

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIDIANE FATIMA GRÜTZMANN CARNEIRO

**ENTRE O PODER E A VIDA: O PROBLEMA MORAL DA EDUCAÇÃO
TOTALITARISTA - MATIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURITIBA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LIDIANE FATIMA GRÜTZMANN CARNEIRO

**ENTRE O PODER E A VIDA: O PROBLEMA MORAL DA EDUCAÇÃO
TOTALITARISTA - MATIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Política, Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

CURITIBA

2008

LIDIANE FATIMA GRÜTZMANN CARNEIRO

**ENTRE O PODER E A VIDA:
O PROBLEMA MORAL DA EDUCAÇÃO TOTALITARISTA -
MATIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Política, Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof. Dr. Sérgio Junqueira

Curitiba, 01 de julho de 2008.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosa Lydia, por todo o apoio e incentivo, pelas orientações, pela sabedoria compartilhada, pela amizade.

Ao professor Peri Mesquida, pelo exemplo de professor e por todo apoio e orientação longo do programa.

Ao professor Sergio Junqueira, que me apresentou um novo jeito de ser professor de verdade.

A estes três professores, meus especiais agradecimentos.

Agradeço ainda ao Alexandre, meu amigo e marido, pela paciência e dedicação. Ao Heitor, meu filho, que representa o meu maior incentivo. Aos meus pais, irmãos, irmãs e sobrinhos, que de uma ou outra forma possibilitaram meus dias de estudo.

Estamos mesmo a tal ponto infiltrados pelos outros, de sua parte já minados, que sob nenhuma circunstância estamos em condições de ir ao encontro de nossa “própria” existência (SLOTERDIJK, 2002, p. 74)

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos o problema moral inerente ao ideário totalitarista europeu e sua repercussão no Brasil no universo da educação formal. Tratamos sobre os aspectos conceituais desse ideário que incide sobre a formação dos professores, inseridos no contexto do totalitarismo europeu, na Itália e na Alemanha, bem como na intencionalidade totalitarista do governo Vargas no Brasil e no Movimento Integralista Brasileiro (M.I.B.), no período de 1930 a 1945. O objetivo desta pesquisa é compreender qual o problema moral desta educação totalitarista e a partir de qual perspectiva a moral interna ao totalitarismo transforma-se em um problema. A metodologia compreende uma abordagem qualitativa utilizando-se basicamente da análise de referenciais bibliográficos e documentos históricos encontrados no Instituto de Educação do Paraná, na Biblioteca Pública do Paraná, na Biblioteca da PUC do Paraná e na Biblioteca Nacional de Turim, Itália. A investigação relativa ao conceito de moral e a sua formulação enquanto problema acontece norteadas pelas leituras advindas da filosofia, especificamente de Nietzsche (1987) e Heidegger (1969), que fundamentam um critério de avaliação da moral que utilizamos na análise dos princípios ideológicos inerentes à educação totalitarista. Recorremos ainda a autores como Hannah Arendt (1998), Ortega y Gasset (2001), Sloterdijk (2002), Adorno e Horkheimer (1985) e Severino (1986), que contribuem para a reflexão sobre os processos de massificação mediados pela inculcação ideológica. As leituras de Ziemer (2006) nos orientam no sentido de compreender a educação nazista na Alemanha, bem como a obra de Mussolini (1940) nos faz compreender a educação Fascista na Itália, assim como documentos da época encontrados no decorrer da pesquisa. Sobre a Era Vargas, período caracterizado predominantemente por disputas ideológicas, referimo-nos principalmente às leituras de Horta (1994), Schwarzman (2000) e Romanelli (1978). Sobre o Integralismo no Brasil utilizamos obra de Trindade (1979) e a Enciclopédia do Integralismo (1958). A partir da análise dos documentos e referenciais levantados durante a pesquisa, identificamos a *massificação* como sendo o principal problema moral inerente à educação totalitarista europeia e brasileira, seja na educação formal escolar, seja na formação de professores, sendo o seu principal possibilitador, a *ideologia*. Uma vez que no centro do processo educativo totalitarista encontramos a afirmação e manutenção do poder político, ao invés dos valores que possibilitariam ao indivíduo a sua realização enquanto tal por meio da percepção e desenvolvimento efetivo de suas potencialidades.

Palavras-chaves: Educação. História. Moral. Totalitarismo. Massificação. Ideologia.

