



## Moralismo e Nacionalismo nos projetos educacionais do Brasil na Primeira República

LÉA MARIA CARRER IAMASHITA\*

A questão educacional foi levantada na República desde o final do século XIX, mas foi no primeiro quarto do século XX que chegou-se ao consenso de que só a educação traria ao Brasil a modernidade. Sendo então eleita causa nacional, abriu-se o debate público para a definição do que seria uma boa educação para o Brasil: completa, ampla, integral, civilizadora, transformadora da miséria nacional. Vimos estudando esse debate, tratando da reconfiguração das ideias de nacionalismo, de eugenia, de identidade nacional e de projetos republicanos de construção de uma nação moderna.<sup>1</sup> Em continuidade a este estudo, analisamos neste artigo os valores então considerados fundamentais à moral do cidadão da República Brasileira, pois muito dos "conteúdos" considerados necessários à ampliação da educação restrita, aquela voltada apenas para a alfabetização, enquadrava-se no âmbito do discurso moral.

Abordaremos o discurso de intelectuais educadores da Primeira República, na maioria bacharéis em direito, engenharia ou medicina, expresso em obras de grande influência à época, como **Educação Nacional** (1890), de José Veríssimo, e **À Margem da História da República** (1924), coletânea organizada por Vicente Lícínio Cardoso. Também os discursos de intelectuais presentes nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE— Associação Brasileira de Educação, na década de 1920. A ABE, criada em 1924, com sede no Rio de Janeiro e várias filiais nos demais estados brasileiros, foi a instituição civil que agregou os intelectuais líderes e principais articuladores da questão educacional à época. Também estudamos os discursos parlamentares proferidos na Câmara Federal na mesma década, e que tratavam da causa educacional.

O termo "moral" é derivado do termo grego *mos*, "costume", no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Também podemos entender o conceito como aquilo que diz respeito às atividades humanas do ponto de vista do certo e do errado, do que se considera reto em termos do justo, digno, virtuoso, próprio quanto à conduta, conforme as regras aceitas pelo grupo ou pela sociedade.<sup>2</sup> Assim, ao atribuir a um indivíduo a qualidade de "possuir" ou "ter" moral, está-se referindo à capacidade de ele, segundo o livre arbítrio, orientar-se de acordo com regras de conduta julgadas certas ou erradas pela sociedade a que

---

\*Doutora em História Social. Professora da Universidade de Brasília.



pertence.<sup>3</sup> Ferrater Mora esclarece que, em algumas línguas, o âmbito do que é "moral" opõe-se ao físico e até mesmo ao intelectual. Em oposição às ciências naturais, as ciências morais compreenderiam

tudo aquilo que não é puramente físico no homem (a história, a política, a arte, etc.), isto é, tudo aquilo que corresponde às produções do espírito subjetivo e mesmo o próprio espírito subjetivo... Por vezes opõe-se igualmente moral a intelectual a fim de fazer referência àquilo que corresponde ao sentimento e não à inteligência ou ao intelecto. Por fim o moral é oposto ao imoral e ao amoral... É moral aquilo que se submete a um valor, imoral é aquilo que se opõe a um valor, e amoral é aquilo que é inferente ao valor.<sup>4</sup>

Observa-se assim que, sendo a moral definida como um conjunto de valores de uma determinada sociedade, eles expressam uma criação humana temporal, portanto mudam, são ressignificados conforme interesses políticos emergentes, bem como são reinventadas estratégias discursivas legitimadoras de "novos" valores, ou de defesa dos antigos.

Conforme a sociedade e a época, a ênfase na importância da formação moral do indivíduo como conteúdo integrante do processo educacional muda bastante. Às vezes, a educação utilitária é o aspecto mais defendido. A educação científica pode ser enfatizada como um conteúdo moral a ser estimulado; outras vezes, a educação científica é defendida em sentido oposto à formação moral, justamente por acreditar-se ser ela mais objetiva, mais voltada para as realidades da vida. Nesta perspectiva, os valores morais são desvalorizados por serem considerados a face abstrata da educação.

Os valores morais defendidos nos projetos educacionais do Brasil no início do século XX eram defendidos no sentido de orientar as ações e reações dos indivíduos aos estímulos da vida, em conformidade ao padrão considerado bom ou correto pela elite intelectual brasileira. Bons seriam os valores considerados civilizados por aquela elite, julgados essenciais para a construção do "futuro" cidadão brasileiro moderno, cuja construção por meio da educação era justamente o centro do debate intelectual articulado ao tema da nacionalidade.

O moralismo, definido como "doutrina que vê na atividade moral a chave para a interpretação de toda a realidade",<sup>5</sup> era base de reflexão para diagnosticar características do povo brasileiro, delinear sua identidade e projetar seu desenvolvimento futuro. Observamos que, na noção de "formação integral do ser humano", a moral era considerada o conteúdo essencial a ser inserido nesta ampliação da ideia de educação, e que havia diferentes matizes na significação dessa formação moral.



Um dos primeiros intelectuais a enfatizar de forma contundente a importância dos aspectos morais foi José Veríssimo, na obra **Educação Nacional**, editada pela primeira vez em 1890: – "é necessário criar um sistema de ensino para o país e não apenas um sistema de instrução pública, que apenas procura alfabetizar, contar ou "amontoar uma variedade de materiais".<sup>6</sup> E esse novo sistema ideal e necessário para o Brasil, segundo o autor, seria uma educação entendida como uma formação moral do indivíduo.

