

A educação dos nativos

Paul Vidal de la Blache

Tradutor: Guilherme Ribeiro



Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/4248>

DOI: 10.4000/terrabrasilis.4248

ISSN: 2316-7793

Editora:

Laboratório de Geografia Política - Universidade de São Paulo, Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica

Referência eletrónica

Paul Vidal de la Blache, « A educação dos nativos », *Terra Brasilis (Nova Série)* [Online], 11 | 2019, posto online no dia 31 agosto 2019, consultado o 10 dezembro 2020. URL : <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/4248> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.4248>

Este documento foi criado de forma automática no dia 10 dezembro 2020.

© Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica

A educação dos nativos

Paul Vidal de la Blache

Tradução : Guilherme Ribeiro

NOTA DO EDITOR

Publicado originalmente como “L’éducation des indigènes” (*Revue Scientifique (Revue Rose)*, número 12, 4ème série, tome VII, 20 mars 1897, pp.325-360), trata-se de uma conferência proferida por Vidal de la Blache na *Union Coloniale Française*. A *Terra Brasilis* oferece nesse número uma tradução ao português e um comentário do texto a cargo do Prof. Dr. Guilherme Ribeiro (Laboratório Política, Epistemologia e História da Geografia, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). **Nota do tradutor:** Agradeço a ajuda precisa de Paul Claval (Universidade de Paris-Sorbonne) na tradução de alguns trechos, mas, sobretudo, ao diálogo generoso ao redor de Vidal nos últimos doze anos. A responsabilidade pela tradução, contudo, cabe somente a mim.

|

- 1 Queria responder condignamente ao elevado pensamento que inspirou a *Union coloniale française* a inscrever a questão da educação dos nativos no programa de suas conferências. Verdadeiramente, esta é uma questão que, entre tantas outras suscitadas pelo nosso futuro colonial, merece ser situada em primeiro plano? Assim pensou a *Union coloniale* — e ela teve suas razões. Creio que poderemos encontrá-las na muito bela e muito elevada concepção acerca da obra que a França foi chamada a executar em suas colônias. É uma empreitada imposta pelas necessidades econômicas da atualidade; porém, é, igualmente, tarefa que possui suas tradições, que se apoia sobre exemplos do passado e que tem por missão preparar o futuro. Em nossas colônias, temos que nos inspirar em nossos pais e, ao mesmo tempo, considerar, face às gerações que nos interrogarão, o que teremos feito por elas.

- 2 Coube à França de outrora ocupar-se da educação dos nativos: à época, isto se chamava conversão dos selvagens [*sauvages*]. No Canadá, isto ocorreu com um devotamento e um espírito de caridade verdadeiramente admiráveis. Ordens religiosas consagraram-se à evangelização dos nativos. Porém, existiram também alguns aventureiros¹ que se embrenhavam pelas vastas florestas do Oeste à caça de peles vivendo com os indígenas, compartilhando sua existência, abrigando-se em suas cabanas. A administração colonial de então via tais irregularidades com maus olhos e os relatórios preservados nos arquivos estão repletos de recriminações e ameaças endereçadas àqueles aventureiros. Sem dúvida, elas pesaram pouco sobre esses rudes [*rudes*] companheiros, que seguiram vivendo à sua maneira sem se preocuparem com advertências administrativas. Em suma, de tudo o que tentamos nas regiões do Nordeste não restou senão uma coisa, a mesma que tais aventureiros lá implantaram: nossa língua. Que eles sejam, portanto, bastante perdoados!
- 3 Quando nos reportamos a essas antigas lembranças, reconhecemos que a França de antigamente mostrou, em suas relações com seus súditos [*sujets*] nativos em geral, o que ela sempre é ao não violar seus instintos sociáveis e humanos.
- 4 Contudo, a questão é, para nós, complexa e difícil de um jeito que não o fora para nossos antepassados. Eles lidavam apenas com alguns milhares de pobres selvagens [*pauvres sauvages*] dispersos cujos vestígios haviam quase desaparecido após pouco mais de um século. Por outro lado, no vasto império colonial que hoje possuímos (e que foi praticamente todo inventado), encontram-se populações muito numerosas e muito compactas. Fazer a conta exata seria difícil, mas podemos ter uma noção. Segundo o último recenseamento, temos 3.764.000 nativos muçulmanos na Argélia. Na Tunísia, este número alcança, pelo menos, 1.500.000. Há, portanto, na África do Norte, quase 5.500.000 de nativos muçulmanos diante de 280.000, talvez 300.000 colonos franceses. Perante nós, a Indochina (Tonkin, Annam, Conchinchina e Camboja) possui uma população avaliada em 22.800.000 habitantes. Um pouco maior que a França e com algumas partes muito povoadas, Madagascar contabiliza, sem dúvida, pelo menos, 3.000.000 de nativos. Adicionemos os nove ou dez milhões que povoam nosso Senegal, nosso Sudão, nossa Guiné e nosso Congo e, sem contar outros grupos menos importantes, estamos diante de uma população autóctone superior à da França, avaliada em 40 ou 42 milhões de habitantes.
- 5 Ressaltemos: tais populações não mostram — pelo menos onde pudemos acompanhar sua trajetória, como na Argélia — nenhum sinal de enfraquecimento. Muito pelo contrário: de forma bastante evidente, pesquisas recentes apontam o notável crescimento da população nativa argelina. Provavelmente, deve ocorrer o mesmo na Tunísia, na Indochina e também em outros lugares à medida em que nossa ação benfeitora a favor da segurança, do policiamento e da paz produzir efeito.
- 6 Assim, não obstante as perspectivas de crescimento do número de colonos franceses, estamos, em quase todas as nossas colônias, diante dessa situação: uma ampla maioria de nativos a qual devemos governar contando apenas com uma pequena minoria de franceses. Em outras palavras, temos uma imensa população à nossa frente e, sem a ajuda dela, não podemos tirar partido de nossas colônias, nossas colaboradoras forçadas. Nossa dominação não pode ser assegurada senão pela ascendência moral que exerceremos sobre elas. Sim, pois considerar submeter tais povos ao puro e simples regime da força material nos levaria a multiplicar, para além de toda a medida, nossas despesas com homens e com dinheiro — aliás, isto iria nos impor um papel que seria repugnante aos nossos instintos.