ZUSAMMENFASSUNG

In vorliegender Forschungsarbeit untersuchen wir das moralische Problem, das in den pädagogischen Tätigkeiten, in der Erziehung und in den damit zusammenhängenden Ansichten der Lehrerbildung, in Verbindung mit den europäischen totalitären Staaten, in Italien und in Deutschland, sowie auch in der totalitären Art der Regierung Vargas in Brasilien und in der brasilianischen integralistischen Bewegung, in der Zeit von 1930 bis 1945, bestand. Diese Untersuchung soll dazu helfen, das moralische Problem der totalitären Erziehung zu verstehen. Dabei untersuchen wir, inwiefern diese Anschauung der internen Moral zum Totalitarismus zu einem Problem wird. Die Methodologie besteht in einer Forschung zur qualitativen Erfassung. Dazu werden vor allem bibliographische Berichte und geschichtliche Dokumente verwendet, welche in dem Erziehungsinstitut in Paraná, in der öffentlichen Bibliothek von Paraná, in der Bibliothek der PUC in Paraná und in der Nationalbibliothek in Turin (Italien) eingesehen wurden. Die Untersuchung im Blick auf die Formulierung moralischer Werte, die sich als Problem erweisen, stellt fest, dass diese besonders geprägt wurde durch das Lesen von Werken der Philosophie, insbesondere von Nietzsche (1987) und Heidegger (1969). Sie begründen ein Kriterium zur Beurteilung der Moral. Diese benutzen wir als Basis zur Feststellung ideologischer Prinzipien, welche die totalitäre Erziehung enthält. Wir durchsuchten auch noch Autoren wie Hannah Arendt (1998), Ortega y Gasset (2001), Sloterdijk (2002), Adorno und Horkheimer (1985) und Severino (1986), welche zum Nachdenken über den Prozess der Vermassung beitragen und eine ideologische Gültigkeit vermitteln. Die Lektüre von Ziemer (2006) orientiert uns dahin, dass wir die nazionalsozialistische Erziehung in Deutschland verstehen. Das Werk von Mussolini (1940) hilft uns, die faschistische Erziehung in Italien zu verstehen und auch die Dokumente aus jener Zeit, die wir während der Untersuchungen gefunden haben. Über die Zeit Vargas, eine Zeit, die vorwiegend von Kämpfen und ideologischen Streitigkeiten gekennzeichnet ist, beziehen wir uns vor allem auf die Lektüre von Horta (1994), Schwarzman (2000) und Romanelli (1978). Über die integralistische Bewegung in Brasilien verwendeten wir Werke von Trindade (1979) und die Enzyklopädie der Integralisten (1958). Ausgehend von der Durchsicht dieser Dokumente und der aufgeführten Berichte während der Untersuchung identifizieren wir die Vermassung als das hauptsächlichste moralische Problem, welches in der totalitären europäischen und brasilianischen Erziehung enthalten ist, sei es in der allgemeinen Schulerziehung oder in der Ausbildung von Lehrern, deren Hauptförderer die Ideologie ist. Im Zentrum des totalitären Erziehungsprozesses, finden wir die Bestätigung und Aufrechterhaltung der politischen Macht, anstatt der Werte, welche dem einzelnen Menschen seine Entfaltung im Blick auf die Wahrnehmung und die effektive Entwicklung seiner Fähigkeiten ermöglichen könnten.