Escritor, jornalista, educador, crítico literário e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, Veríssimo defendia a educação como única via de civilização para o Brasil, porque, segundo ele, "não será a forma de governo capaz de melhorar o país, não é o governo definido que poderá mudar radicalmente as condições da nação, é o povo".<sup>7</sup> Assim, o intelectual partia do princípio de que, sendo a essência da nação o seu povo, era a educação deste que modernizaria a nação. Além de ser centrada na formação moral do cidadão o autor defendia uma educação "nacional", medida necessária para "homogeneizar costumes".

Para Veríssimo, a educação de valores morais é que despertaria o sentimento de pertencimento à pátria e criaria a unidade moral da nação. Portanto, essa "moral" defendida por ele, tinha sentido semelhante ao de identidade nacional. Quando se referia ao caráter moral do povo, evidencia-se o mesmo sentido que caráter nacional do brasileiro.

Ao perceber a educação como único caminho para modernização da nação, Veríssimo antecipa a percepção intelectual predominante na década de 1920, a de que é possível construir um Brasil moderno ao civilizar seu povo incivilizado, uma vez que sua incivilização devia-se à falta de educação, e não às características genéticas inferiores do povo brasileiro, resultado de sua constituição "racial" mestiçada. Nessa visão, a modernização não estaria limitada pela raça, pois poderia ser desenvolvida, projetada, lapidada, construída.

Por outro lado, se Veríssimo reconhecia que civilizar o povo era uma questão de educá-lo, não escapava de todo às representações racistas e etnocêntricas predominantes no seu tempo. Integrante do grupo de intelectuais denominado de "Geração de 1870", Veríssimo foi fortemente influenciado pelas correntes intelectuais provenientes da Europa – cientificismo, positivismo, determinismo e o evolucionismo social. Assim é que, ao descrever o caráter do brasileiro, constatava consternado "nossa falta de caráter nacional" ou reconhecia "que o estado moral do Brasil e ainda seu estado material era propriamente desanimador".<sup>8</sup>

Para o autor, o então recente passado da escravidão deixara ao país a degradação do trabalho: "a escravidão consumou em nós a morte de todas as energias enfraquecidas pelo



clima e viciadas pela hereditariedade".<sup>9</sup> Reiterava que o desprezo pelo trabalho decorrente da escravidão era uma das características mais negativas do caráter do brasileiro.

O caráter que nos atribuía era o da indolência, da passividade, "molle pelo clima, molle pela raça, o sangue pobre, o carater nullo".<sup>10</sup> Também, à elite política brasileira, atribuía a característica de falta de energia, de combatividade: "a administração pública desorganizada e relaxada, a indulgência por fatos criminosos e consideráveis".<sup>11</sup>

O fato do autor atribuir à raça as qualidades do caráter nacional evidencia ambiguidade quanto à sua argumentação de que a educação seria suficiente para formar o caráter.

O estudo das ideias de eugenia e da determinação do caráter pela raça é confuso e contraditório não só à época em que a obra foi escrita, mas inclusive no debate educacional da década de 1920, em que se desenvolvia um esforço de substituir a reflexão da nação pela ótica da raça, para a reflexão sob a ótica da cultura. As contradições se deviam à superposição de percepções de um racismo de base biológica e outro de base predominantemente sociocultural. Tal análise foi desenvolvida em nosso trabalho, aqui já citado.

Dessa forma, considerando que o povo brasileiro era destituído de caráter ou que possuísse um mal caráter, Veríssimo defendia a promoção da Educação Nacional, ou a educação do caráter nacional, entendendo este como o conjunto das qualidades morais, o desenvolvimento "do que na pedagogia prática chamamos cultura moral".<sup>12</sup> A educação construiria o bom caráter do brasileiro, a unidade e a nacionalidade. Valorizava bastante a educação familiar, mas destacava que a educação via instituição escolar é que seria a cadeia a ligar os elementos heterogêneos da nação.

Com a Proclamação da República, o conteúdo moral integrante da "formação do cidadão" passou a centrar-se no civismo, uma vez que, instituído o Estado laico, o catolicismo integrante do conteúdo moral do ordenamento social no Império Brasileiro não poderia mais se impor.

Como destacou Diva Gontijo Muniz, a religião católica estava associada ao Estado Imperial— "no ordenamento social no século XIX, escola, família e igreja estiveram congregadas na função de disciplinar corpos e normalizar condutas sociais.(MUNIZ, 2003: 18). Com a instituição da laicidade do ensino, aliás, a única alteração expressiva produzida pela Constituição de 1891 no campo da educação, o ensino religioso foi retirado das escolas públicas.<sup>13</sup> Ainda que tal mudança jurídica não significasse eliminar prontamente os valores religiosos do conjunto dos valores morais partilhados pela sociedade, nos discursos da elite intelectual brasileira, fossem políticos, burocratas, literatos ou jornalistas, a educação para a



civilização do cidadão e modernização da nação era defendida pelo seu significado político próprio no pacto social moderno.

Como lembra Gianfranco Pasquino, a educação e, particularmente, a alfabetização é exigida para todas as posições políticas do contrato social. Os princípios liberais sustentam que o Estado Nacional exige cidadãos educados pelo Estado e o processo de alfabetização deve ser acompanhado e favorecido pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. O uso destes meios de comunicação deve constituir resposta aos esforços dos governantes, pois é necessário comunicar as decisões políticas aos governados de maneira mais rápida e compreensível, de modo eficiente, consoante os princípios modernos da administração pública.(PASQUINO, 2000: 774).