- 7 Portanto, há uma questão que se coloca cuja natureza parece, verdadeiramente, martelar o espírito: a nosso ver, quais são os sentimentos desses povos, tão numerosos e tão diferentes entre si, dos quais assumimos a tutela? Não é fácil responder a esta questão. Porém, não se está impedido de emitir certas conjecturas, nem de perguntar — pelo menos para os povos mais inteligentes aos quais temos submetido — o que eles podem pensar de nós.
- 8 Para eles, somos conquistadores e mestres estrangeiros, papel sempre ingrato. Nossas intenções são, seguramente, excelentes, mas são mal interpretadas. Na Argélia e na Tunísia, tomamos do Islã uma parte do seu domínio. Impedimos o Annam em sua marcha invasora na Indochina. Em Madagascar, os Hovas, povo interessante que em menos de cem anos alcançou, com a adaptabilidade das raças² malaias, notável grau de civilização, podem nos dizer e, de fato, nos dizem: sem vocês, nós nos tornaríamos os japoneses do Oceano Índico. Nós nos sobrepomos a sociedades civilizadas baseadas em uma hierarquia, em uma ordem estabelecida, e os ataques que a elas infligimos ao ferirmos questões domésticas³ revivem, com lesões diárias, os ressentimentos da conquista. Trata-se de raças muito desenvolvidas e muito delicadas. O lado irônico do anamita reflete um espírito inteligente e astucioso. Quanto aos nossos árabes e aos nossos berberes, seria erro crasso considerá-los, com base em suas atitudes, roupas e na solenidade um tanto quanto pretensiosa de seu discurso, como seres indiferentes e impassíveis. São espíritos versáteis e inquietos, de um dinamismo apaixonante que derrota todas as previsões — sobretudo o berbere, tão curioso das coisas da política e atento a todos os ruídos. À tarde no comércio ou quando eles se reúnem em suas casas no frescor da noite, sobre o quê conversariam? E, principalmente, o que ocorre nesses *zaouïas*⁴ onde se transmitem, um tanto quanto modificados, todos os burburinhos que agitam o mundo islâmico? Eles espiam e observam, sobretudo, a nós. Eles nos julgam e, naturalmente, com seus preconceitos [*préjugés*] e sua ignorância [*ignorance*].
- 9 Acreditamos impressioná-los com nossas invenções, nossas ferrovias, nossos telégrafos etc., os quais fornecem o principal assunto aos excessos dos discursos oficiais. Contudo, apreciar tais invenções requer, pelo menos, atentar para o enorme esforço despendido que elas representam, para o montante do trabalho científico e para o gradual progresso a partir dos quais esses inventos da indústria moderna vieram a ser criados. Nada os preparou para isso e, para eles, tais invenções explicam-se simplesmente como produto de algum sortilégio. Eles não compreendem, inclusive, nossa força material. Não sabem quais são suas bases e nem os recursos sobre os quais nossa força militar e econômica está apoiada. Nossas conquistas lhes parecem o resultado de um feliz acaso. O que o acaso faz, o acaso poderá destruir. Basta esperar o retorno da sorte, o dia em que o “senhor do tempo” aparecerá para, em alguns instantes, reverter a obra que temos edificado.
- 10 Em uma palavra, não há nada que nos una a eles; eles nos são moralmente estranhos [*étrangers*], mais estranhos [*étrangers*] ainda que hostis. Nós não sabemos quais são os mecanismos que movimentam suas ideias e eles também não nos compreendem mais do que nós a eles. Às vezes, alguns nos imitam, mas naquilo que nossa civilização oferece de mais superficial e de mais grosseiro. Entre outros aspectos (e estes são os mais numerosos), eles nos reprovam porque nos ignoram, porque conhecem do mundo exterior apenas o que seu limitado ambiente pôde ensiná-los. Lembro-me de ter sido surpreendido por uma reflexão feita por um dos homens que puderam observar o Islã de um de seus centros mais fanáticos [*fanatiques*]: o Marrocos. Como diz o Sr. de Foucauld, não são os muçulmanos que vão a Meca os que apresentam mais fanatismo. Pelo

contrário: de fato, a viagem abriu-lhes os olhos sobre as verdadeiras condições do mundo que os cerca. Para os muçulmanos, a viagem foi como uma das “lições de vida” de que falam nossos professores.

