a situação educacional na Inglaterra era bem precária:

Isto provará ao senhor Varela [...] que a instrução do povo não é barômetro exclusivo da civilização e do poder das nações, cumprindo-se recordar, [...] o que verdadeiramente salvou da bancarrota a Inglaterra *no primeiro quarto deste século* [...] foi o saber e a experiência de uma poderosa aristocracia, virilmente formada nas lides da liberdade, na prática destas belas instituições representativas, que o senhor Varela considera como aparelhos subalternos da civilização (RAMÍREZ, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES 2000b, p. 264, grifo do autor).

Dentro deste embate em torno dos paradigmas intelectuais, Ramírez critica o argumento que já tinha se tornado freqüente nos escritos de Varela, que era a comparação do paradigma anglo-saxão com o modelo latino representado pela Espanha. Dessa vez, o que estava no centro da crítica de Ramírez era o exemplo da Califórnia, onde, em um primeiro

trata sobre esta transição de um paradigma intelectual para outro que ocorreu no Uruguai no período trabalhado.

momento, Varela afirma que, pelo fato de este estado norte-americano ter sido colonizado por espanhóis por séculos, não havia obtido nenhum progresso e essa situação teria sido revertida em menos de 30 anos sob o domínio anglo-saxão. A crítica de Ramírez diz respeito especificamente ao fato de que, em um momento, Varela diz que a Califórnia havia sido colônia espanhola por séculos e, em outro, diz que era um jovem “estado” (VARELA apud RAMÍREZ, 1876 In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 266)

Outro ponto que Ramírez ataca diz respeito a dois trechos da página 181 de *La Legislación Escolar* em que Varela afirma que: “Nas margens do Pacífico há um país jovem, Califórnia, que cresceu com extraordinária rapidez nos últimos anos, que tem uma extensão territorial de 180.000 milhas quadradas com 498.000 habitantes [...]” comparando-a com o Uruguai, sobre o qual afirmou o seguinte: “[...] nas margens do Atlântico, na embocadura do Prata há um país jovem também, que cresceu com mais extraordinária rapidez, que somente tem uma extensão de 63.322 milhas com não menos de 500.000 habitantes [...]” (VARELA apud RAMÍREZ, 1876 In: CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 266).

Acerca desses trechos, Ramírez questiona como o Uruguai que, assim como a Califórnia, também foi colônia espanhola, estava crescendo mais do que este último local, cujo progresso teve início somente sob a ação dos anglo-saxões por volta década de 1840. Em outras palavras, Ramírez criticava essa contradição presente nos argumentos de Varela em relação à questão da colonização das duas regiões e as possibilidades e condições de progresso de cada uma delas. Neste sentido, a referência a uma possível nova fase intelectual de Varela é realizada por Ramírez, quando este afirma que:

Para que o auditório possa julgar a fidelidade de minhas impressões – que acaso o hoje positivista autor do livro, qualifique de românticas – entro sem demora a examinar o fundo dessa dualidade que de um modo tão contraditório impressionou meu espírito (RAMÍREZ, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 267).

Em outras palavras, Varela já começava a ser reconhecido com um “positivista” por Ramírez. Dando continuidade às suas críticas, este critica aquilo que, para ele, representaria uma inconstância no pensamento de Varela, inconstância esta que seria representada por um ceticismo na primeira parte de *La Legislación Escolar*. A parte em questão também contém elementos de cunho mais ligado ao romantismo, podendo ser verificados quando Varela cita alguns povos indígenas próprias da América do Sul, como os *araucanos*, quanto de outras regiões, como os “peles vermelhas”, dos Estados Unidos - e uma utopia, na segunda parte desta obra (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989).

Segundo Ramírez, este ceticismo existiria por que Varela havia elencado vários problemas do país e, justamente por causa disso, teria dado um tom muito negativo, um caráter de impotência à nação uruguaia frente a estes próprios problemas. E utopia, ainda na ótica de Ramírez, pelo fato de que, já na segunda parte da obra, Varela ter defendido que o Uruguai estava crescendo muito em relação a outros locais – como, por exemplo, a Califórnia, assim como já colocamos. Dessa forma, as críticas de Ramírez aconteceram devido ao alcance que a obra *La Legislación Escolar* adquiriu no meio intelectual e político daquele momento.

4.5 O Decreto-Ley de Educación Común e a reforma educacional pelo país

Aos poucos, pelas atribuições do seu novo cargo na Comissão de Instrução Pública na *Junta Economico-Administrativa* de Montevideú, Varela foi colocando em prática suas ideias em relação à educação por meio da realização de conferências para professores, informando sobre todas as questões referentes à contratação, titulação, entre outras coisas; reorganizando, juntamente com a Comissão de Instrução Pública, o número de escolas por categorias – em cinco – e os alunos dentro delas – de acordo com o “grau de adiantamento” daqueles, entre outros procedimentos (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b).¹⁵⁸

Além disso, Varela e a Comissão elaboraram o *Reglamento General de Escuelas* para o departamento de Montevideú. Em 1877, o presidente Lorenzo Latorre oficializou o *Decreto-Ley de Educación Comun* e Varela foi nomeado Inspetor Nacional de Instrução Primária, contando com o auxílio da Direção Geral de Instrução Pública, composta por outros intelectuais, como Emilio Romero¹⁵⁹, Jaime Roldós y Pons, Remigio Castellanos e Juan Álvarez y Pérez (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b).¹⁶⁰

Com a implementação do *Decreto-Ley*, de 1877, Varela escreveu suas *Memorias* para registrar o andamento da reforma. De acordo com a *Memoria* referente ao período entre 1877-1878, Varela afirmou que o novo decreto viria substituir o *Decreto-Ley* de 1847, que contribuiu para a decadência de atuação do *Instituto de Instrução Pública*, e que, na ótica de Varela, contribuiu para que esta instituição se tornasse uma “Corporação mumificada” (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 5). As maiores

¹⁵⁸ De acordo com a “cronologia básica” (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 60).

