

Os intelectuais brasileiros e os significados educacionais da Guerra Franco-Prussiana e da Primeira Guerra Mundial.

Bruno Bontempi Jr.

Nos jornais diários que circulavam nas maiores cidades brasileiras no final do século XIX predominavam as notícias vindas do exterior. A inclinação xenófila das folhas desse tempo era tanta, que José Veríssimo, tomado de ira nacionalista, reclamava que era mais fácil encontrar nelas “notícias de coisas estrangeiras [...] do que do país”<sup>1</sup>.

Dentre as notícias vindas “do estrangeiro”, o desfecho da Guerra Franco-Prussiana tocou profundamente os nossos homens de letras. A inusitada vitória da Alemanha sobre a França os encheu de espanto, exortando-os a interpretar o seu significado em vista da provável reorganização do poder entre os Estados europeus. Tendo como suporte os próprios intelectuais franceses, que, como Renan, reconheceram a derrota como resultado da decadência francesa nos mais diversos aspectos de sua civilização, a vitória alemã extravasou o comentário político para os campos da cultura e da educação.

José Veríssimo foi um dos publicistas que identificou na reação dos derrotados os efeitos “culturais” da vitória alemã. Ao tratar do ensino de história em *A educação nacional* (1890), identifica nas reformas educacionais francesas de 1882 o reconhecimento da superioridade cultural alemã, posto que por elas se introduziram a educação cívica e o ensino da história no sistema geral da educação, desde o ensino primário até o superior<sup>2</sup>.

Segundo Veríssimo, teriam sido a história e a geografia pátrias ensinadas nas escolas alemãs as grandes responsáveis pela formação e manutenção do sentimento patriótico e do espírito nacional que promoveram o esforço de guerra necessário para o engajamento nas milícias. O nacionalismo, valor moderno e positivo, é considerado necessário para as escolas e universidades das nações em busca do progresso. O cultivo

dos cantos nacionais, o uso do livro de leitura em língua pátria e o ensino de ginástica são elementos da educação praticada na Alemanha, que, sugere, sejam adotados no Brasil.

Para outro intelectual brasileiro, Rui Barbosa, “a pedra angular da reabilitação da Alemanha” teria sido “a cultura da mentalidade nacional, na escola, no ginásio, na universidade”<sup>3</sup>. Para Rui, as reformas do sistema educacional alemão, encabeçadas por Humboldt, “continham em si as vitórias marciais de Guilherme I da Alemanha, como o gérmen contém o fruto”, pois, ao ilustrar a pátria e exterminar a ignorância, Frederico III a preparara para o combate. Prossegue Rui Barbosa, apoiado em intérprete estrangeiro,

Muitos anos, mais de quinze, antes de Sedan, Cobden, apontando nos prussianos os “*yankees europeus*” [...] augurava que “a Prússia *havia de ser a mais poderosa das nações européias*, por ter abraçado em plena extensão, conquanto não sob a mesma forma, o sistema, dominante nos Estados Unidos, de assegurar ao povo inteiro uma educação sã”<sup>4</sup>.

Rui endossa a interpretação compartilhada por Condorcet, Tocqueville, Hegel, Max Weber, de que os Estados Unidos tiveram sucesso em absorver a cultura européia e realizar o salto qualitativo para um patamar superior, ou seja, para a própria liderança do processo civilizador. A utilização da expressão “*yankees europeus*” para definir os prussianos quanto ao seu valor no campo da instrução pública indica a sensibilidade dos contemporâneos para com o processo educacional pelo qual se deu a “europeização da cultura norte-americana” e a “americanização da cultura européia”<sup>5</sup>.

José Veríssimo, mesmo com toda a sua aversão à imitação do estrangeiro, não duvidava que, quanto à instrução pública, o modelo a ser estudado com profundidade e a ser assimilado pelo Brasil era o dos Estados Unidos, nação em que se promovia, por meio da educação, a construção de um sólido sentimento nacional que veio corrigir diversidades originais de raça, religião e de costumes, obstáculos igualmente encontrados no Brasil. No entanto, embora visse com bons olhos o sistema norte-americano de ensino, ao paraense não agradava o modo de vida americano, que definia como “*strugforlifista*”<sup>6</sup>,

motivo pelo qual em suas considerações sobre a educação nacional a ser implantada no Brasil, o modelo norte-americano, liberal-individualista, teria de ser adaptado a um sistema de ensino aos moldes alemães, ou seja, subordinado a um Estado-educador.