- 11 Então, pergunto se, no contato com essa multidão de povos que nos são moralmente tão estranhos [*étrangers*], não experimentamos algo como um calafrio, um *frisson* de inquietude, e se, diante dessa ignorância, não se coloca, na consciência de cada um, imperiosamente, o dever de ir ao encontro desses nativos, de abordá-los direta e francamente para tentar estabelecer entre nós e eles algumas noções comuns; para fazê-los compreender quem nós somos, o que há de saudável e de bom nessa civilização que, em geral, eles conhecem apenas pelas aparências mais fúteis; para encontrar um meio de fazê-los apreciar o que viemos fazer em seu país, país que lhes pertence e que deve, também, tornar-se o nosso.
- 12 A questão da educação dos nativos coloca-se não como uma fantasia filantrópica, mas como um aviso da experiência.
- 13 O meio acima referido só pode ser a educação. A própria natureza nos indica a inteligência da criança, período em que ela é dócil e maleável e em que as impressões são gravadas profundamente e para sempre.

II

- 14 Tenho a impressão de ter raciocinado *a priori*. Porém, na realidade, apenas sintetizei e comentei o que povos dotados de experiência colonial mais ampla, tais como os holandeses em Java e, sobretudo, os ingleses na Índia, fizeram em situações parecidas.
- 15 Nenhum destes povos considerou praticar uma política sentimental. Em Java, os holandeses encontram-se diante de vinte e cinco milhões de nativos pacíficos e acostumados a obedecer. A autoridade dos holandeses teve o grande cuidado de ser exercida apenas por intermédio dos chefes nativos. Durante muito tempo, sob a égide da Companhia⁵ e, depois, sob o controle direto do governo, tudo se limitou a uma exploração frutífera, porém egoísta, do trabalho e dos recursos nativos. Por fim, os holandeses terminaram por sentir a necessidade de se ocupar da educação de seus súditos [*sujets*]. Nos últimos vinte e cinco anos, eles fizeram grandes sacrifícios financeiros seja para encorajar escolas de missionários católicos ou protestantes, seja para fundar escolas profissionalizantes.
- 16 Na Índia, faz um século que os ingleses operam a mais colossal experiência de governar nativos. Um punhado de cento e cinquenta mil ingleses, dos quais setenta mil são soldados, parece sumir em um oceano humano de duzentos e trinta milhões de subordinados diretos — e, se acrescentarmos a população dos Estados subordinados, trezentos milhões. Inicialmente, a questão da educação dos nativos não estava colocada para os ingleses. Eles apenas sentiram, e com muita força, o interesse científico proporcionado pelo mundo indiano. A *Sociedade asiática*, o Colégio Sânscrito de Benares e o *Médersa* de Calcutá datam dos primórdios da conquista. Sobre este aspecto, não temos nada a invejá-los, pois às pesquisas britânicas sobre a Índia podemos opor, com muita dignidade, a exploração científica da Argélia, as pesquisas tão frutíferas realizadas na Tunísia e todo o campo de estudos africanos aberto graças à atividade de nossa Escola Superior de Argel.

- 17 Após longas discussões, foi apenas poucos anos antes da grande insurreição de 1857 que os ingleses organizaram um sistema público de educação para os nativos, tendo finalmente compreendido que talvez fosse seu dever pensar nos interesses intelectuais e morais dessa massa de homens dos quais haviam assumido a tutela [*tutelle*]. No começo, a preocupação maior era com a educação superior. Ao governarem a Índia, por mais de uma vez os ingleses perseguiram a ideia de negociar com as classes elevadas erigindo-as em classes dirigentes e inventando [*supposant*] aristocracias mesmo quando não as houvesse. Eles estabeleceram universidades em Calcutá, Bombaim e Madras mesmo em pleno crescimento da insurreição, assim como colégios preparatórios nessas universidades — sem absolutamente negligenciar a instrução primária, diante da qual, aliás, estavam imperfeitamente aparelhados. Assim, contentaram-se em encorajar, por meio de subvenções, escolas nativas ou escolas de missionários já existentes. Dizia-se com frequência (e, talvez, acreditava-se) que a permeabilidade [*filtration*] do ensino atingiria até as classes baixas [*basses classes*]. Todavia, era fácil prever que, em uma sociedade dividida em compartimentos distintos por causa das barreiras estanques do sistema de castas, eram poucas as chances de que o fenômeno da permeabilidade [*filtration*] pudesse surtir efeito.
- 18 As consequências do ensino inglês na Índia podem ser diversamente apreciadas. Principalmente em Bengala, é certo que ela exacerbou o apetite das funções públicas e que não esteve alheia aos excessos de linguagem da imprensa local. Entretanto, sobretudo entre as mentes elevadas das altas classes muçulmanas, tal ensino contribuiu para uma aproximação com os ingleses, formando bons juristas e hábeis médicos entre os nativos. Seu principal defeito, porém, foi a lacuna no ensino básico. Na sequência da grande pesquisa realizada em 1882-1883, apenas recentemente os ingleses tomaram para si a tarefa de preencher essa lacuna e de estabelecer o ensino básico sobre bases mais amplas. Com uma população de quase vinte e um milhões de jovens, atualmente quase três milhões frequentam as escolas, ou seja, por volta de quatorze por cento. Eu desejaria esta proporção para nossa Argélia mas ela pareceria bastante precária mesmo assim. Como disse Sir John Strachey,⁶ “Foi com dificuldade que fizemos uma pequena brecha nesse enorme bloco de ignorância!” [*ignorance*].
- 19 A experiência inglesa na Índia mostra bem a evolução do conceito de educação dos nativos o qual, confusamente pressentido no início e, depois, seguido mais de perto, acabou se impondo como uma necessidade e um dever. Começou-se pela preocupação com as altas classes até se chegar à noção (que é correta) de que é a educação básica que pode modificar verdadeiramente a sociedade nativa.
- 20 Isto não quer dizer que o ensino superior deva ser negligenciado. Em Annam, encontramos uma classe que exerce verdadeira autoridade social e, certamente, não podemos abrir mão de intervir na educação dada aos futuros mandarins e na preparação de concursos que, a cada ano, atraem aos milhares os candidatos às funções públicas. Seria imprudência grave abandonar à própria sorte mecanismo tão relevante da sociedade anamita. Foi o que bem compreendeu Paul Bert⁷ e, após ele, o saudoso [*regretté*] governador da Indochina, Sr. Rousseau⁸. Um dos últimos atos de sua administração foi a criação, por um decreto de 18 de novembro de 1896, de um *Colégio Nacional* instalado no próprio palácio do rei em Hué — tal como a Escola do palácio de Carlos Magno. Nele, futuros mandarins, príncipes de sangue e filhos das autoridades serão instruídos conforme as doutrinas tradicionais da educação anamita (que não é senão um reflexo da educação chinesa), embora “o ensino da língua francesa será dominante”. Eis uma medida