¹⁵⁹ Além de Emilio Romero e Jaime Roldós y Pons, outros intelectuais como Francisco Antonio Berra e Jacobo Adrián Varela – que atuaram juntamente com José Pedro Varela na SAEP - também realizaram atividades juntamente com nosso autor após este último assumir o cargo de Inspetor Nacional, de acordo com o Informe que Juan Manuel de Vedia, um dos inspetores departamentais, realizou em dezembro de 1878 (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 343).

¹⁶⁰ De acordo com a “cronologia básica” (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 60).

dificuldades que Varela elencou, e que consistiam em possíveis resistências para que a reforma avançasse, eram de cunho administrativo, devido ao não reconhecimento do poder central por parte dos inspetores departamentais, tendo Varela nomeado, inclusive, 13 novos, um para cada departamento; de cunho financeiro, com criação de outros impostos que seriam dirigidos à educação; e de cunho educacional propriamente dito (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 7-9), pois lidava com as questões culturais do país já elencadas anteriormente neste capítulo.

No entanto, por mais que as adversidades levantadas por Varela existissem, os resultados começaram a aparecer. De acordo com o levantamento realizado pelo autor em suas *Memorias*, em outubro de 1877, o Uruguai possuía 208 escolas, sendo que este número aumentou para 259 em 1878. De acordo com esses dados, estas escolas foram criadas no interior do país, pois dentro deste mesmo período, de outubro de 1877 a outubro de 1878, Montevideú permaneceu com o mesmo número de escolas que possuía em 1863. O departamento de Paysandu, um dos que tinha um dos menores índices, foi o que mais recebeu escolas, 12 no total (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 74). Em relação ao número de crianças matriculadas, foi alcançado o número de 2600 alunos educados no ano de 1878 (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 61). Outra questão a ser destacada foi a mudança do método utilizado para o ensino de todas as matérias, o racional, com exceção do catecismo que, para Varela, não admitia tal método (VARELA, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1990b, p. 99).

4.6 Outras respostas à reforma: Jacinto Vera, Juan Zorrilla de San Martín, Prudencio Vásquez y Vega e José Batlle y Ordóñez

Assim como em relação à publicação de suas obras, a reforma educacional, que já estava em vigência há algum tempo, fez com que algumas personalidades uruguaias publicassem respostas – em sua maioria, críticas – às ideias que Varela estava colocando em prática. Entre eles, mais uma vez, o representante máximo da Igreja Católica no Uruguai, Jacinto Vera, o poeta Juan Zorrilla de San Martín, o filósofo político Prudencio Vásquez y Vega e José Batlle y Ordóñez, filho do ex-presidente Lorenzo Batlle e que posteriormente se tornaria presidente do país.

No que tange às críticas de Vera, o representante da Igreja Católica manteve o conteúdo que já havia utilizado em sua crítica anterior, de que Varela e a SAEP tinham o

propósito de suprimir o ensino religioso das escolas. Nesse sentido, em 24 de fevereiro de 1878, por meio de uma *Carta Pastoral* publicada pelo diário *El Mensajero del Pueblo*, Vera argumentou que a religião era “[...] necessária para a felicidade dos Estados” (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 454) e que aquela também seria “[...] mais necessária para os povos civilizados que as instituições políticas” (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 457). Além disso, ao não citar explicitamente o nome de Varela, Vera se referiu aos “*educacionistas*”, argumentando que o ensino sem a religião representaria “[...] o obscurantismo mais fanático e degradante” (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 467) e que a religião não coagiria a inteligência, utilizando como exemplo nomes de pensadores que teriam se formado sob a égide da Igreja Católica, como Dante Alighieri, Roger Bacon, Santo Agostinho, Vico¹⁶¹, entre outros (*EL MENSAJERO DEL PUEBLO*, 1878 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 460).

Outra personalidade que respondeu à Varela foi o poeta Juan Zorrilla de San Martín, por meio do periódico *El Bien Público*, fundado por ele mesmo. As críticas, assim como as de Vera, se deram por meio de um questionamento de Zorrilla sobre o ensino religioso nas escolas. No entanto, ele questionava especificamente o tempo de duração das aulas e como era ensinada a religião nas escolas (*EL BIEN PÚBLICO*, 1879 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 471). Além disso, por meio de um editorial publicado no *El Bien Público*, de 18 de junho de 1879, o poeta questionava o interesse do Estado em estabelecer a obrigatoriedade da educação pública e argumentou que, antes de tudo a educação seria um ato privado, assim como a higiene pessoal e que, se os pais tivessem a condição de educar seus filhos em casa, não haveria a necessidade de o Estado obrigar a isto (*EL BIEN PÚBLICO*, 1879 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, 475).

Por sua vez, Prudencio Vásquez y Vega publicou um artigo no periódico *El Espíritu Nuevo*, defendendo a necessidade de se analisar os princípios do “sistema vareliano” e não somente a organização, como alguns fizeram anteriormente. Ressaltava alguns pontos da obra de Varela como o utilitarismo, por meio da ideia de que não se deveria ensinar disciplinas que não tivessem o caráter de “utilidade geral”, em relação aos métodos, entre outras coisas. Além disso, é interessante destacarmos que em seu artigo, Vasquez y Vega citou Herbert Spencer ao falar de educação (*EL ESPÍRITU NUEVO*, 1879 apud CAMARA DE REPRESENTANTES,

¹⁶¹ Quando cita Dante Alighieri, Vera relembra a obra *A Divina Comédia*. Sobre Vico, fala acerca do pensamento deste autor em relação à filosofia da História (apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 460).

2000b, p. 477-479), o que poderia, talvez, representar a apropriação do pensamento deste autor por parte de Vasquez y Vega, já em diálogo com as referências postas no contexto linguístico e, em parte, estabelecidas por Varela por meio de seus *lances*.

Mesmo após a morte de Varela, em 24 de outubro de 1879, as respostas ao pensamento e obra deste intelectual não cessaram. Em artigo do dia 29 de julho de 1881, mas desta vez publicado no periódico *La Razón* e imbuído de um tom diferente daquele contido no artigo que havia publicado anteriormente em *El Espíritu Nuevo*, Prudencio Vázquez y Vega, questionou o por quê de Varela ter “[...] desertado de seu partido, da Constituição e das instituições pátrias para colocar sua inteligência a serviço da ilegalidade e do atentado” (*LA RAZÓN*, 1881 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 484), pelo fato de Varela ter aceitado o cargo no governo militarista de Latorre.