Este sentido de educação moral, ou seja, o de atender às prerrogativas do pacto social e de ministrar uma educação patriótica ou cívica, foi bastante disseminado durante a I Guerra Mundial, em virtude da situação do perigo de invasão externa, da cobiça internacional. O debate público iniciado com as conferências de Olavo Bilac e a consequente formação da Liga de Defesa Nacional (1916-17), movimento organizado à época da I Guerra, foi mesmo uma mobilização cívico-nacionalista. O movimento defendia o serviço militar obrigatório pelo alistamento eleitoral, pelo voto secreto e a instrução pública, particularmente sanar o analfabetismo.

Nesse sentido, entendia-se que possuir a moral ou o caráter moral fraco, equivalia a manifestar um fraco patriotismo, o que colocava em risco a unidade nacional. Embora a Liga enfatizasse mais o serviço militar obrigatório, a defesa da educação moral no sentido de educação patriótica, era tida como fundamental para formar cidadãos defensores da Pátria e dos perigos de estrangeirização do Brasil.<sup>14</sup>

A atribuição de "valor moral primordial" ao civismo e ao sentimento de nacionalidade continuou sendo defendida veementemente no debate educacional dos anos 1920. Nesta década, o termo "instrução" já era majoritariamente desprezado, considerado insuficiente para expressar a necessidade de educação adequada ao desenvolvimento do Brasil. A década era considerada também um momento de crise, quando o regime republicano sofria duras críticas. Seja pela crise, ou pelo marco do centenário da Independência, ou dos 35 anos transcorridos do regime republicano sem que se observasse inovação na condução dos destinos da nação, o momento parecia pedir reflexão, análise da realidade ou, mais especificamente uma releitura crítica da realidade.



Sobre esse momento de reflexão, José Antônio Nogueira disse em *À Margem da História da República* que buscava-se um "movimento ascensional da cultura e da civilização". Para ele, algo novo se passava na "alma coletiva do país, ou se quiserem, no espírito do escol, para descer gradualmente, com a instrução, até as mais baixas camadas sociais".<sup>15</sup> Sua escrita deixa claro a fenda profunda na sua percepção de coletividade nacional, da qual, para ele, se exclui os as classes populares. Ao afirmar que "não atingimos em nossa curta história, homogeneidade moral que nos dê direito a nos considerarmos dotados de uma consciência comum",<sup>16</sup> também expressa o sentido de moral como o de identidade nacional.

Na mesma obra, Vicente Licínio Cardoso afirmava que à geração dos "nossos" avós coube a Independência, à dos "nossos" pais, a abolição e a instituição da República e "à nascida com a República, caberia a obra de construção de fixar no tempo e no espaço o pensamento e a consciência da nacionalidade brasileira", pois seríamos, segundo ele, uma nacionalidade sem consciência. Também o educador Antônio Carneiro Leão, afirmava ser necessário "formar a nacionalidade e o país, organizá-los e adaptá-los à hora atual do mundo". Insistindo ainda que o caminho mais curto a seguir para a marcha civilizatória era seguir cada país segundo o seu tipo social e cultural, sugerindo assim a valorização da peculiaridade do caráter brasileiro.<sup>17</sup>

O reconhecimento de que "o caráter nacional"<sup>18</sup> deveria ser procurado, definido ou construído era frequente, como podemos observar na fala do educador Barbosa de Oliveira, em sua tese proferida na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, quando insistia que a alma nacional ainda não estava formada:

*Além da pátria material e tangível, temos a alma desta, a pátria moral...formada da história, da religião, da língua, das tradições, dos usos e costumes comuns. Ela é a alma da pátria, escreveu Afonso Arinos. É ela quem nos diz: eu tenho um grande território e não sou ainda uma nação. Congregai-vos....fazei fecunda a unidade da pátria. Formemos, por uma perfeita educação, a alma nacional ...e teremos um Brasil pujante!<sup>19</sup>*

Enquanto Barbosa de Oliveira referiu-se à moral mais como o sentimento da nacionalidade, a pátria moral, que seria o sentimento comum a unir os brasileiros e que ele chamou de alma nacional, o educador Nelson Mendes, também na I Conferência Nacional de Educação, referiu-se à moral mais como o cumprimento do civismo:

A instrução não é o mesmo que educação. A instrução não basta para a formação do caráter. O caráter é formado pela educação moral e cívica. O ensinamento de moral e civismo recentemente incluído nos programas escolares é deficiente. Aprendem os



alunos nas aulas da escola normal que a moral, como ciências do costumes varia de povo para povo. Isso é muito fraco.<sup>20</sup>

Para autor da citação acima, a educação completa seria a formação do caráter, mas destacou que, por caráter, devia-se entender não apenas um conjunto de valores que mudam de povo para povo, esse entendimento "seria muito fraco". Em que consistiria então a educação do caráter? Segundo ele, seria a moral cívica, o amor patriótico, repercutindo a ideia-força do nacionalismo dos séculos XIX e XX.