de amplo alcance político, pois nosso prestígio não sairia impune se consentíssemos em deixar à nossa língua um papel secundário, “para uso dos soldados e dos empregados domésticos nativos”, tal como a impertinência dos mandarins costuma lhe atribuir.

- 21 Tal como fizemos em Túnis, não será menos útil impor o conhecimento do francês aos oitocentos estudantes que frequentam o ensino da mesquita de Olivier, assim como introduzir o estudo de nossa língua nos *médersas* da Argélia onde os futuros *imams*⁹ ou *cadis*¹⁰ estão sendo preparados.
- 22 Porém, aqui devo separar-me de opiniões infinitamente respeitáveis, pois não acredito que essas medidas, excelentes como forma de controle, possam conduzir a profundas mudanças de pensamento. Não é nos núcleos onde se concentra precisamente o que há mais singular e de mais autônomo na inteligência das sociedades nativas que poderemos buscar estabelecer núcleos de influência francesa. Quaisquer que sejam a religião e a raça, homens de pensamento elevado continuarão a ser atraídos em virtude de afinidades superiores. Porém, é preciso agir sobre as massas para produzir a modificação desejada. As revoluções lentas e profundas como as educacionais jamais são geradas de outra maneira. Não é pelas classes aristocráticas que as sociedades se transformam, mas, sempre, pelas classes populares, pelos pobres [*humbles*]. É preciso fazer com que se comuniquem conosco os habitantes dos arrozais de Tonkin, os nativos das aldeias e os *douars*¹¹ da Argélia e da Tunísia — e isto por meio da língua francesa.

III

- 23 Portanto, a questão agora é encaminhada nos seguintes termos: o que fizemos até hoje pela educação elementar dos nativos? Se eu tentei conduzi-los através de nossas diferentes colônias para responder a esta questão, o tempo de que disponho não é suficiente. Aliás, eu teria receio de lhes apresentar apenas uma imagem confusa e que não deixaria em suas mentes uma impressão exata do ponto onde estamos e do método seguido. Alguma coisa foi feita — sobretudo na África do Norte. Falarei disto com naturalidade, pois pude inspirar-me em observações pessoais.
- 24 Estive na Tunísia ano passado; percorri este admirável país com alguns dos homens que vocês ouviram ou terão prazer de ouvir nestas conferências. Uma de nossas surpresas e, para mim, seguramente, uma viva surpresa, foi ver escolas bem instaladas por todos os lados, escolas que honrariam mais de uma cidade [*village*] na França. No Norte da Regência, nas aglomerações [*villages*] povoadas pelos descendentes dos Maures de Andaluzia, sobre planaltos e estepes pastorais no centro, dos oásis do sul aos confins do deserto, em todos os lugares a mesma surpresa nos esperava. Às vezes, os estudantes estavam lá e, desse grupo portando casacos de capuz, alguma criança — cuja face parecia ser mais esperta que a das demais — se separava do grupo para nos dizer, de cor, algum cumprimento em um francês bem-pronunciado. Devemos nos lembrar que as aparências são, às vezes, enganosas. Porém, em doze anos, cento e seis escolas desse tipo foram criadas e, hoje, sem contar os adultos que aprendem nosso idioma, há perto de quatro mil estudantes muçulmanos, ao passo que em 1883 não havia, por assim dizer, nenhum.
- 25 Como esses resultados foram obtidos? Fundado em 1884, existe em Túnis um estabelecimento chamado colégio Alaoui que é o órgão-motor do sistema. É algo muito diferente do que vimos na França, pois trata-se de uma *école normale*¹² na qual, ao lado de professores oriundos da França, professores nativos são formados, dentre os quais alguns