Vásquez y Vega não foi a única personalidade a questionar Varela por sua “deserção”. O tom do conteúdo que José Batlle y Ordóñez utilizou e que foi publicado também no periódico *La Razón*, em 2 de agosto de 1881, veio a corroborar o questionamento que Prudencio Vázquez y Vega havia realizado em sua publicação no mês anterior. Batlle y Ordóñez afirmou que seria falsa a ideia de que Varela fora o “[...] inimigo e destruidor da tirania” (*LA RAZÓN*, 1881 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 489). Além disso, Batlle y Ordóñez, ao lembrar o fato de que Varela defendeu o governo de Latorre por este ter auxiliado o empreendimento da educação pública, afirmou que Varela não era um inimigo, mas sim “[...] um apologista do despotismo; não é um educacionista, mas um exemplo que deve ser sempre velado aos olhos da juventude que se educa” (*LA RAZÓN*, 1881 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 2000b, p. 489).

Desse modo, percebemos que, embora a reforma tenha obtido resultados, Varela não ficou imune às respostas ao seu pensamento e obra. Jacinto Vera, líder da Igreja, atuou em dois momentos criticando-o, além de já ter travado a polêmica com Agustín de Vedia anos antes. Juan Zorrilla de San Martín atuou motivado pelos mesmos motivos que Vera. No entanto, as respostas de Prudencio Vázquez y Vega e José Batlle y Ordóñez demonstraram que a mitificação da figura de Varela, como muitos autores – são os exemplos de Telmo Manacorda, Alberto Lasplaces, e outros – e intelectuais contemporâneos à Varela fizeram, poderia ser questionada ou desconstruída. Além disso, as críticas de Prudencio Vázquez y Vega e de José Batlle y Ordóñez mostram que Varela era um homem comum e que, por seguir seus ideias republicanos e democráticos, também estava sujeito a contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos a compreender a situação sócio-política do Uruguai no século XIX, aparecem, em primeiro plano, as discussões acerca da consolidação das práticas republicanas e da “civilização”, do “progresso” e da “democracia” no país. Dentro do campo político, as tentativas de amenizar ou dar fim aos conflitos não obtiveram êxito e, como exemplo disto, podemos citar a “política de fusão”, na década de 1860. Esta política visava extinguir os partidos tradicionais, os *blancos* e os *colorados*, assim como as desavenças políticas existentes entre seus membros. Não somente esta iniciativa como várias outras ruíram em pouco tempo, nada podendo ser feito para evitar o ressurgimento dos conflitos entre os grupos políticos. Com o fracasso destas tentativas, os conflitos regionais comandados pelos caudilhos locais, os fuzilamentos, assassinatos de presidentes e ex-presidentes, entre outras situações conturbadas, voltaram a fazer parte do cotidiano político e social do país, assim como Barran (1990) e outros autores pontuaram.

Foi esta conjuntura que José Pedro Varela e os intelectuais Carlos Maria Ramírez, Agustín de Vedia, Francisco Antonio Berra, entre outros, vivenciaram e, justamente por terem sido formados no calor destas convulsões políticas, perceberam que a educação do povo seria a única forma de efetivar mudanças. Desde a juventude, estes intelectuais, em especial Varela e Ramírez, iniciaram suas intervenções nas discussões políticas, propondo uma reforma educacional no país, tendo a imprensa grande importância na divulgação destes debates.

Por meio das páginas de *La Revista Literaria* e do jornal *El Siglo*, estes homens de letras tiveram a oportunidade de disseminar suas ideias ligadas ao republicanismo e à educação, além de criticarem a situação sócio-política em que o país estava imerso. *La Revista Literaria* não somente foi um periódico em termos estritos, mas também um verdadeiro espaço de sociabilidade de intelectuais, onde Varela pôde ter contato com as ideias trazidas por outros homens de letras. Dentre eles, o editor deste periódico, José Tavolara, que havia conhecido as ideias republicanas e educacionais de Francisco Bilbao, no Chile, às quais Varela deu continuidade.

A mesma importância para este fim teve o *Club Universitario*, local onde aqueles homens letrados se reuniam para discutir novas ideias em relação aos mais variados temas, inclusive ao político e à política no país. Em nossa perspectiva, estes dois espaços não eram somente lugares físicos, mas também afetivos, constituíam *microclimas*, no sentido atribuído por Jean François Sirinelli, onde tanto os embates de ideias quanto os sentimentos entre estes intelectuais se mostravam presentes.

No entanto, não restringindo sua vivência a estes lugares, José Pedro Varela conheceu outras formas de pensamento quando viajou à Europa, na segunda metade da década de 1860, ampliando seu arcabouço intelectual. Além disso, teve a oportunidade de, por meio da prática, ter contato com a experiência realizada por outros países acerca da educação pública, o que contribuiu com a mudança em sua forma de pensar. Um vestígio disto é a influência que teve Sarmiento, então embaixador argentino nos EUA, para que Varela passasse a reconsiderar seu posicionamento em relação ao modelo norte-americano de educação, em detrimento ao europeu. Ao ter contato com o pragmatismo norte-americano, tanto para a educação quanto para a política, Varela trouxe consigo, diretamente dos Estados Unidos para os salões do *Club Universitario*, as novas visões próprias de pensadores da educação e políticos norte-americanos que passou a admirar. Dessa forma, começou a difundir tal pensamento junto a este espaço de sociabilidade intelectual, convivendo com críticas vindas de vários outros intelectuais, inclusive Carlos Maria Ramírez.

É fato que Ramírez corroborou as novas ideias que Varela trazia, e reforçou, por meio de uma retórica própria, o chamado a todos os setores da sociedade para que o esforço fosse coletivo, deixando explícitas as conseqüências se assim não fosse feito. O discurso não se restringiu à teoria e o exemplo de que o pensamento que Varela difundiu teria sido bem recebido consistiu na criação da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP), juntamente com Ramírez e outros intelectuais. Estes homens de letras fundaram a SAEP com o intuito de empreender a reforma educacional por todo o país, haja vista que a cooperação do Estado para este fim, naquele momento, era praticamente nula.