Schlüsselwörter: Erziehung, Moral, Totalitarismus, Vermassung

LISTA DAS FIGURAS

Imagem 01: Cartaz da propaganda integralista enfatizando a moral trinitária.....	45
Imagem 02: esquerda: Exército Marrom de Hitler participando de uma cerimônia religiosa. 46	
Imagem 03: direita: Exército Marrom de Hitler deixando a Igreja.	46
Imagem 04: Mussolini com líderes da Igreja Católica.....	47
Quadro: Horário de aulas – escola no período nazista	54
Imagem 05: Comemoração do aniversário de Hitler em escola nazista 1939.....	57
Quadro: Organização hierárquica da Associação de Professores Nacional-Socialistas.....	60
Imagem 06: Atlas de raças – alemães/judeus	63
Imagem 07: Atlas de raças – miscigenação.....	63
Imagem 08: Filhos da Loba.	68
Imagem 09: Grupo das “Pequenas Italianas” fazendo ginástica.	69
Imagem 10: Boletim Escolar Italiano	70
Imagem 11: Capa de caderno com exaltação de motivos belicistas.....	71
Imagem 12: Atividade de matemática	72
Imagem 13: Capa de livro para italianos no exterior, 1939.....	74
Imagem 14: Família ideal italiana	75
Imagens 15 e 16: Saudações ao Duce pelas crianças	75
Imagem 17: “A Alemanha e a defesa da Raça”.....	94
Imagem 18: “A Itália e a defesa da Raça”	94
Imagem 19: Índias realizam a saudação Anauê.....	107
Imagem 20: Idoso afrodescendente vestindo uniforme integralista.	108
Imagem 21: Escola Integralista do Núcleo da Saudade, Sapucaia, RJ.....	110
Imagem 22: Capa de caderno	137
Imagem 23: Capa de uma revista alemã.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPITULO 1 - A MORAL	22
1.1 A MORAL.....	22
1.2 A MORAL COMO PROBLEMA	28
1.3 O CRITÉRIO MORAL – ABERTURA E POSSIBILIDADE.....	32
1.4. NIETZSCHE, HEIDEGGER E A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA	35
1.5 MORAL E TOTALITARISMO	40
CAPÍTULO II –TOTALITARISMO EUROPEU E A EDUCAÇÃO	48
2.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONTEXTO HISTÓRICO DO TOTALITARISMO.....	48
2.2 EDUCAÇÃO NAZISTA	53
2.2.1 A formação dos professores nazistas	59
2.3 EDUCACÃO FASCISTA	64
2.3.1 A formação de professores no fascismo.....	76
CAPÍTULO III - ASPECTOS TOTALITARISTAS DO GOVERNO VARGAS.....	84
3.1 REFLEXOS DO TOTALITARISMO NO BRASIL.....	84
3.2 OS IDEAIS TOTALITARISTAS DE FRANCISCO CAMPOS	87
3.3 O EXÉRCITO	93
3.4 O ESTRANGEIRO E A EUGENIA	95
3.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO VARGAS	97
3.6 DISPUTAS POR PODER E O INTEGRALISMO.....	101
3.7 O INTEGRALISMO E A EDUCAÇÃO.....	103
3.8 FORMAÇÃO DOS DOUTRINADORES	112
CAPÍTULO IV.....	117
4.1 O PROBLEMA MORAL DA EDUCAÇÃO TOTALITARISTA.....	117
4.2 MASSIFICAÇÃO E A ESCOLA DE FRANKFURT	119
4.3 A RESPONSABILIDADE DAS MASSAS	122
4.4 A IDEOLOGIA	130
4.5 IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	143

ANEXOS	149
ANEXO A – CARTA DE NIETZSCHE À SUA IRMÃ.....	150
ANEXO B – TEXTO PARA LEITURA DE CRIANÇAS NAZISTAS.....	151
ANEXO C DECRETO NAZISTA (ALEMÃO/PORTUGUÊS)-	153
Decreto: Diretrizes para Estudo / Pesquisa de Raças, 1935	159
ANEXO D – IL TESTO DELLA CARTA DELLA SCUOLA.....	165
ANEXO E – CARTAZ INTEGRALISTA	168
ANEXO VI – NOTÍCIA – FOLHA DA MANHÃ	169
ANEXO VII – CAPAS DE CADERNOS PERÍODO FASCISTA	171

INTRODUÇÃO

Neste trabalho nos propomos investigar o problema moral da educação totalitarista, procurando encontrar nessa educação, elementos que indiquem o que poderíamos denominar de matizes em relação à formação de professores¹. O período histórico que vai de 1930 a 1945 foi escolhido pelo fato de se constituir como palco para grandes acontecimentos e transformações do século XX em todos os setores da sociedade. Na Europa, é tempo da ascensão e auge dos partidos totalitaristas. No Brasil, a Era Vargas, que se estende do governo provisório (1930 – 1937) e a ditadura (1937 – 1945), é atravessado por muitos conflitos ideológicos e movimentos cujos ideólogos pretendiam o poder, entre eles, o Integralismo, pois este caminha na mesma direção daqueles partidos totalitaristas europeus, a saber, o nazismo alemão e o fascismo italiano. Além disso, tal período é tido como um momento particular, principalmente para a educação escolar que assume significativamente as características advindas da estrutura política vigente. Os primeiros contornos das grandes aglomerações urbanas, ou massas, são desenhados pela educação. A tarefa era “formar” professores que, por sua vez, “formassem” homens que atendessem às exigências da manutenção e legitimação de seu poder. Desta forma, os conceitos de indivíduo, singularidade e potencialidade são abandonados para o privilégio e afirmação do conceito de massa. Os indivíduos integrantes de uma sociedade totalitarista são educados inicialmente para inserirem-se na massa, de forma a aceitarem passivamente as imposições, na maioria das vezes, doutrinárias. O processo de massificação dos indivíduos de uma sociedade acontece pela disseminação de uma ideologia que se dá em um nível “espiritual”. O partido político que está no poder assume as feições de uma “religião civil” e o líder desse partido é visto como um grande pai, a quem se deve antes de tudo, obediência.