tipos muito sensíveis [*fins*] e muito maleáveis¹³ [*souples*]. Eles me fizeram lembrar os estudantes que eu conhecera em minhas viagens à Síria nos colégios dos Lazaristas e que, para os exercícios literários clássicos, teriam ensinado a alguns dos nossos bons alunos na França. Ao lado dessa *école normale* funciona uma escola primária superior frequentada por quinhentos, seiscentos alunos. Por todos os lados, grandes espaços onde o ar circula livremente, locais onde se praticam trabalhos com ferro e com madeira, um ar de leveza e de liberdade que não estamos habituados a ver em nossos estabelecimentos escolares. Diante de si, a mais bela vista que se possa imaginar: primeiramente, a cidade antiga, erguida em anfiteatro como todas as cidades africanas desejosas por respirar o ar saudável e revigorante do mar, desmembrando seus alvos terraços uns abaixo dos outros. Mais adiante, os bairros novos: um pouco banais, mas onde se sente o fervilhar da vida. Finalmente, o golfo, as montanhas entalhadas que o enquadram, o mar de Cartago. Em uma palavra, todo o passado e todo o futuro, a colonização romana e a colonização francesa combinando-se e confundindo-se em uma mesma visão que evoca, simultaneamente, as lembranças do passado e as esperanças do futuro.

- 26 Essa foi a impressão que senti nesse lugar; para mim, esses resultados ocorreram graças à favorável conjuntura a partir da qual nossa dominação tunisiana foi implementada, assim como à chance que fez com que, desde o início, o homem certo lá estivesse — e lá soubemos mantê-lo. Encarregado de organizar o ensino da Regência, o distinto arabista Sr. Machuel não se recusou a se fazer de pedagogo para inventar os métodos mais simples e mais elementares próprios a ensinar nossa língua às crianças muçulmanas. Para estas crianças em torno das quais não circulava uma palavra de francês, trata-se de começar por aprender os nomes dos objetos familiares que elas conhecem e veem habitualmente ou aqueles aos quais os desenhos traçados nos quadros murais (em benefício delas próprias) remetem. Pacientemente, durante horas inteiras, o professor fez a classe repetir os nomes desses objetos. Após as palavras, vêm as frases. De início, pequenas frases bem simples sob a forma de um constante diálogo entre o professor e os alunos. Isto parecerá, talvez, ingênuo? Porém, é desta forma que nosso idioma será introduzido e penetrará na inteligência dessas crianças — não por meio da gramática e da sintaxe, mas, de modo dinâmico, através do olhar e da fala. Não foi de outra maneira que procedemos na França com os nossos *Flamands* e os nossos *Bas-Bretons*. E, quando os sons de nosso idioma lhes forem familiares, quando este primeiro laço se formar entre eles e nós, será a hora dos nossos livros e, com estes, virão nossas ideias e, pouco a pouco, nossa influência moral.
- 27 Eu queria lhes falar brevemente sobre o difícil tema da Argélia. Nós a conquistamos há mais de cinquenta anos mas, no tocante à educação, talvez tenhamos avançado menos que na Tunísia. É preciso reconhecer que o terreno é difícil. Nessa imensa Argélia, cuja conquista foi tão dura e tão longa, vivem povos que não têm a maleabilidade [*souplesse*], a docilidade [*docilité*] hereditária dos povos tunisianos. Uns são nômades vivendo à moda dos antigos patriarcas e que a escola deve seguir de pastagem a pastagem. Outros são rústicos [*rudes*] agricultores das montanhas. Concentrada principalmente no litoral, aqui a influência urbana não penetra tão profundamente quanto na Tunísia. A indústria quase não existe; este meio de concentração, tão propício a abrir caminhos para a penetração europeia, faz falta. E ainda poderíamos alegar outras dificuldades!
- 28 Enfim, até 1882, tateamos muito e chegamos apenas a resultados medíocres. Fizemos um pouco como o árabe ou o tuaregue que jogam ao acaso seus grãos em alguma depressão do solo onde, reunido um pouco de sedimento, confiavam à chuva e à graça de deus a preocupação com a colheita. Em 1882, o Sr. Jules Ferry¹⁴, então ministro da educação

pública, procedeu a uma organização mais metódica apoiada sobre o princípio de que só se obteriam resultados se os esforços fossem inicialmente concentrados em uma região e, depois, em outra. Era preciso criar um número muito grande de escolas próximas para poder formar um feixe. Assim, os resultados, fortalecendo-se uns aos outros, chegariam a preparar uma geração de homens bastante habituados à língua francesa a ponto de demonstrarem seus benefícios às gerações seguintes.