Por meio da obra empreendida por estes intelectuais à frente da SAEP – que teve Varela como presidente e Ramírez como secretário em determinado momento - foram criadas escolas tanto na capital, quanto no interior do país. Neste sentido, embora de caráter associativo, esta iniciativa objetivou o bem público e, a nosso ver, pode ter representado uma tentativa de unificação não somente relacionado às questões pedagógicas propriamente ditas - como já havia apontado alguns autores como, por exemplo, Jorge Bralich (1989) -, mas também política do país frente à regionalização estabelecida e endossada pelos caudilhos locais. Além disso, acreditamos que a SAEP foi um espaço que obteve certa autonomia em relação ao Estado- considerando as ressalvas que já realizamos anteriormente-, possibilitando a discussão de ideias e intervenção tanto intelectual quanto pragmática no que diz respeito à relação entre a educação e a política – em busca da “civilização” como ponte ao progresso material e político da nação.

Produto da modernidade que se apresentava com maior intensidade não somente à Europa, como apontou Remond (1976), mas também à América Latina no século XIX, como destacou Romo (2010), o tema referente à educação pública se tornou cada vez mais recorrente dentro das discussões institucionais e nas lutas políticas. Como vimos, no Uruguai, o tema esteve presente não somente por meio das obras da SAEP, mas também nos projetos parlamentares que foram apresentados e por meio das polêmicas entre os intelectuais publicadas nas páginas da imprensa. Tais polêmicas têm importância, pois trouxeram à tona termos e expressões que mobilizaram não somente o jogo lingüístico e intelectual do contexto, mas também o vocabulário político a ser utilizado.

Dentro destas polêmicas, a educação pública foi vista por Varela e por outros intelectuais como o caminho – ou não – para que a “civilização”, o “progresso” e a “democracia” fossem alcançados. Estes termos estavam ligados ao republicanismo que, desde a Constituição de 1830, não era colocado em prática por grande parte dos uruguaios, na ótica de Varela. De fato, isto se mostra perceptível quando nos deparamos com o grande número de conflitos ocorridos no país em um período curto de tempo – 18 guerras civis em 45 anos (VARELA, 1876 apud CAMARA DE REPRESENTANTES, 1989, p. 16) –, como denunciou José Pedro Varela em seus escritos, representando a cultura do desrespeito às leis magnas da nação.

Entre as polêmicas travadas, podemos destacar algumas, como aquela do deputado Agustin de Vedia que envolveu o representante maior da Igreja Católica no Uruguai, Jacinto Vera. Este último criticava os “*educacionistas*”, que eram representados não somente por Vedia, mas também, pelos intelectuais ligados à SAEP, os quais já haviam demonstrado suas intenções em realizar mudanças no ensino religioso estabelecido nas escolas. Dentro desta polêmica, podemos perceber que ainda havia uma tendência contrária à separação entre a Igreja e o Estado. Isto pôde ser verificado por meio do surgimento de termos como “escola católica” e “escola atea”, sendo que esta última expressão, na ótica dos representantes da Igreja, demonstrava a intenção, por parte dos “*educacionistas*”, de uma laicização, que poderia representar o término da influência da Igreja Católica na sociedade uruguiaia.

É interessante destacarmos que, na resposta a Jacinto Vera que Varela publicou, este, mais uma vez, realizou um *lance* lingüístico – nos dizeres de Pocock (2003) - ao inserir na discussão o termo “Evangelho Republicano”. Este termo foi resultado da apropriação e ressignificação de uma palavra com sentido próprio e específico para a Igreja Católica que foi colocada no meio lingüístico com um novo significado: de que as diretrizes que deveriam

atuar na sociedade uruguaia deveriam ser constituídas pelas ideias e práticas republicanas e não as religiosas.

Outra polêmica na qual José Pedro Varela se envolveu foi com Lucas Herrera y Obes. Neste embate, percebemos um tom conservador da parte de Herrera y Obes em relação às mudanças sociais que a reforma poderia proporcionar, tais como a comunhão dos espaços escolares, nos quais as crianças de todas as camadas da sociedade poderiam conviver, possibilidade que não era bem vista por este intelectual. Esta opinião de Lucas Herrera y Obes representava uma vinculação aos princípios de casta e distinção social que deveriam ser mantidos para a “sobrevivência da sociedade” uruguaia. Além disso, termos ligados à Revolução Francesa, como a expressão “*sanculotismo*”, foram utilizados por este mesmo intelectual para acusar de radical o pensamento de Varela.

Em resposta, Varela realizou outros *lances* no jogo lingüístico que agora travava com Herrera y Obes. Estes *lances* representavam alguns símbolos – nomes de agentes como Pierre Victurnien Verginiaud - daquele evento da história francesa, os quais Varela classificou como exemplos republicanos. Além disso, nomes de personagens norte-americanos também foram pronunciados, como Abraham Lincoln e Benjamin Franklin – citados de forma recorrente por Varela – que os entendia como sinônimos de “progresso” e “civilização”. No entanto, tais *lances* não consistiram somente na citação de nomes de países do hemisfério norte. Para reiterar os exemplos republicanos a serem seguidos, Varela citou exemplos sul-americanos, como os nomes de Domingo French e Luis Antonio Berrutti, que eram os expoentes da independência argentina, enquanto nomes como os de Juan Manuel de Rosas e Facundo Quiroga eram utilizados de forma negativa por ele.

De modo geral, Varela defendeu a ideia de que a “escola comum” seria a responsável pela formação de homens letrados e símbolos do republicanismo como Lincoln, Franklin, Berrutti, French, Virginiaud, ou seja, pela formação do “povo” – contribuindo para uma exaltação e idealização destes símbolos com o intuito de reforçar um exemplo a ser seguido. Por outro lado, as *pulperías*, na América Latina, eram os lugares que abrigavam homens como Rosas, Quiroga, dos caudilhos em geral, dos “bárbaros”, ou seja, era o símbolo do “populacho” – visão que intensificava o estereótipo que Varela e outros intelectuais daquele momento reforçavam, ao associar necessariamente todos os caudilhos à ideia de “barbárie”. Em relação a este último ponto, relativo aos estereótipos criados e reforçados, Varela fez o mesmo em relação à antiga metrópole, a Espanha, país que era acusado por este autor de ser uma representação da “ignorância” e do “atraso”, ao passo que exaltava o exemplo norte-americano a ser seguido.