O objetivo desta pesquisa é compreender qual o problema moral da educação totalitarista e a partir de qual perspectiva que a moral interna ao totalitarismo transforma-se em um problema. Neste sentido, as leituras de Nietzsche trazem contribuições significativas, uma vez que ele problematiza a moral em si mesma. Ele estabelece um critério para julgamento e avaliação da moral, a saber, a vida. Ou seja, tudo o que enaltece, engrandece, potencializa e intensifica a vida seria “moral”, e o seu oposto, um problema. Assim, a própria moral cristã ocidental torna-se um problema se analisada pelo critério moral nietzscheano.

¹ Os matizes, aos quais nos referimos, dizem respeito aos aspectos ideológicos presentes na formação de professores deste período.

Buscamos em Heidegger contribuições ainda nesse sentido: a partir de sua analítica existencial. O autor apresenta uma “existência”, um “homem” dotado de abertura e potencialidade. Esse homem nunca está nem pronto, nem acabado, assim como as coisas estão. Assim, o critério moral nietzscheano e o homem não passível de objetivação heideggeriano são basicamente os fundamentos teóricos que asseguram a compreensão da moral inserida na educação totalitarista como um problema, uma vez que a moral é responsável pela disseminação das massas.

A educação nazista e a educação fascista, desde as elaborações teóricas para a formação docente até a organização do cotidiano escolar constituem-se os fatores do totalitarismo europeu a serem analisados. Nesse sentido, veremos que, associando o alto teor ideológico presente nos cursos formadores dos professores, aos conteúdos escolares e um sistema disciplinador e coercitivo. Este deveria ser estendido aos alunos e incorporado por todos os profissionais da educação. Se intenta a formação de um indivíduo que reproduzirá e manterá em funcionamento o sistema de poder no qual ele está inserido. No Brasil, na Era Vargas, veremos que os aspectos educacionais não são substancialmente diferentes daquelas européias, especialmente da educação fascista, diferenciando-se apenas em seus personagens e na intensidade de sua aplicação. Como esse período no Brasil caracteriza-se predominantemente por lutas e disputas ideológicas², destacamos um grupo que disputa o poder, o Movimento Integralista Brasileiro que, apesar de não ter efetivamente assumido o poder, apresenta inspiração fascista e administra, de forma independente, muitas escolas espalhadas pelo território nacional.

Após a análise dos elementos constitutivos da formação dos professores e da educação totalitarista, a massificação passa a configurar-se no principal resultado de nossa investigação. Buscamos compreender a massificação a partir de dois prismas: primeiro do ponto de vista do sucesso e eficiência da imposição doutrinária massificadora por meio da propaganda e da educação, depois, da responsabilidade que os indivíduos possuem sobre a recepção deste material e, conseqüentemente, daquilo que é feito deles, ou seja, os indivíduos também são responsáveis pela massificação quando ausentam-se da participação na vida política e vivem simplesmente “a deriva”.

Vale aqui lembrar que o oposto da massificação seria a individualização dos sujeitos. Tal processo de individualização poderia apontar para o fenômeno denominado por Ortega y Gasset, de hierdemocracia, que por sua vez, é ainda potencializador da sociedade de massas.

² Destaque-se que os anos de 1930 são marcados por disputas internas entre vários grupos e a centralidade deles está na Revolução de 1930.

Ou seja, a valorização do indivíduo não seria solução para a massificação. O que temos em vista, quando apontamos para a massificação como um problema moral real, são os indivíduos que podem assumir posicionamentos diferentes na sociedade, percebendo-se inicialmente como indivíduos, mas que possuem tal condição necessariamente vinculada à condição de sociedade, de ser-com.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos na filosofia os referenciais capazes de elucidarem o conceito de moral, a sua elaboração como um problema e a moral característica dos movimentos totalitaristas. No segundo capítulo, situamos historicamente o totalitarismo e analisamos do ponto de vista das teorias e procedimentos pedagógicos e formação de professores, o nazismo alemão e o fascismo italiano. No terceiro capítulo, por meio do mesmo procedimento de análise do capítulo anterior, investigamos a educação formal e da formação de professores na Era Vargas no Brasil e o Movimento Integralista Brasileiro. No último capítulo exploramos o conceito de massificação e de seu principal elemento possibilitador – a ideologia.

Este trabalho, portanto, configura-se como uma investigação acerca dos princípios morais inerentes a educação totalitarista européia e brasileira de 1930 a 1945, e identifica-os como problema, uma vez que no centro do processo educativo percebemos a afirmação e manutenção do poder político, ao invés da valorização da potência geradora de vida.