Às vezes, as formações moral e profissional eram defendidas de modo articulado, por exemplo, um cidadão de moral seria um cidadão de bem, honesto, um trabalhador que produzia a riqueza da nação, cumpridor dos seus deveres com a pátria. Noutras vezes, estas formações podiam ser representadas em oposição, como no discurso proferido pelo deputado Eurico Valle, na Câmara Federal, no dia 02/09/1921:

*A máxima romântica atribuída por uns à profundidade intelectual de S. Paulo, por outros ao romantismo de Victor Hugo... "abrir escolas é fechar cadeias", é hoje apenas um bolorento chavão, sem expressão nenhuma... As épocas passadas entreviram na instrução uma força capaz de realizar a igualdade entre todos os homens, de fraternizar todos os interesses e de assegurar a cada qual uma extensão de atividade. Pensava-se que varrida da sociedade a ignorância, causa a que se atribuía a escala de vícios e dos crimes, o mundo entraria numa fase grandiosa, através da paz, da justiça, da civilização e do direito.<sup>21</sup>*

Assim, defendia o deputado que as escolas se direcionassem para as realidades e não apenas para a educação intelectual e moral. Segundo ele, os moralistas de todos os matizes, religiosos ou cívicos, acreditaram que por meio de uma educação moral virtuosa se construiria um ideal de perfectabilidade. Para Valle, a educação cívica devia formar a consciência nacional e inspirar atitudes enérgicas, esclarecidas, e não consistir em um civismo ufanista.

Adaptar-se à realidade, para o deputado, seria adequar-se à complexa organização das sociedades modernas, criadora de valores novos, "com antagonismos aparentemente insolúveis, como as puras criações da indústria moderna – o capitalismo e o operariado".<sup>22</sup> Entre essas duas classes que passaram a ocupar os polos das sociedades modernas, Eurico Valle enquadrou as classes liberais, a dos intermediários e a do comércio, "resultando tudo em uma realidade de luta e de concorrência".<sup>23</sup>

Valle assumiu então a "naturalização dos novos tempos", a conservadora posição de aceitar a reconfiguração das desigualdades sociais da ordem capitalista como inerente aos



"progressos do mundo atual". Alegando ser situação a que não se pode fugir, passou a defender a adequação da educação àqueles novos tempos.

Afirmava ele que se os tempos eram de concorrência, a boa educação deveria preparar os cidadãos para essa luta, tal como o princípio inglês "governa-te a ti mesmo".<sup>24</sup> Segundo o deputado, onde tudo é luta, a força vencedora é a da competência. Sem aparelhamento profissional, na sociedade moderna,

*formou-se uma classe amorfa e triste, amolecida e resignada.. que sem o aparelhamento profissional que lhes assegure a potencialidade da independência pessoal, são uns inúteis, parasitas... quase sempre amesquinados em uma eterna subalternidade.*<sup>25</sup>

Para o deputado, assim era a situação no Brasil, tal que, embaixo, localizava-se "a massa imensa de jecas, meros puxadores de enxada; na cúspide, um bacharelismo furiosamente apetrechado de diplomas e anéis com pedras de todas as cores e, no meio, nada".<sup>26</sup> Usa a expressão "nada" para referir-se à maioria da população que não tinha formação técnica industrial, como as de pedreiro, mecânico, electricista, entalhador, etc. Todas essas atividades eram exercidas por técnicos estrangeiros emigrados. Daí atribuir à nossa educação, preocupada em alfabetizar e formar moralmente, a alcunha de "educação criadora de parasitas", porque não preparava para produzir riquezas, particularmente, as riquezas industriais. Ou seja, na defesa do deputado Eurico Valle, a educação que civilizaria o Brasil deveria ser muito mais voltada para a formação do homem econômico, uma formação prática e utilitarista, como a da Inglaterra e a dos EUA, posto que "as épocas hodiernas despertaram realidades inquietantes",<sup>27</sup> e a formação moral se tornara coisa do passado.

Mas, mesmo que alguns políticos percebessem a defesa da educação moral em oposição à educação para a realidade prática da vida, a defesa do conteúdo moral predominava no debate intelectual, mesmo porque os valores entendidos como necessários à formação moral dos cidadãos abarcavam outros sentidos. Por exemplo, havia intelectuais que enfatizavam como educação cívica muito mais especificamente a educação política, aquela que capacitaria o cidadão a operar segundo o pacto político moderno, do que a noção de identidade.

Na tese "Educação política", defendida na I Conferência Nacional de Educação, Paulo Ottoni afirmou que a formação que faltava aos brasileiros era a educação política, e que não era a alfabetização que conferia direitos políticos de voto, que a garantiria. Tanto assim que, segundo o autor, a minoria alfabetizada que tinha direito a voto à época não apresentava capacidade de exercê-los.<sup>28</sup> Para ele, transformar a maioria da população analfabeta nas





mesmas condições da minoria alfabetizada, não resolveria o problema da educação política do Brasil, porque esta, tanto de governantes como de governados, ainda estava por fazer:

*Quantos dos que comparecem aos pleitos eleitorais para votar compreendem que estão exercendo um direito e ao mesmo tempo um dever? Votam por amizade, por interesse ou obediência. Nesse processo os candidatos nem precisa dar mostras de competência, virtudes ou apresentar programas e plataformas. Também quando escolhidos não se julgam obrigados a prestar contas à opinião pública, mas se sentem em paz com a consciência se servem lealmente àqueles que os fizeram eleger.*

*A servilidade, a pusilanimidade da massa eleitoral, a subserviência para com os de cima e a intolerância para com os de baixo de grande parte dos eleitos e, por fim, a apatia e o desânimo da maioria são sintomas claros dos vícios de nossa educação política.<sup>29</sup>*

Assim, Ottoni sustentou que nossos males não tinham soluções superficiais como depor as minorias que mal governavam e simplesmente substituí-las, pois "não é substituindo a fachada que se muda a ossatura de um edifício".<sup>30</sup> Ottoni insistia que nossa falta de moral pública não advinha da inferioridade de raça e sim de uma causa profunda, de nosso processo histórico, pois recebemos uma herança pesada de nossos colonizadores:

*O exame das origens do mal nos aponta os remédios. Nos regimes absolutistas, mais vale o favor do que a virtude e mais a proteção de um grande do que o mérito ou o apoio da lei. Daí o desenvolvimento do prestígio pessoal e do personalismo. O homem é apreciado mais pelo que pode conseguir do que pelas suas ideias. As lutas políticas transformam-se por isso em puras competições pessoais.<sup>31</sup>*

Como representante da ABE, Ottoni concluiu sua exposição defendendo a educação como único meio de desenvolvimento da nação, causa essencial. Para ele, era fundamental um programa formativo que contemplasse a educação política, concebida por ele como conhecimento e capacidade moral de viver como um homem da esfera pública, que respeita os princípios organizadores da ideia de esfera pública.<sup>32</sup>

Ottoni atribuiu essa carência de moral pública à nossa formação histórica, às heranças culturais recebidas que estavam presentes em todos os grupos sociais, como uma cultura política que permeia toda a sociedade que, para civilizar-se, deve partilhar de uma cultura pública comum, deve relacionar-se sob princípios liberais da igualdade jurídica.

Outro nuance de sentido do termo "moral" defendido como conteúdo fundamental para integrar a educação do cidadão brasileiro era o de construção do caráter nacional, entendido como conjunto das características da personalidade ou do comportamento dos brasileiros. Assim é que a professora Zélia Braune afirmava que o caráter moral do brasileiro era fraco e instável:



*deve-se educar brasileiro para formar-lhe um espírito prático, preparado para a luta, para a ordem... contrariando certa tibieza e frouxidão na observância dos deveres... o entusiasmo momentâneo é natural no brasileiro, mas o abandono da causa se lhe segue, não raro, pela carência de fortaleza, de perseverança na realização de seus projetos. Dai certa falta de ordem, indisciplina e imprevidência, pelo que responde tudo quanto o cerca e mimoseia com seus esplendores.<sup>33</sup>*

Por isso, a professora recomendou ao final de sua tese uma educação uniformizada, objetivando a "correção das falhas de caráter" dos brasileiros, por ela apontadas. Nessa perspectiva, seria necessário desenvolver a energia do brasileiro, sua prontidão para a ação, visando formar uma "personalidade bem disposta", com a qual se pudesse atribuir-lhe uma boa característica, já que a indolência era-lhe frequentemente associada.

Neste caso observa-se a articulação das noções de personalidade, formação dos sentimentos e das vontades do indivíduo, como se pode apreender na tese de J. A. Mattos Pimenta, defendida na I Conferência Nacional de Educação, nomeada como "A educação moral dos escolares com base nos sentimentos":

*uma das grandes causas dos povos latinos provém do fato de suas universidades cuidarem muito da instrução científica e quase nada das qualidades de caráter que fazem o valor do homem na vida... A energia motora das ações morais reside no sentimento. Sem a educação deste, de nada valem os sentimentos da religião, da ciência e da filosofia. As verdades são inúteis. A razão não tem virtude. Só o sentimento é capaz de lançar e fazer as sementes do bem.<sup>34</sup>*

Mas se Pimenta parece valorizar a virtude na educação incitando à solidariedade e à igualdade, pois deve-se

*render sempre maior homenagem aos que revelam virtudes morais... demonstrando que a virtude vale mais do que a instrução, a dignidade vale mais do que o saber... estimular o espírito de fraternidade, cooperação e solidariedade, suprimindo tudo o que possa hipertrofiar o sentimento personalista, como as hierarquias, os diferentes graus das notas em exames... fazendo um escolar não competir com o outro...<sup>35</sup>*

afirma que, para criar bons hábitos, deve-se "suprimir todas as ações sobre a sensibilidade física, quer sejam castigos corporais, quer sejam recompensas materiais; deve-se agir sempre sobre a sensibilidade moral.<sup>36</sup>

Enquanto Pimenta refere-se à sensibilidade moral como às questões do sentimento, Raul Bittencourt foi mais claro ao especificar na defesa de sua tese, na mesma conferência, que formar moralmente seria tratar da questão das vontades. Para ele, nossa incivilização devia-se unicamente à falta de uma educação voltada para o disciplinamento da vontade e à formação de uma moral pública, posto afirmar que

*todo brasileiro, em regra geral, é inteligente e arguto. O que lhe falta e o que é preciso provê-lo é o desenvolvimento sistematizado dos sentimentos sociais, a*



*disciplinação da vontade, o hábito do trabalho demoradamente sustentado, o conhecimento geral das leis nacionais, a compreensão nítida das responsabilidades da cidadania, o cabedal suficiente para formular um ideal de patriotismo.*<sup>37</sup>

Observa-se que o disciplinamento das vontades defendido por Bittencourt seria uma atitude de "forja do caráter". Portanto, na ideia de "educa o integral" do ser humano, que deveria ir além da alfabetiza o, defendia-se um programa de disciplinamento do indivíduo. Aliado ao domínio do código da linguagem nacional, de conhecimentos úteis para a vida pessoal, para o desempenho profissional, para a aumento da produtividade e engrandecimento da na o, destacava-se a necessidade de forjar padrões de conduta ordeira, obediente que facilitasse a condu o do povo educado pela elite dirigente.