Em São Paulo, no final do século, homens como o advogado e jornalista Francisco Rangel Pestana marcavam suas trajetórias de publicistas em jornais como *A Gazeta de Campinas* e em *A Província de São Paulo* com um traço de evidente entusiasmo pelos modelos sócio-político e educacional norte-americano. Rangel Pestana, Francisco Quirino, Jorge Miranda, Campos Sales e Américo Brasiliense, dentre outros, transitavam nas cidades do estado de São Paulo em que “as coisas modernas” vinham acontecendo<sup>7</sup>, e nas quais já se concentrava a força econômica que adiante patrocinaria a mudança do regime. Nesse agrupamento predominavam, já sem reservas, os discursos de admiração aos Estados Unidos e de recomendação à imitação de sua experiência, integrados ao elogio do federalismo como forma de organização do futuro regime.

Em seu desejado “liberalismo à americana”, ou seja, no regime republicano organizado à luz da utopia de uma sociedade de indivíduos autônomos, cujos interesses seriam compatibilizados pela “mão invisível do mercado”<sup>8</sup>, ao Estado caberia garantir as liberdades individuais mediante o mínimo de intervenção. Neste, “não há identidade coletiva, sentimento de comunidade ou pátria”, à diferença do que proclamavam liberais conservadores, como Veríssimo, que no Estado centralizado depositavam a expectativa de que protegesse a liberdade, criasse o espírito público e moldasse a nação<sup>9</sup>.

O Partido Republicano, em torno do qual os liberais paulistas passaram a se reunir desde 1870, defende em seu manifesto o federalismo como princípio organizador do novo regime, denunciando o Estado monárquico brasileiro como sendo uma “miniatura” do Estado da França de Napoleão III, em sua “absurda administração centralizadora”. Os acontecimentos da Guerra Franco-Prussiana indicavam aos signatários do manifesto que este modelo napoleônico fracassara, já que “o desmantelamento daquele país que o

mundo está presenciando com assombro não tem outra causa explicativa”. O modelo francês é tido como fracassado, do que não decorre, todavia, o elogio aos germânicos, posto que logo à frente lê-se: “somos da América e queremos ser americanos”<sup>10</sup>.

As lideranças republicanas paulistas imaginavam que a riqueza material e o espírito público que prevaleciam nos Estados Unidos decorriam da obra educacional de seus *founding fathers*. A tal imagem somavam-se as “provas empíricas” da superioridade das práticas culturais americanas então experimentadas em São Paulo, seja nos colégios particulares geridos pelos próprios republicanos, na Capital e em importantes cidades do interior, seja pela presença de missionários estadunidenses na Escola Americana, que exemplarmente punha em prática o método de ensino intuitivo.

Para os republicanos paulistas, a instrução pública era uma questão política de primeira ordem, entendida como condição necessária para a expressão da vontade de um povo esclarecido, fonte única do poder legítimo. A escola, estendida a todas as classes, haveria de transformar tanto o homem como a sociedade, pois a crença era a de que, “quanto mais solidamente um povo é instruído, tanto mais forte e produtor se torna”<sup>11</sup>.

Para *O Estado de S.Paulo (OESP)*, uma vigorosa reforma do ensino em São Paulo livraria a instrução pública do estado dos “vícios da educação monárquica”<sup>12</sup>, constituindo também a decorrência lógica da evolução de suas forças econômicas, pois, “o fato de haver grandes melhoramentos materiais, meios rápidos de comunicações e riqueza ou bem-estar do povo, incita os grandes empreendimentos de ordem moral”<sup>13</sup>. A reforma é pensada no quadro do federalismo: entendia-se que São Paulo deveria “revelar a sua autonomia tomando a iniciativa da fundação de estabelecimentos importantes de ensino úteis e na altura de seu progresso”<sup>14</sup>, pois neste estado e neste momento, “a descentralização é considerada já feita”<sup>15</sup>.

Tão logo mudou o regime, foi implementada a reforma do ensino público, baseada em um programa elaborado por Rangel Pestana, iniciada pela “educação popular” e pela

reforma da instituição que deveria formar o professorado público. De acordo com Caetano de Campos, a quem foi entregue a Escola Normal, a formação do professor só poderia ser realizada por mestres de reconhecidos saber e experiência nos métodos científicos implantados com sucesso em países como a Suíça, a Alemanha e Estados Unidos, que os levaram a um notável e invejável “progresso intelectual”<sup>16</sup>.