Ao mesmo tempo em que se envolvia nas polêmicas intelectuais em um cenário político de oscilações ideológicas – marcada pelo “*principismo*” em oposição aos *candomberos*, ou seja, os políticos tradicionais - Varela e os outros intelectuais seguiram com as publicações e com os trabalhos feitos por meio da SAEP e sem a ajuda do Estado. Com a publicação de *La Educación del Pueblo*, em 1874 e *La Legislación Escolar*, em 1876, Varela realizou um verdadeiro diagnóstico acerca dos problemas do país em obras de maior fôlego. Por meio desses escritos, desenvolveu outras ideias de forma mais aprofundada, como a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação pública. É possível verificar a reiteração dos princípios democráticos e republicanos por meio de explicações e exemplos dados por Varela nas referidas obras.

Neste sentido, para embasar suas ideias, Varela sempre comparava a situação política e social uruguaia com a dos países europeus e, principalmente dos Estados Unidos, exaltando-a, ao passo que sempre criticava o modelo representado pela Espanha – intensificando cada vez mais os estereótipos já manifestados em relação a este último país. Como vimos, nomes de intelectuais e personalidades norte-americanas foram se tornando cada vez mais freqüentes nas citações de Varela, com o intuito de sempre deixar claro qual modelo deveria ser seguido para que as conquistas – que tanto aquele quanto os outros intelectuais almejavam - fossem alcançadas.

O estado norte-americano de Massachussetts era o exemplo máximo e, o estado da Califórnia era citado para mostrar que já tinha pertencido aos espanhóis, mas se desenvolveu após ter ficado sob a custódia dos anglo-saxões. Desta forma, estas ideias colocadas por Varela nos mostram que existia a intenção, por parte deste intelectual, de, não somente disseminar a ideia de uma desvinculação ao paradigma próprio da antiga metrópole, como também intensificar estereótipos em relação a este país. Por outro lado, visava o modelo representado pelos Estados Unidos. Em outras palavras, como o próprio Varela afirmou em alguns momentos por meio de seus escritos, tratava-se de um desprendimento do passado, ligado à monarquia, em direção ao futuro – que era associado à República e/ou consolidação deste regime político. Neste sentido, acreditamos que, apesar das idealizações e dos estereótipos criados e/ou intensificados, havia, por parte de Varela, a intenção de se discutir e propor o “renascimento” da identidade uruguaia e pautado na criação das práticas republicanas, elementos que somente seriam possíveis por meio da educação do povo, na visão de Varela.

Além destes elementos, Varela, ao expressar suas preocupações frente às inconstâncias políticas da realidade uruguaia, reiterou inúmeras vezes que, investir na educação,

representava investir no fim das guerras civis, ou seja, na paz e na ordem. Isto era algo que consistia em um ponto de convergência com as ideias de Ramírez e dos outros intelectuais. No entanto, quando Varela, em *La Legislación Escolar*, criticou o ensino jurídico, do curso de Direito da Universidade de Montevideú, teve que enfrentar a reação de Carlos Maria Ramírez, então professor de Direito Constitucional daquela instituição. Varela defendeu que os problemas da nação se centravam em dois “erros”, como ele mesmo denominou: a “ignorância”, que seria típica dos caudilhos, e o “saber presunçoso”, próprio dos “doutores” do curso de Direito, de acordo com sua perspectiva, e isto deveria ser mudado.

No entanto, a crítica de Varela se centrava em algo maior: no paradigma intelectual que ficou conhecido como espiritualismo eclético, no qual estava inserido, desde sua inauguração, o modelo educacional universitário da nação uruguaia, ou seja, desde o final da década de 1840 e início da de 1850. Na ótica de Varela, este paradigma intelectual possuía um caráter mais reflexivo que pragmático. Além disso, este paradigma formava indivíduos a partir de princípios “caducos”, próprios de uma sociedade de “castas” - e era responsável pelo tipo de formação jurídica daqueles que ocupariam os mais altos cargos públicos quando se formassem.

Ao responder à crítica, Ramírez expõe as citações do biólogo Charles Darwin feitas por Varela em vários momentos de suas obras, evidenciando sua inclinação ao evolucionismo elaborado por aquele pensador inglês. No entanto, esta filosofia teria chegado ao Uruguai na forma de um positivismo spenceriano – uma justaposição entre a filosofia do pensador francês Augusto Comte e do evolucionismo de Darwin, adaptado às Ciências Sociais do também inglês Herbert Spencer. Dessa forma, esta polêmica ficou marcada, dentro da história uruguaia, por representar, assim como Arturo Ardao (1971) afirmou, uma transição entre um paradigma filosófico para outro. Desta feita, podemos perceber, mais uma vez, que Varela, por meio de suas obras, atuou sobre aquele contexto que, anteriormente, havia lhe formado intelectualmente.

As intervenções de Varela não somente obtiveram êxito no âmbito intelectual, como também no âmbito mais pragmático. Após ter sido nomeado Inspetor Nacional dentro do governo militarista de Lorenzo Latorre, Varela, juntamente com a Direção Geral de Instrução Pública, empreendeu a reforma educacional pelo país, mas, desta vez, com o amparo do Estado. A reforma teria representado a terceira fase do processo intelectual de Varela, conforme Ardao (1971) pontuou. No início, Varela se viu relutante, de aceitar o cargo no governo de Latorre, pelo fato de sempre ter intervindo a favor da democracia. No entanto, talvez a reforma educacional não teria tido a mesma eficácia comparada aos feitos da SAEP

se acaso Varela tivesse empreendido a obra educacional somente por meio desta última. A reforma obteve resultados satisfatórios e os números - em termos de escolas criadas no interior, número de alunos matriculados, entre outras melhorias - foram superiores àqueles alcançados pela SAEP.