Nesse sentido   que o projeto educacional de "forma o moral como esforço de disciplinamento da vontade"   que ainda mais se evidencia o sentido autoritário da educa o política concebida pelas elites da Primeira República. Nos seus discursos, os intelectuais apresentavam o diagnóstico do atraso do país, referindo-se ao nacionalismo da época como "bandeira de utilíssima campanha de regenera o da na o"<sup>38</sup>, usando o termo regenera o para indicarem mudanças seguras, dentro da ordem, e quando referiam-se   educa o da massa, princípio político das sociedades "democráticas" modernas, referem-se ao povo brasileiro com profundo desdém, indicando sua crença profunda na legitimidade da desigualdade entre cidad es.

Antônio Carneiro Leão, discursava como legítimo liberal, pois defendia maior participa o eleitoral no Brasil, destacando inclusive nossa desvantagem nesse aspecto em rela o   Argentina; defendia o voto secreto, a educa o popular, parecendo comungar francamente da percep o de igualdade entre os cidad es, ainda que jurídica. Já havia publicado "Pela Educa o Rural", em 1918, e "Problemas da Educa o, em 1919, fora nomeado Diretor Geral da Instru o Pública do Distrito Federal (1922-1926), mas quando analisou as consequências da mudança no Brasil do regime imperial para o republicano, no artigo "Os deveres das novas gera es brasileira", em ** s Margens da História da República**, denotou todo o seu elitismo e o quanto discordava da ideia de igualdade política e social:

*Nós, até 1888 e 1889,  ramos uma Na o com uma determinada organiza o social, uma diferencia o de classe definida... Os senhores, com a independência dada pela fortuna material e a consciência da sua superioridade de classe, faziam uma política e uma administra o públicas, que eram o reflexo das suas qualidades de altivez e honestidade... A aboli o, libertando uma popula o ainda considerável de escravos, e a República, um ano depois nivelando-a, igualando-a juntamente com o resto do povo, aos ex-senhores, deram, a todos, as possibilidades de atingirem as mais elevadas situa es políticas e sociais. Assim, de uma parte, a*



*pobreza em que caíram as antigas famílias senhoriais e os seus escrúpulos de se ombrearem, na vida pública, nas assembleias, nos parlamentos, com filhos dos seus ex-escravos, produziu o retraimento de um número considerável desses ilustres varões e dos seus descendentes da direção nacional; da outra, os excessos produzidos em todas as revoluções, aliados ao próprio espírito de um regime de inteira liberdade e absoluta igualdade de raças e de classes, deram aos arrivistas o acesso fácil às posições. Não sendo mais a cultura, a tradição, a cor, a hombridade e a fortuna, os predicados para a ocupação dos postos públicos... começou a luta desenfreada para conquistá-los... Entraram logo em fusão elementos de todos os matizes. O expurgo tinha de ser demorado e doloroso.<sup>39</sup>*

Além do equívoco de atribuir à República o epíteto de revolução, de afirmar que o novo regime passou a ser de absoluta igualdade de raças e de classes, e de atribuir aos ex-escravos a competição desenfreada e sob qualquer custo às posições públicas, Carneiro Leão expressa claramente sua visão de uma sociedade de desiguais, pois, para ter acesso a esses cargos seria necessário não só a cultura (educação), mas também a tradição, a cor ideal, a hombridade e a fortuna.

Da mesma forma, Gilberto Amado, em "As instituições políticas e o meio social no Brasil", afirma que a população do Brasil politicamente não tinha existência,

*compõe-na talvez 15 milhões de habitantes desassimilados que no norte e no centro constituem os pescadores e seringueiros do Amazonas, os agregados das fazendas, os vaqueiros e campeadores do sertão... o matuto ignorante e crenteiro... os jagunços da Bahia.. os fanáticos do Contestado... toda uma gens complexa, pouco produtiva, entregue a sua própria miséria e alheamento do mundo... emigrando do Ceará para o Amazonas, nos estados do norte se arrastando ao abandono de um desconforto voluntário ... dada às superstições das raças selvagens, inúteis quase como força econômica.<sup>40</sup>*

Certamente essa população citada por Gilberto Amado não tinha existência política porque, sendo analfabeta, não poderia votar, tal como estabelecido na Constituição de 1891. O que desejamos destacar é como ele apresenta a desigualdade social e política na sociedade brasileira. Ao adjetivar os populares participantes da Revolta do Contestado de fanáticos, a gens complexa de raças selvagens, e que o cearense que se arrastava nos estados do norte o fazia por um desconforto voluntário, equivale a dizer que ele o fazia porque assim o queria, porque não tinha coragem de fixar-se, de estabelecer-se e melhorar de vida, talvez porque fosse incapaz, preguiçoso, indolente. Ora, ao seringueiro que sobrevivia da extração da borracha na selva amazônica, trabalho duríssimo e penoso, não cabia atribuir, ainda que de forma insinuada, a pecha de preguiçoso. Atribuiu essas características negativas como inerentes a essa população e não à sua situação de marginalização social.