- 29 Sob a inspiração do Sr. Masqueray¹⁵, escolhemos os *cabilas*. Não que este povo seja menos fanático [*fanatiques*] que outros; talvez seja ilusório crer nisto. Porém, eles são trabalhadores e informados vivendo em localidades [*villages*] muito próximas umas das outras e em condições de densidade que os obrigam periodicamente a tentar a sorte no comércio ambulante e nas transações de modo geral, além de calcular e de falar a língua dos negócios. Estima-se que tal povo estaria mais apto a compreender a utilidade da educação.
- 30 A obra de J. Ferry encontrou colaboradores devotados, mas, especialmente, um homem — morto prematuramente no trabalho — merece escapar do esquecimento: Eugène Scheer, argelino filho de pais alsacianos, modesto professor em Fort-National. Conhecendo a fundo os idiomas e os hábitos do país, ele foi encarregado das negociações com os *djemaa*, os conselhos da localidade [*village*]. Em Djurjura, em Aurès ou nos oásis do sul, por toda a parte ele era visto sempre negociando, argumentando e terminando por conseguir tudo. Sem abdicar em nada de sua autoridade, ele sabia se fazer gostar pelos nativos os quais, muito certamente, são sensíveis aos bons modos — ainda que também aos maus. Ele foi um homem admirável e eu gostaria de mencionar a vocês algumas falas que naturalmente lhe ocorria quando conversava com os nativos. Certo dia, em uma localidade em Aurès, ele falava com adultos, gente jovem de 18 a 20 anos pronta a soletrar e a aprender nossa língua. Após ter demonstrado todas as vantagens práticas que eles teriam ao falar francês, disse-lhes: “Vocês sabem também”, acrescentou, “por que é preciso que, enquanto os franceses aprendem sua língua, vocês aprendam a nossa? É para que nós nos conheçamos melhor. Há gente interessada em falar mal dos muçulmanos aos franceses e dos franceses aos muçulmanos. E o resultado é desconfiança e incompreensão, a persistência de receios e de ressentimentos. E é sempre dessa forma que injustiças se produzem e que os muçulmanos se deixam levar a agitações cujas consequências são tão desagradáveis. Quando franceses e muçulmanos se conhecerem melhor, nada disso acontecerá”. Com toda a força do termo pioneiro e segundo expressão do Sr. Alfred Rambaud em artigo eloquente e comovente a ele consagrado,¹⁶ esse foi um dos nossos pioneiros na África. Nesse caso, não pude deixar de comparar o papel que a vida colonial conferiu a esse modesto professor com aquele que a metrópole lhe teria reservado. Indubitavelmente, suas qualidades teriam sido apreciadas na metrópole; porém, onde ele teria encontrado a oportunidade de exercer, até o limite, suas virtudes de energia e de iniciativa e, tendo o raro dom de lidar com os homens, a ocasião de agir na plenitude de suas faculdades? Eis, feita por Eugène Scheer e pelos Lavigerie,¹⁷ a existência colonial.
- 31 A reforma promovida por J. Ferry recebeu novo impulso por parte do Sr. Burdeau, responsável pelo relatório orçamental da Argélia em 1891. Ele soube atrair o Parlamento rumo a essa original tentativa e foi ele próprio que, em parceria com J. Ferry (apaixonado até o último instante pela obra de educação dos nativos) e com o sr. Jeanmarie, reitor da Academia de Argel, lograram dotar a esse ensino seus programas, seus meios e seu espírito. Para avaliar o sistema, é preciso considerar algumas datas. De 1882 a 1890, foi necessário encontrar espaços, construir escolas, abrir caminhos. Contudo, o trabalho foi

definitivamente estabelecido apenas depois de 1891, com a criação de uma seção especial de professores destinada aos nativos e com a redação de programas apropriados (muito simples, porém muito práticos). Assim, se quisermos julgar os resultados, não podemos esquecer que se trata de algo muito recente. Não seria justo cobrar o que foi feito do ensino aos nativos na Argélia antes de 1882, pois a existência de uma organização metódica ocorreria somente dez anos após. Realizada por alguns das mais tenazes inteligências do nosso tempo, tal obra não deve ser avaliada com sarcasmo ou como se fora uma brincadeira.

- 32 Nessa organização, tudo depende do valor dos homens, pois um professor desses está jogado e absolutamente isolado em um ambiente desconhecido, separado por completo dos centros europeus e parecido com esses jovens oficiais os quais observamos, às vezes, sozinhos, abandonados a si mesmos, em postos extremos do sul. O oficial, contudo, sustenta-se pelo *esprit de corps*; algo semelhante acontece com aquele professor na *Section spéciale* o qual, recém-saído de sua Auvergne, dos seus Alpes ou do seu Jura, aprende noções de cabila e de árabe, instrui-se ou aperfeiçoa-se em jardinagem, trabalhos manuais e tudo o que possa lhe servir em sua nova estadia. Ei-lo, assim, entre os cabilas, em alguma localidade rodeada de cactos situada em um pico rochoso e tendo diante de si horizonte tão vasto que parece tornar mais intensa a sensação de isolamento. E eis que surgem as dificuldades. De um lado, o *taleb*, a pressentir na nova escola uma concorrência que esvaziará a fonte dos pequenos benefícios que ele obtém ensinando o Corão às crianças. Normalmente, tomou-se a melhor decisão: incorporá-lo à escola. De outro, a necessidade de fazer com que duas facções [çofs] hostis umas às outras compartilhem mesmo espaço. Terminada a aula, o professor utilizará com os alunos o jardim anexo à escola. De início, não será sem alguma ironia que agricultores tão tradicionais [routiniers]¹⁸ verão o professor dedicado a operações de enxerto, de introdução de novos legumes. Porém, se os resultados lhe derem razão, os agricultores virão lhe consultar e alguns pequenos serviços prestados nesse sentido estabelecerão sua autoridade no local. Retirei esses exemplos das cartas escritas pelos professores e publicadas no *Bulletin de l'enseignement des indigènes*, espécie de *Lettres édifiantes* dessas missões de novo tipo.¹⁹
- 33 Na verdade, não é o caso — como se diz algumas vezes — de um ensino livresco e de certificados, mas, sim, de um ensino mais apto para que esses seres rústicos [rudes], porém práticos, possam sentir a utilidade dele. O nativo que confia seu filho ao professor europeu imagina que tenha feito uma concessão que lhe gerou alguns direitos; trata-se, ao contrário, de lhe provar que ele é que se comprometeu, provocando, assim, o que podemos chamar a demanda da educação.
- 34 As estatísticas das crianças muçulmanas que seguem os cursos em nossas escolas na Argélia refletem as fases dessa organização de modo fidedigno. Quando a reforma de Jules Ferry começou em 1882, apenas três mil e oitocentas crianças frequentavam as escolas nativas, número miserável para um total de quinhentas a seiscentas mil crianças muçulmanas. Em 1889, eram dez mil e quinhentas e, em 1896, em torno de vinte e uma mil. Notem que não houve coerção: de forma bastante inteligente, a administração universitária resistiu e, sem dúvida, continuará a resistir à ideia de impor a escola como um serviço obrigatório. O número de demandas por emprego aumentou? Levantamentos cuidadosos respondem que não. Uma reflexão simples indica que se o conhecimento da língua francesa pode entusiasmar certos tipos de ambição quando esse conhecimento é privilégio de uma minoria, ele perderá essa condição quanto mais a língua for generalizada.