Justamente por isso, Varela recebeu críticas de outros representantes da sociedade uruguaia, como Prudêncio Vázquez y Vega e José Batlle y Ordóñez – que foi presidente uruguaio no início do século XX. Em suas publicações por meio da imprensa, eles classificaram Varela, mesmo depois de sua morte, como um “traidor” na política, pelo fato de este ter defendido e materializado suas ideias dentro de um governo que era visto por aqueles intelectuais como autoritário.

Assim como pontuamos no capítulo 4, essas críticas têm sua importância para percebermos que não havia somente a mitificação que alguns autores mais contemporâneos a nós defenderam acerca de Varela. Neste sentido, tais críticas mostram que este intelectual, por seguir seus ideais republicanos dentro de um governo considerado ditatorial, também possuía as suas contradições.

É justamente por isso que um trabalho sobre Varela é importante, pois nos permite perceber como a questão sobre o republicanismo se manifestou por meio do jogo lingüístico existente em alguns “espaços de sociabilidade” e na imprensa e que caracterizou o contexto intelectual e o vocabulário político uruguaio da segunda metade do século XIX. Ao mesmo tempo, nos ajuda a pensar na possibilidade de que a “Reforma Vareliana” tenha sido, de fato, um instrumento fundamental para se trazer a estabilidade necessária para que o Uruguai se convertesse em um dos países de maior estabilidade política no início do século XX, sendo capaz de empreender uma série de reformas modernizadoras antes que isso fosse uma realidade em outros países. Cabe-nos apenas confabular se, ainda que por linhas tortas e preso aos referenciais de seu tempo, Varela não tenha realizado, de fato, um diagnóstico preciso sobre o Uruguai e a necessidade de se compreender a educação como um instrumento político capaz de gerar novas tradições e uma cultura democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES DOCUMENTAIS

CAMARA DE REPRESENTANTES. **La Legislación Escolar**. Obras de José Pedro Varela (I). Com Biografias de Manuel Herrero y Espinoza e Francisco Antonio Berro. Montevidéo, 1989.

CAMARA DE REPRESENTANTES. **La primera memoria**. Obras de José Pedro Varela (II). Com una selección de documentos de época. Montevidéo, 1990a.

_____. **La segunda memória**. Obras de José Pedro Varela (III). Com una selección de documentos de época. Prólogo de Rosálio Pereyra, Selección documental e introducción de Ágapo Luis Palomeque. Montevidéo, 1990b.

_____. **Obras de José Pedro Varela (IV)**. La educación media. Com uma selección de documentos de época. Selección documental y introducción de Ágapo Luís Palomeque, Montevideo, 1991.

_____. **Obras de José Pedro Varela (V) - primera parte**. Compilación prólogo y notas de Ágapo Luis Palomeque, Montevidéo, 2000a.

_____. **Obras de José Pedro Varela (V) - segunda parte**. Compilación y notas de Ágapo Luis Palomeque. Montevidéo, 2000b.

RAMÍREZ, Carlos Maria. La guerra civil y los partidos da República Oriental del Uruguay. **La Bandera Radical** 29/01/1871. Año 1. N. 1. 1871. p. 5-6.

LIVROS E PERIÓDICOS

ACLAND, Alicia; CATENACCIO, Roberto; NALERIO, Martha. **Positivismo y proceso curricular en el Uruguay del siglo XIX (Ensayo)**. Montevideú: Ideas, 1992.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay**. Disponible em:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf .
 Acceso em: 10/10/2015.

ALBERDÍ, Juan Bautista. **Bases y Puntos para la organización política de la república Argentina**. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1915.

ANASTASIA, Luis V. **José Pedro Varela: educación y república de autogestión**. Montevideú: Ed. Mar, 1974.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; BARBOSA, Andreson Carlos Elias Barbosa; CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. A concepção educacional de José Pedro Varela. **Revista Intellèctus/UERJ**, ano XIV, n. 1, 2015, p. 17- 35.

_____. **Batlle y Ordóñez y el positivismo filosófico**. Montevideú: Rosgal, 1951.

_____. **Racionalismo y liberalismo en el Uruguay**. Montevideú: Ed. Universidad de la República, 1962.

_____. **Espiritualismo y positivismo en el Uruguay**. 2 ed. Montevideú: Universidad de la República, 1968.

_____. **Etapas de la inteligencia uruguaya**. Montevideo: Universidad de la República, 1971. Col. "Nuestra América", No.10.

ARES PONS, Roberto. Blancos y colorados. IN: REAL DE AZÚA, Real (Sel.). **El Uruguay visto por los uruguayos (antología)**. Tomo II. Montevideú: Centro Editor de América Latina, 1968, p.54-60 (Coleção Capítulo Oriental; 37).

ARROYO, Israel. La república imaginada. In. RIVERA; José Antonio Aguilar; ROJAS, Rafael. **El Republicanismo en hispanoamerica: Ensayos de historia intelectual y política**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ARTEAGA, Juan José. **Uruguay: breve historia contemporánea**. México (Ciudad): Fondo de Cultura Económica, 2000.

AZAROLA, Maria Cristina Araujo. **Contexto filosófico y religioso de la propuesta educativa de José Pedro Varela**. Montevideú: Hegil, 1989.

BARRAN, José Pedro; NAHUM, Benjamin. **Historia rural del Uruguay moderno: 1851-1914**. Montevideú: Banda Oriental, 1967-1978. 7 t.

_____ ; NAHUM, Benjamin. **Batlle, los estancieros y el Imperio Británico: el Uruguay del novecientos**. 2. ed. Montevidéo: Banda Oriental, 1990. t. 1.

BARRAN, José Pedro. Latorre y el Estado uruguayo. **Enciclopedia Uruguaya**. Montevidéo: Editorial Arca, 1968.

_____. **Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco: 1839-1875**. t. 4. Montevidéo: Banda Oriental, 1990a.

_____. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay: el disciplinamiento (1860-1920)**. Tomo II. Montevidéo: Banda Oriental, 1990b.

_____. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay: la cultura "bárbara" (1800-1860)**. Tomo I. Montevidéo: Banda Oriental, 1991.