Além de arrogar a si o papel de condutor e organizador da nacionalidade, de delineador do perfil ideal do brasileiro por ser mais culta e mais bem preparada, aquela elite intelectual acreditava tão convictamente na má qualidade intrínseca das classe populares da sociedade brasileira, das chamadas "raças misturadas", que não percebiam outro caminho para a civilização. Achavam legítimo impor autoritariamente o perfil, o caráter, a "alma", o "espírito", o comportamento às gentes simples. Tratava-se mesmo de uma forja de caráter, como podemos concluir no discurso de José Antônio Nogueira:

*Já mui advertidamente observou Euclides da Cunha: "Estamos condenados à civilização. Ou progredimos ou desaparecemos". ... "A humanidade inteira", diz Bergson imaginosa e grandemente, "é um imenso exército, que galopa em torno de nós, rodeando-nos por todos os lados, num arremesso formidável, capaz de levar de vencida todas as resistências"... Longe de nós todo nativismo estreito que nos poderia ser fatal. A única resistência eficaz está em aceitarmos corajosamente a luta com os elementos perturbadores da nossa unidade, no sentido de impormos o ritmo de nossa vida, de nacionalizá-los, fazendo-os participar da nossa língua, dos nossos sentimentos e tradições. Assim conseguiremos transformar-nos e transformá-los, sem perda da parte de fixidez necessária à conservação da mesma individualidade moral ... Tal é a significação da atual campanha nacionalista."<sup>41</sup>*

### **Considerações finais**

A documentação analisada evidenciou que muitos pensadores que esboçaram projetos educacionais propalavam a grande defesa da educação do povo brasileiro como único caminho de modernização da nação, percepção que se firmara praticamente como consenso nos anos 1920. Ficou claro que tipo de educação era percebida para os atores envolvidos nos projetos educacionais analisados, como necessária para "redimir do atraso" o cidadão brasileiro - a educação integral, muito mais ampla que a simples alfabetização; a educação moderna e civilizadora, que deveria abarcar a formação profissional, a educação higiênica, a educação científica e, sobretudo, a formação moral.

Um dos principais valores abrigados sob o rótulo de "educação moral" foi o civismo. A defesa do civismo podia referir-se mais especificamente ao amor à nação, necessitando para isso do reconhecimento do cidadão de estar integrado à comunidade nacional, da construção do sentimento de pertença à nacionalidade brasileira. Esta perspectiva compreendia a criação de um conjunto de valores que conferisse o senso de unidade, de uma identidade nacional que sobrepusesse à outras existentes. Por isso enfatizava-se tanto uma mesma educação para todo o país.

A educação cívica reivindicada também foi fundamentada na necessidade de capacitar o cidadão para operar segundo o pacto político moderno. Lembremos que na década de 1920



intensificou-se as críticas ao regime republicano, particularmente pela falta de representatividade política popular, pelas fraudes eleitorais, pelo voto aberto e pelo voto de cabresto. Nesse sentido a moral cívica que deveria compor a educação do cidadão brasileiro compreenderia os valores da liberdade e da responsabilidade políticas, bem como o conhecimento do jogo eleitoral, dos deveres e direitos da cidadania.

Além do diagnóstico do grande atraso do país em relação às nações modernas, da desigualdade social, do analfabetismo, da miséria extrema, das doenças infectocontagiosas, da falta de saneamento, a documentação evidenciou que, mesmo afirmando que o brasileiro assim se encontrava por falta de educação, a personalidade ou, como se dizia, a "alma" do brasileiro era reconhecida como indolente, sem ânimo, sem pulso, sem persistência para enfrentar o trabalho moderno, produtivo, árduo, eficiente. Era ainda classificada como sem criatividade tão necessária para os progressos tecnológicos.

Quando a educação moral era defendida no sentido de desenvolver o caráter nacional do brasileiro, a sua personalidade, a sua subjetividade, transparecia ainda mais o quanto a visão negativa da identidade nacional estava longe de ser superada. Mesmo na década de 1920, considerada de transição entre a percepção de nação sob a lógica da raça, para a percepção de nação sob a ótica da cultura, ainda que não mais se firmasse discursivamente que a mestiçagem genética comprometeria nosso futuro como nação desenvolvida, a desqualificação das classes populares pela elite não se desvencilhara do âmbito da natureza. Certamente esta percepção legitimava ainda mais aos olhos da elite seu sentimento de superioridade e de "autonomia" na condução dos destinos da nação, expressos claramente no moralismo autoritário com que idealizavam construir o futuro da nacionalidade.

## Notas

---

<sup>1</sup> IAMASHITA, Léa Maria Carrer, "Educação, Civilização e Eugenia nos projetos de nação brasileira, na década de 1920". In: IAMASHITA, Léa Maria Carrer (org.), "**Nação e Modernização no Brasil Republicano: narrativas plurais**", Brasília: Verbena Editora, 2016.

<sup>2</sup> GILES, Thomas Ransom. **Dicionário de Filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993, verbete "Moral".

<sup>3</sup> *idem, ibidem*.

<sup>4</sup> MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paul: Loyola, 2001, p. 2011.

<sup>5</sup> ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 683.

<sup>6</sup> *idem ibidem*.

<sup>7</sup> VERÍSSIMO, José, **A Educação Nacional**, Rio de Janeiro: Typografia da Livraria Francisco Alves, 1906. (1ª edição:1890). Introdução, L 1.

<sup>8</sup> *idem, ibidem*, p. LI da Introdução.

<sup>9</sup> *idem, ibidem*, p.34.

<sup>10</sup> *idem, ibidem*, p.36.

<sup>11</sup> *idem, ibidem*, p.25-26.



<sup>12</sup> *idem, ibidem*, p.46.