- 35 Entretanto, digamos que essa obra educacional permanecerá frágil enquanto não tiver alcançado as mulheres. Existe por volta de mil e oitocentas meninas muçulmanas em nossos colégios. Porém, por maior que seja esse número, qual seria o resultado desse ensino se o mal reside principalmente no estado de miséria intelectual e moral das mulheres devido aos costumes e ao Islã? Nas cidades, uma existência reclusa e vazia; no campo, a mais dura escravidão doméstica. Ouvimos vários relatos de visitas feitas às ex-alunas pelas professoras. Estas eram acolhidas com alegria, como uma distração, uma lembrança de uma vida mais livre. Todavia, nessas casas não existiam livros e nem sinal algum de atividade intelectual. A influência de um ambiente apático se impôs e a chama, iluminada com dificuldade, se apagou.
- 36 Aqui, o auxílio das mulheres européias é necessário. É uma tarefa engenhosa e delicada que carece de um toque feminino, de agir sobre essas almas adormecidas. Na França e em outros lugares, nobres exemplos já foram dados. Na Índia, formaram-se sociedades de senhoras européias que vão aos haréns [zenanas] levar, via educação, algum lampejo de vida moral. Tentativas deste gênero foram feitas na Argélia. Trata-se, sobretudo, de questão de zelo [dévouement] e de caridade [coeur].

IV

- 37 Se na África do Norte muçulmana as suscetibilidades religiosas de nossos colonizados [sujets] interditam o Estado de delegar a obra de educação dos nativos de forma imprudente, a situação não é a mesma em nossas outras colônias. O Estado não pode e nem deve fazer tudo pois, ao estender por demais sua ação, acabará por enfraquecê-la, e ainda correríamos o risco de ver uma missão que exige iniciativa sempre presente e ativa degenerar em uma espécie de mecanismo administrativo a funcionar com a indiferença e a coerência que conhecemos. A colaboração da iniciativa privada na obra educacional deve ser buscada pelo Estado, e é de se desejar que essas numerosas associações, disseminadoras da ação caridosa da França quase que no mundo inteiro, venham a ajudar. Recrutada por uma associação protestante e sob a direção de um antigo aluno de nossa *École Normale*, em alguns dias uma pequena colônia de professores e professoras partirá para Tananarive para substituir os ingleses em um dos estabelecimentos mais importantes fundados nessa cidade. Protestantes e católicos devem combinar seus esforços para não deixarem perecer a rede de escolas (prósperas em sua maior parte) em Madagascar, pois, do contrário, seremos obrigados a reconstruí-las a um alto custo. Na Indochina, nossos missionários certamente encontrarão em seu próprio patriotismo um motivo para colaborar com a propagação da língua francesa — até então, negligenciada. Lá, porém, considero, sobretudo, o desenvolvimento de nossos interesses econômicos. O anamita pouco se preocupará com o francês enquanto este não lhe for útil nas transações comerciais. No entanto, chegará o dia em que o contrário acontecerá diante dos seus olhos e ele aprenderá nossa língua com o mesmo zelo, e pelas mesmas razões, que os levaram a aprender chinês.
- 38 A educação dos nativos não é questão apenas de interesse de professores, missionários e dedicados ao altruísmo [dévouement]; tamanho empenho em sua política colonial faz com que nenhum francês hoje tenha o direito de se desinteressar pelo tema. Afinal, trata-se de criar entre a França e os nativos de suas colônias um laço moral — o mais forte de todos. Ao patrimônio comprado com o sangue de nossos pais e nossos irmãos e graças ao comprometimento dos primeiros colonos que, não raro, pagaram com a própria vida o

desbravamento das terras as quais hoje cultivamos, cumpre-nos acrescentar, a fim de que não nos apresentemos de mãos vazias, a conquista moral dos nativos. Conquista sem lágrimas e sem mortos, mas, também, sem anúncios de vitória; conquista cujos resultados serão por muito tempo contestados, visto que graduais, lentos e que só assumirão corpo no decorrer do tempo. Não lhes falarei de assimilação, pois não vejo claramente quais são as realidades exatas escondidas por trás dessa palavra abstrata. Entretanto, talvez percebamos que as dificuldades tidas como insuplantáveis se resolverão por si só e que, na gama de circunstâncias em que nossos interesses estão ligados aos dos nativos, o acordo será mais fácil. Preconceitos recíprocos e conceitos desfavoráveis tão frequentemente manifestados em nossas conversas e nossos textos — é preciso dizê-lo — darão lugar a julgamentos mais equânimes e sensatos. As falhas dos nativos são de natureza humana. Compreenderemos melhor os motivos que lhes fazem agir e, por outro lado, eles também nos julgarão melhor.