Para Caetano de Campos, o método a ser assimilado para a educação deveria ser o intuitivo, criado por Pestalozzi e assimilado em países civilizados. Seus princípios, ancorados no uso dos sentidos, na observação direta dos objetos e dos fenômenos da natureza, na atividade da criança, deveriam fundamentar todo aparelhamento e funcionamento das escolas e ainda orientar a formação dos novos professores públicos. Por isto, para lecionar nas escolas-modelo, criadas pela reforma para se tornarem campo de experimentação dos professores, foram designadas as professoras Maria Guilhermina de Andrade e Marcia Browne, formadas nos Estados Unidos e indicadas por Horace Lane, diretor da Escola Americana e colaborador do governo paulista na condução e implementação da reforma. Os métodos de ensino praticados nos Estados Unidos, pois, foram definidos como modelos para a escola pública paulista da Primeira República.

Em 1914, alguns meses antes do início da Guerra, os educadores paulistas foram instados, no “Inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de São Paulo e suas necessidades”, organizado pelo jornal *OESP*, a se justificarem diante das críticas de que os métodos “copiados dos americanos [...] não se adaptam ao terreno para onde se transplantaram sem a necessária fase de aclimação”. As respostas dos educadores não contradizem Oscar Thompson, que afirma que os métodos em uso nas escolas paulistas “são seus, e [...] não foram servilmente copiados das escolas norte-americanas, mas adaptados ao nosso meio, hábitos e língua”<sup>17</sup>.

Neste momento, já não há mais sugestão de imitação ou importação de modelos;

o método de ensino norte-americano encontra-se incorporado e devidamente adaptado. Alemanha e França não se afiguram nos discursos dos educadores como muito mais do que “países civilizados”, cujo valor está em terem padronizado a educação primária. Já não oferecem modelos, a não ser pontualmente, como no caso da educação rural francesa, e da educação profissional alemã. Os temas mais presentes em toda a série que compõe o “Inquérito”, todavia, expressam a americanização em curso desde os anos 1890 na instrução pública paulista: a educação moral “by doing”, ou seja, não por meio de explicações abstratas ou leituras morais, mas pela ação que forma hábitos de conduta moral; a psicologia experimental, como suporte da pedagogia científica e da metodologia de ensino; a valorização do trabalho manual e da orientação vocacional, além das preocupações com a higiene escolar e com a eficiência na gestão educacional.

No início de agosto de 1914, a Alemanha declara guerra à Rússia e à França; invade a Bélgica; a Inglaterra declara guerra à Alemanha. Julio Mesquita, diretor de *OESP*, desloca-se para a Europa para realizar a cobertura da guerra, a fim de publicar a sua versão mais completa, isenta e clara e, “em seguida, associar esta isenção a uma posição editorial firme ao lado de ingleses e franceses, representantes da democracia”<sup>18</sup>.

Ao longo dos quase cinco anos em que os boletins semanais foram publicados, a posição do jornal em favor da França e da Inglaterra foi clara. Já em 1914, a Alemanha e a Áustria eram apontadas como responsáveis pela guerra<sup>19</sup>; em 1915, após o naufrágio do *Lusitânia*<sup>20</sup>, a Alemanha passou a ser a promotora da barbárie. A hostilidade do noticioso paulista à Alemanha provocou fortes reações da comunidade alemã em São Paulo, que pelo *Diário Alemão* lhe desfechou ataques, afirmando que Mesquita recebia fundos do governo inglês para sustentar uma cobertura pró-aliados. Insatisfeito, o jornal germanófilo comandou também um boicote dos anunciantes alemães a *OESP*<sup>21</sup>.

*OESP* saudou em abril de 1917 a declaração de guerra dos Estados Unidos à

Alemanha; reclamou do Brasil uma posição quando dos ataques germânicos a navios brasileiros<sup>22</sup> e finalmente apoiou a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, a 26 de outubro, afirmando estar o Brasil “com a humanidade contra o mais desumano dos regimes, porque a vitória do pangermanismo seria a escravização do mundo a uma casta a que a própria Alemanha se escravizou [...]”<sup>23</sup>. A Alemanha deixava de ser paradigma de civilização, para tornar-se sinônimo de barbárie e escravidão.

Nos artigos sobre educação estampados ao longo dos anos 1917 e 1918 são extraídas duras lições da guerra, exemplificadas pelo esforço dos soldados italianos que, em convalescença nos hospitais durante a guerra, esforçavam-se para aprender “as noções elementares para se tornarem melhores soldados e para, fora das linhas do exército, honrarem o nome italiano”; dos governos da França e da Inglaterra, que após o conflito destinariam mais verbas à instrução<sup>24</sup>; do governo japonês, que por ter realizado uma vigorosa política educacional que reduziu o analfabetismo e que vinculou a instrução ao ensino profissional e à tecnologia, levou o país à condição de potência mundial<sup>25</sup>; aos Estados Unidos, que estavam promovendo uma “obra benemerita” e extremamente eficiente de instrução dos “selvagens do Alaska”<sup>26</sup>.