BLIXEN, Josefina L. A. de. **Varela: el reformador**. Montevidéo: Gaceta Comercial, 1948.

BORUCKI, Alex. **Abolicionismo y tráfico de esclavos en Montevideo tras la fundación republicana (1829 - 1853)**. Montevidéo: Biblioteca Nacional: Universidad de la Republica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación , 2009.

BRALICH, Jorge. **José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional**. Montevidéo: Nuevo Mundo, 1989.

_____. **José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya**. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, v. 13, n. 17, p. 43-70, jul./dic. 2011.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRUSCHERA, Oscar H. Los partidos políticos tradicionales en el Uruguay: análisis de su estructura. In: REAL DE AZÚA, Real (Sel.). **El Uruguay visto por los uruguayos (antología)**. Tomo II. Montevidéo: Centro Editor de América Latina, 1968, p.54-60 (Coleção Capítulo Oriental; 37). p. 45-53.

CAETANO, Gerardo; GEYMONAT, Roger. **La secularización uruguaya (1859-1919): catolicismo y privatización de lo religioso**. Montevidéo: Ediciones Santillana, 1997. t. 1.

CAETANO, Gerardo; RILLA, José. El sistema de partidos: raíces y permanencias, número 31 dos **Cuadernos del CLAEH**. Montevidéo: 1984, n. 31, p. 81-98.

_____. **Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al Mercosur**. Montevidéo: Fin de Siglo, 1994.

CAGNONI, Aníbal. Un enfoque jurídico-institucional de la reforma vareliana. **Punto 21**, Montevideo, v. 3, n. 2, p. 38-47, ago. 1977.

CARVALHO, José Murilo de. História Intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Revista Topoi**. Rio de Janeiro, vol 1, nº 1, Jan./Dez. 2000, p. 123-152.

CHAGAS, Karla; STALLA, Natalia. **Amos y esclavos en las fronteras del espacio rioplatense (1835-1862)**. Anais do III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos3/karla%20chagas%20e%20natalia.pdf> . Acesso em: 06/09/2016.

CHARLE, Christophe. O nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). In **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 141-156, set. 2003.

CORONEL, Nazareth Perdomo. **José Pedro Varela: Ideário**. Montevideú: Editorial Mundo Libre, 1945.

CONSEJO. French y Beruti, el dúo más famoso (Entrevista). **Consejo Profesional de Ciencias Economicas de la CABA**, n. 14 Set- 2010. Disponível em: http://consejo.org.ar/publicaciones/consejo/consejo14/consejo14_duofamoso.pdf Acesso em: 10/03/2016.

FARAONE, Roque. **Varela: La conciencia cultural**. In.: *Enciclopedia Uruguaya*. Montevideú: Editores Reunidos; Editorial Arca, 1968.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVIII: a religião de Rabelais**. Tradução de Maria Lúcia Machado e José Eduardo dos Santos Lohner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANKLIN, Benjamin. **Autobiografia de Benjamin Franklin**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1963.

FUNES, Patrícia. **Salvar la nación**. Intelectuales, cultura y política em los años veinte latinoamericanos. Buenos Aires: Prometo Libros, 2006.

GARCIA-SERRANO, Francisco. **España y America ante la Leyenda Negra: mito y realidad**. Revista Iberoamericana, Vol. XXXIV, n. 1 (Primeiro semestre 2012). Disponível em: http://repository.cc.sophia.ac.jp/dspace/bitstream/123456789/34676/2/200000002779_000243000_1.pdf . Acessado em: 06/09/2016.

GIORGI, Diógenes de. **El impulso educacional de José Pedro Varela** (Orígenes de la reforma escolar). Montevideú: Impresores A. Monteverde & Cia, 1942.

GOLDMAN, Noemí; SALVATORE, Ricardo (Comps.). **Caudillismos rioplatenses: nuevas miradas a un viejo problema**. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. IN: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GÔUVEA, Fátima S. **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. Parte III: cultura política e sociabilidade. p. 259-284.

GROS ESPIELL, Héctor. **Las constituciones del Uruguay**. Madrid: Centro Iberoamericano de Cooperación, 1978.

GUIGOU, Nicolás. **Laicidad en el Uruguay: mitos y transformaciones de la religión civil uruguaya**. Montevideú: Universidad de la República, Uruguay. Sistema Nacional de Investigadores (SNI), s/d. Disponível em: <http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/laicidad.pdf> . Acesso: 10/01/2016.

JESUALDO. **Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela**. Montevideú: Ed. Universidad de la República, 1958.

KARNAL, Lenadro [et al.]. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LARROBLA, Nieves A. de Larrobla. **Jose Pedro Varela y los derechos de la mujer**. Ediciones de la Banda Oriental, 1989.

LASPLACES, Alberto. **Vida admirable de José Pedro Varela**. Montevideú: [Peña], 1928

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anuar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOCKHART, Washington. Las guerras civiles. **Enciclopedia Uruguaya**. Montevideú: Editorial Arca, 1968.

MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. **Civilização e barbárie: a representação da nação nos textos de Sarmiento e do Visconde do Uruguai**. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2006_MADER_Maria_Elisa_Sa-S.pdf . Acesso em: 05/10/2015.

MANACORDA, Telmo. **Jose Pedro Varela**. Montevideú: Imprensa Uruguaya, 1948.

MARIANI, Alba. Principistas y doctores. **Enciclopedia Uruguaya**. Montevideú: Editorial Arca, 1968.

MARTÍ, José. **Nuestra America**. Prólogo de Juan Marinello; selección y notas Hugo Achugar; Cronología Cintio Vitier . Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1977.

MARTÍNEZ DÍAZ, Nelson. La historiografía uruguaya contemporánea. **Revista Quinto Centenario**. vol. 5, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1983, p. 39-64.

MYERS, Jorge. A revolução de independência no rio da Prata e as origens da nacionalidade argentina (1806-1825). In: PIMENTA, João Paulo [et al]; PAMPLONA, Marco A.; MÄDER, Maria Elisa (orgs.). **Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Los intelectuales latinoamericanos desde la colonia hasta inicio del siglo XX. In.: ALTAMIRANO, Carlos (dir.). **Historia de los intelectuales em America Latina**. Vol. Buenos Aires: Katz, 2008, p. 30-50.