- 39 Trata-se de uma perspectiva fantasiosa, uma dessas ilusões generosas concebidas por homens vivendo em seus gabinetes e em meio a livros? Não acredito nisso. Após ter examinado com retidão os documentos que utilizei para preparar o tema dessa intervenção, tive a impressão de que não há nenhuma utopia. Afinal, o que pode se opor a essa noção de assimilação ou, para ser mais exato, ao enobrecimento de uma raça? Por sua própria natureza, as leis implacáveis da hereditariedade ou do atavismo fixam de uma vez por todas as condições das sociedades humanas? Se as sociedades muçulmanas ou esses impérios do Extremo-Oriente que datam de quatro ou cinco mil anos nos parecem (equivocadamente, talvez) fixados em seus ambientes, isto ocorre em função de que elas permaneceram em um longo isolamento e, durante séculos, não travaram contato com sociedades de civilização igual ou superior. Sociedades mudam continuamente em contato umas com as outras devido ao fato de que a natureza humana é algo móvel, permeável, essencialmente mimetista. Mesmo as religiões não se flexibilizam? O cristianismo atual está longe daquele do século XII; o Islã de amanhã não será o mesmo de hoje.
- 40 A história nos mostra inúmeros exemplos de raças diferentes que, sem terem nada em comum em termos sanguíneos, se deixaram transformar por uma civilização superior. O helenismo conquistou parte do Oriente. Com suas leis e sua língua, Roma inoculou um princípio de progresso em raças muito diferentes. As Américas Central e Meridional foram transformadas pela influência espanhola. A China imprimiu o selo de sua civilização sobre todo o Extremo-Oriente. A África já nos aparece parcialmente arabizada pela influência desses enxames de mercadores, feiticeiros [*marabouts*] e errantes [*aventuriers*] os quais se difundem do nordeste rumo ao centro faz dez séculos. Tudo indica que o período que se inicia nos reserva transformações não menos profundas. A época em que pela primeira vez a Europa entra em contato estreito com o Extremo-Oriente e com o novo mundo da África Central extrairá as consequências intelectuais dessa revolução. Logo, devemos refletir sobre qual será nosso papel nessa transformação das sociedades nativas. A França não se furtará à tutela assumida sem que para isso ocorra qualquer prejuízo da imagem que ela tem de si própria. É obra que exige perseverança e tenacidade; nada nos autoriza a considerá-la impossível.

NOTAS

1. O termo original em francês *aventuriers* admite conotação pejorativa, tal como lançar mão de meios ilícitos para auferir determinado benefício (N.T.).
2. Embora o vocábulo francês *racés* assuma inúmeros sinônimos como *povos*, *linhagens* e *grupos*, manteve a equivalência com a palavra portuguesa *raça* todas as vezes em que ele apareceu (N.T.).
3. No sentido de *íntimas*, *particulares*, *específicas* (N.T.).
4. Escola religiosa islâmica (N.T.).
5. Companhia das Índias, diga-se (N.T.).
6. Funcionário público ocupante de posições importantes junto às colônias do Império Britânico (N.T.).
7. Fisiologista renomado, Paul Bert (1833-1886) foi ministro da educação pública, anticlerical e partidário de teorias raciais (N.T.).
8. Refere-se a Armand Rousseau (1835-1896), político francês (N.T.).
9. Título muçulmano que designa o sacerdote encarregado de dirigir as preces na mesquita (N.T.).
10. Juiz muçulmano que julga segundo a charia, o direito religioso islâmico (N.T.).
11. Agrupamento de casas (fixas ou temporárias) reunindo indivíduos ligados por um parentesco de origem comum paternal (N.T.).
12. Escola de formação de professores e pesquisadores (N.T.).
13. A palavra *souple* pode também assumir conotações negativas, tais como *submisso* e *servil* (N.T.).
14. Jules Ferry (1832-1893) teve papel crucial na promoção da laicidade e do colonialismo (N.T.).
15. Émile Masqueray (1843-1894) foi diretor da *École des lettres d'Alger*, instituição de ensino superior pioneira na Argélia (N.T.).
16. *Revue Bleue*, edição de 6 de maio de 1893.
17. Grupo de missionários católicos na África inspirados originalmente por Charles Lavigerie, arcebispo francês em Argel (N.T.).
18. *Routiniers* também pode ser traduzido como *repetitivos* (N.T.).
19. Vidal de la Blache refere-se às cartas assinadas por missionários jesuítas no século XVIII em diferentes partes do mundo intituladas *Lettres édifiantes et curieuses* (N.T.).