Para OESP, o Brasil não deveria esperar uma nova conflagração para promover a educação de seus cidadãos, para vencer o analfabetismo que o “rebaixa e avilta”, pois “se o cidadão é analfabeto e ignorante a Pátria a que ele pertence também nada valerá no mundo”<sup>27</sup>. É certo que “só a educação nacional, extensa e intensamente, fará a grandeza de nosso país”<sup>28</sup>. “P. P.”, que invoca a experiência no Alaska, pergunta “por que a infância esquimó, no mais baixo degrau da civilização, pode receber uma instrução mais ampla e útil do que a dispensada aos pequenos paulistas dos bairros, colônias e fazendas?”<sup>29</sup>.

Definitivamente, diante de números que apresentam o déficit de crianças em idade escolar atendidas no estado, os discursos educacionais de OESP alteram o tom empreendedor e elogioso dos primeiros anos da República, em que as reformas levavam

a marca de seu próprio diretor, bem como o tom colaborativo do “Inquérito” de 1914, para adotar uma postura crítica, que acusa a administração pública do estado de não cumprir com o seu dever quanto à educação do povo, com o que travava o desenvolvimento do país e do próprio regime democrático representativo, posto que a nociva manutenção no poder das oligarquias mais retrógradas devia-se, sobretudo, à ignorância das massas quanto aos direitos e deveres do cidadão<sup>30</sup>. A guerra ensinava a refazer a República, agora apoiada no cidadão instruído, saudável, trabalhador e ordeiro.

---

<sup>1</sup> VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p.47.

<sup>2</sup> Idem, *ibidem*, p.109.

<sup>3</sup> BARBOSA, Rui. (1946). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. In: *Obras completas de Rui Barbosa*. Vol. X, 1883. Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946, p.132.

<sup>4</sup> Idem, *ibidem*, pp.133-134.

<sup>5</sup> WARDE, Mirian Jorge. *Americanismo e educação: americanização de padrões pedagógicos a acadêmicos (Europa, Estados Unidos e Brasil, de meados ao século XIX ao pré-Segunda Guerra Mundial)*. CNPq/PUC-SP, 2003.

<sup>6</sup> Veríssimo define com esta expressão o apreço do povo americano pelos princípios da luta pela vida (*struggle for life*), expressos na teoria de Charles Darwin sobre a origem das espécies.

<sup>7</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido. In: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Prêmio grandes educadores brasileiros: monografia premiada 1987*. Brasília: INEP, 1988, p.39.

<sup>8</sup> CARVALHO, José M. de. *A formação das almas*. São Paulo: Cia. das Letras. 2003, p.9.

<sup>9</sup> CARVALHO, José M. de. A utopia de Oliveira Viana. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.4, n.7, pp.82-99.

<sup>10</sup> *Apud* CHACON, Vamireh. *História dos partidos brasileiros*. Brasília: UnB, 1981, p.238.

<sup>11</sup> OESP, 10/1/1890.

<sup>12</sup> OESP, 06/01/1890.

<sup>13</sup> OESP, 17/01/1890.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> OESP, 10/01/1890.

<sup>16</sup> OESP, 30/03/1890.

<sup>17</sup> OESP, 27/02/1914.

<sup>18</sup> CALDEIRA, Jorge. Julio Mesquita, fundador do jornalismo moderno no Brasil. In: MESQUITA, Julio. *A Guerra (1914-1918) por Julio Mesquita*. São Paulo: O Estado de S.Paulo: Terceiro Nome, 2002, v.1, pp.21-32.

<sup>19</sup> OESP, 24/08/1914.

<sup>20</sup> OESP, 15/05/1915.

<sup>21</sup> CALDEIRA, *Op. Cit.*, pp.30-31.

<sup>22</sup> OESP, 01/10/1917.

<sup>23</sup> OESP, 29/10/1917.

<sup>24</sup> SERVA, Mario Pinto. “A guerra e a educação”, OESP, 21/11/1918.

<sup>25</sup> SERVA, Mario Pinto. “A educação no Japão”, OESP, 19/07/1918.

<sup>26</sup> P.P. [Paulo Pestana], “Notas pedagógicas”, OESP, 28/12/1917.

<sup>27</sup> SERVA, Mario Pinto. “A guerra e a educação”, OESP, 21/11/1918.

<sup>28</sup> SERVA, Mario Pinto. “A educação no Japão”, OESP, 19/07/1918.

<sup>29</sup> P.P. [Paulo Pestana], “Notas pedagógicas”, OESP, 28/12/1917.

<sup>30</sup> Serva, Mario Pinto. “A educação para a democracia”, OESP, 17/09/1917.