_____. La Revolución de las ideas: la generación romântica de 1837 em la cultura y em la política argentina. Alicante: **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**, 2010. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/portales/universidad_iberoamericana/obra-visor-din/la-revolucion-de-las-ideas-la-generacion-romantica-de-1837-en-la-cultura-y-en-la-politica-argentinas/html/5cd91690-5257-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html#PagFin. Acesso em 20/02/2016.

MILOT, Julio; BERTINO, Magdalena. **Historia Economica del Uruguay**. Tomo I. Montevidéu: Fundación de Cultura Universitara, 1991.

MONESTIER, Jaime. **El combate laico**: bajorrelieve de la reforma vareliana. Montevidéu: Galeon, 1992.

NAHUM, Benjamin. La estancia alambrada. **Enciclopedia Uruguaya**. Montevidéu: Editorial Arca, 1968.

ODONNE, Juan Antonio. La formación del Uruguay moderno, c. 1870-1930. In: BETHEL, Leslie (org). **História da América Latina**. Vol. V. Tradu o de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 2008.

PANIZZA, Francisco. El liberalismo y sus “otros”: la construcción del imaginario liberal en el Uruguay (1850-1930) In.: **Cuadernos del CLAEH**. Montevidéu: 1989, v. 14 [n. 50], p. 31-44.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu**: possibilidade de análise para pesquisas em história da educa o brasileira. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Elvis/Downloads/4423-21239-1-PB.pdf> . Acesso em 08/09/2016.

PINHEIRO, Marcos Sorrilha. **Utopia andina**: Socialismo e historiografia em Alberto Flores Galindo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.

POCOCK, John Greville Agard. **Linguagens do ideário político**. Tradu o de Fábio Fernandez. São Paulo: Edusp, 2003.

POMER, Leon. **As independências na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PRADO, Maria L gia. **A forma o das na es latino-americanas**. São Paulo: Atual, 1994.

RAMA,  ngel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REAL DE AZ A, Carlos. **El patriciado uruguayo**. Montevidéu: Imprenta Letras S.A., 1961.

_____. Ejército y política en el Uruguay. **Cuadernos del Marcha**, n . 23 , mar. 1969. p. 5-29. Disponível em: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Carlos_Real_De_Azua/lib/exe/fetch.php?media=ejercito.pdf. Acesso em: 10/06/2016.

REMOND, René. **O século XIX**: 1815-1914. São Paulo: Cultrix, 1976.

- RIAL, Juan. Estilos de desarrollo y primacía urbana en Uruguay, 1852-1933. IN: **Revista de Índias**. Madrid, Instituto “Gonzalo Oviedo”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Año 40, nºs 159-162, janeiro-dezembro 1980, p. 337-395.
- RIVERA, Juan Antonio Aguilar. Dos conceptos de República. In.: RIVERA, Juan Antonio Aguilar; ROJAS, Rafael. **El republicanismo em hispanoamérica**: Ensayos de historia intelectual y política. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- RODRÍGUEZ, Júlio C. Las montoneras y sus caudillos. **Enciclopedia Uruguaya**. Montevidéo: Editorial Arca, 1968.
- ROMERO, Vásquez. José Pedro Varela y el “modelo nacional”. **Punto 21**, Montevidéo, v. 3, n. 2, p. 60-75 ago. 1977.
- ROMO, Andrés Donoso. La nación como protagonista de la educación en América Latina (1870-1930). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 14, p. 239-266, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86914955011.pdf> . Acesso em: 12/12/2014.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo. Civilizacion y barbarie**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAUTER, Gabriela Ossenbach. Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). **Revista iberoamericana de Educación**, n. 1 – Estado y Educación. Jan-abr. 1993. Disponível em: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>. Acesso em: 10/01/2016.
- SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas latino-americanas**. Polêmicas, manifestos e textos escritos. São Paulo: Edusp/Iluminuras/Fapesp, 1995, p. 29-73.
- SOLER, Leticia. **Historiografia uruguaya contemporánea (1985-2000)**. Montevidéo: Ediciones Trilce, 2000.
- SOUZA, Marcos Alves de. **A cultura política do “batllismo” no Uruguai (1903 – 1958)**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.
- _____. **Ideologia e política em José Enrique Rodó: liberalismo e jacobinismo no Uruguai (1895-1917)**. 2006. 240f. Tese (Doutorado). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2006.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. A história intelectual em questão In: LOPES, Marco Antônio (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto: 2003.
- SIRINELLI, Jean François. *Os intelectuais*. In.: REMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.
- SKINNER, Quentin. **Visões da política: sobre os métodos históricos**. Algés: Difel, 2005.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização: ensaios**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SZEMINSKY, Jan. Acerca del significado de algunos de los términos empleados en los documentos relativos a la revolución tupamarista, 1780-1783. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, vol 8, 1981, p. 65-102. Disponível em: http://www.ikl.org.pl/Estudios/EL8/EL8_3.pdf . Acesso em: 02/03/2016

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. O ensino mútuo na Província Cisplatina. **Revista de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 30, n. 02, 2005. P. 43-54. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3737/2141> . Acesso em: 30/06/2016.

TAYLOR, Charles. **Imaginários Sociais Modernos**. (s/d) p. 11-55.

URUGUAY. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. Montevidéo: Imprenta Republicana, 1829.

VILLEGAS, Juan S. J. La actividad educativa de la iglesia en el Uruguay hasta José Pedro Varela. **Punto 21**, Montevidéo, v. 3, n. 2, ago. 1977. p. 49-59.

_____. **Influjo de Ira Mayhew en La Educación del Pueblo de José Pedro Varela**. Montevidéo: Hegil, 1989.

WILLIMAN, José Claudio. Los patricios. **Enciclopedia Uruguia**. Montevidéo: Editorial Arca, 1968.

ZUBILLAGA, Carlos. Breve panorama da imigração maciça no Uruguai (1870-1931). In FAUSTO, Boris. **Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 420-460.

ZUM FELDE, Alberto. **Proceso Histórico del Uruguay**. Montevidéo: Arca, 1967.