<sup>13</sup> O decreto nº 119-A do governo provisório, de 17 de janeiro de 1890, que abolira o padroado, estabelecera no Brasil um regime de separação entre a Igreja Católica e o Estado. Dava lugar ao Estado não confessional, em que o nome Deus era riscado dos atos públicos, o catolicismo nivelado a seitas protestantes minoritárias no mesmo regime de liberdade religiosa, os símbolos religiosos afastados de todos os edifícios públicos, o casamento civil instituído. Tudo isso fundamentado em princípios liberais e republicanos, significativamente criticado e condenado pelo magistério oficial da Igreja Católica, particularmente pelo Syllabus de Pio IX. Sérgio Lobo e Moura e Jose Maria Gouvêa de Almeida, A Igreja na Primeira Republica. In: **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1970, Tomo 3, v. 2, p. 325-327.

<sup>14</sup> NAGLE, Jorge, Educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque, **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo, Difel, 1970, Tomo 3, v. 2., p 262.

<sup>15</sup> José Antônio Nogueira, "O ideal brasileiro desenvolvido na República" In: CARDOSO, Vicente Licínio (org.), **Às Margens da História da República: ideais, crenças e afirmações**. Rio de Janeiro: Edições do Anuario do Brasil, 1924, p. 100.

<sup>16</sup> *idem*, p. 103.

<sup>17</sup> Antônio Carneiro Leão, "Os deveres das novas gerações brasileira", In: CARDOSO, Vicente Licínio (org.), **Às Margens da História da República: ideais, crenças e afirmações**. Rio de Janeiro: Edições do Anuario do Brasil, 1924, p.18-19.

<sup>18</sup> Considera-se que os iniciadores dos conceitos modernos de "caráter nacional ou espírito nacional" foram os alemães, ao final do séc. XVIII e no XIX. Enquanto os franceses conseguiram a unidade nacional ainda no governo absolutista, os alemães, no esforço de consegui-la, justificaram-na através do mito, da história, procurando uma acentuação do "característico", do "particular" que evidenciasse o pertencimento à uma nação. Ver Romantismo alemão, particularmente, movimento *Sturm und Drang*. (LEITE, 1976: 28-33).

<sup>19</sup> Tese nº 85, "A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país para preparo pedagógico", apresentada por C. A. Barbosa de Oliveira, da ABE. I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927.

<sup>20</sup> I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927, Tese nº 87, "O ensino da moral e do civismo", apresentada por Nelson Mendes, do Parthenon Paraense, Curitiba.

<sup>21</sup> ACD- Annaes da Câmara dos Deputados - Ano 1921, Sessão de 02/09/1921. Discurso proferido pelo Deputado Eurico Valle, que critica a educação moral e o civismo e defende a educação profissional.,v. 9, p.128-142, p.129.

<sup>22</sup> *idem*, p.130.

<sup>23</sup> *idem*, p.130.

<sup>24</sup> *idem*, p.132.

<sup>25</sup> *idem*, p.132.

<sup>26</sup> *idem*, p 135.

<sup>27</sup> *idem*, p 129.

<sup>28</sup> I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927, Tese nº 91, "Educação política ", apresentada por Paulo Ottoni de Castro Maya, da ABE, p. 549.

<sup>29</sup> *idem*, p. 550.

<sup>30</sup> *idem*.

<sup>31</sup> *idem*.

<sup>32</sup> *idem*.

<sup>33</sup> Tese nº40, "A uniformização do ensino primário em suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas", Zelia Jacy de Oliveira Braune, RJ, DF. I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927.

<sup>34</sup> I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927, Tese nº 72, "A educação moral dos escolares com base nos sentimentos", apresentada por J. A. Mattos Pimenta.

<sup>35</sup> *idem*.

<sup>36</sup> *idem*.

<sup>37</sup> I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927, Tese nº 112, "Da necessidade da educação moral no ensino secundário e superior", apresentada por Raul Bittencourt, do Rio Grande do Sul, p.660.

<sup>38</sup> José Antônio Nogueira, "O ideal brasileiro...", *op cit*, p. 93.

<sup>39</sup> Antônio Carneiro Leão, "Os deveres das novas gerações brasileira", *op cit*, p. 21.

<sup>40</sup> Gilberto Amado, em "As instituições políticas e o meio social no Brasil". In: CARDOSO, Vicente Licínio (org.), **Às Margens da História da República: ideais, crenças e afirmações**. Rio de Janeiro: Edições do Anuario do Brasil, 1924, p. 72.

<sup>41</sup> José Antônio Nogueira, "O ideal brasileiro...", *op cit*, p. 104-105.

## Bibliografia



ABREU, Martha e SOIHET, Rachel, e GONTIJO, Rebeca (orgs), **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARDOSO, Vicente Licínio (org.), **Às Margens da História da República: ideias, crenças e afirmações**. Rio de Janeiro: Edições do Anuario do Brasil, 1924.

IAMASHITA, Léa Maria Carrer, "Educação, Civilização e Eugenia nos projetos de nação brasileira, na década de 1920". In: IAMASHITA, Léa Maria Carrer (org.), **"Nação e Modernização no Brasil Republicano: narrativas plurais"**, Brasília: Verbena Editora, 2016.

LEITE, Dante Moreira, **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Pioneira, 1976.

MUNIZ, Diva do Couto G., **Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)**. Brasília: UnB: FINATEC, 2003.

NAGLE, Jorge, Educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque, **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo, Difel, 1970, Tomo 3, v. 2.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi, **A questão Nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VERÍSSIMO, José Dias Mattos. **A Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Typografia da Livraria Francisco Alves, 1906. A 1ª edição é de 1890. Utilizamos a segunda edição, de 1906, ampliada com um capítulo em relação à anterior, e também com uma introdução à segunda edição.