CAPITULO 1 - A MORAL

1.1 A MORAL

É fundamental para a nossa pesquisa que iniciemos este capítulo com a seguinte indagação: o que na educação totalitarista constitui-se de fato enquanto um problema moral? Para tanto, nos propomos discutir inicialmente o conceito de moral, tendo as obras de Nietzsche como nosso principal referencial. Em seguida, buscaremos compreender como, e sob quais condições, pode a moral transfigurar-se em um problema, para só então buscarmos, no contexto do totalitarismo, a prática pedagógica da educação formal e a formação de professores que denunciam o problema moral. Para tanto, recorreremos basicamente ao pensamento de Nietzsche. Apesar de tal pensador não ser contemporâneo ao nosso período de estudos, viveu entre 1844 e 1900, na Alemanha, seu pensamento é importante, pois ele é, no campo da Filosofia, um dos principais pensadores da moral ocidental, é também, o primeiro a problematizá-la e criticá-la no contexto da cultura moderna ocidental. Além disso, Nietzsche se mostra bastante preocupado com a educação e com os rumos para os quais ela caminhará, já que percebia a semente de uma educação perniciosa ao desenvolvimento de indivíduos, como ele diria, “fortes”, inserida em seu tempo. Denuncia seriamente a educação de seu tempo e o papel que os professores alemães cumpriam, em não lançarem seus alunos ao alcance de uma “cultura superior”. Veremos mais adiante como estas críticas se desenvolvem.

Mas, o que significa moral? Inicialmente podemos afirmar que a moral é sempre uma interpretação. É construída por um ou alguns indivíduos, que a disseminam num determinado grupo, por isso, apresenta diferentes naturezas em diferentes espaços e em diferentes tempos. Muitas vezes é confundida com a ética, por estar com ela estritamente vinculada.

Os preceitos morais acompanham historicamente os avanços e recuos da humanidade, e estão sempre em pauta quando são postas em questão as atitudes boas ou más, certas ou erradas sob as quais os grupos sociais norteiam suas vivências. Por isso, o problema da moral tem de ser visto, levando-se em consideração os condicionamentos próprios de cada sociedade e de cada época.

As definições de moral que mais comumente encontramos assemelham-se a estas: “conjunto de costumes e opiniões que um indivíduo ou um grupo de indivíduos possuem relativamente ao comportamento”³, ou ainda, “conjunto de normas e preceitos da conduta humana relativos a determinado grupo social que os estabelece e defende.”⁴. Em suma, essas definições dizem que a moral é um conjunto de costumes e juízos construídos a partir de um indivíduo ou de uma sociedade, tendo fundamento sempre em uma concepção de homem e de mundo, com a função de orientar a ação humana e organizar as relações dos indivíduos na sociedade. Ou seja, a moral tem a “função” de tornar minimamente viável a convivência dos homens em sociedade. Sabemos que a moral apresenta variações no tempo e no espaço, pois cada sociedade em sua época possui uma forma particular de entender o homem e o mundo. Com base nessas compreensões, e nas relações que estabelecem entre si, resolvem organizar a vida em sociedade por meio de um pacto e/ou de regras e normas de conduta, explícitas ou não. Este jogo de regras faz sentido em um “estar-com”, ou seja, na coletividade. Tal compreensão nos permite entender que é na socialização que a moral se justifica e, por assim dizer, encontra sentido. Mais adiante, veremos que as críticas de Nietzsche a essa interpretação de moral dizem respeito a sua construção social. Segundo ele, a moral da coletividade é a responsável pela formação de uma moral de “rebanho”.

Falar de moral sem mencionar o nome de Nietzsche, seria, certamente, fazê-lo sem propriedade, pois esse pensador é o primeiro que a coloca tal conceito em pauta enquanto *problema*. Ao definir moral na obra *Humano, Demasiado Humano* (2004), afirma que ela é uma “mentira necessária”: “A besta que existe em nós quer ser enganada: a moral é mentira necessária, para não sermos por ela dilacerados. Sem os erros que se acham nas suposições da moral, o homem teria permanecido animal.”(NIETZSCHE, 2004, § 40)⁵. Nietzsche define a moralidade de acordo com alguns graus:

O primeiro sinal de que o animal se tornou homem ocorre quando seus atos já não dizem respeito ao bem-estar momentâneo, mas àquele duradouro, ou seja, quando o homem busca a utilidade, a adequação a um fim: então surge pela primeira vez o livre domínio da razão. Um grau ainda mais elevado se alcança quando ele age conforme o princípio da honra, em virtude do qual ele se enquadra socialmente, sujeita-se a sentimentos comuns, o que o eleva bem acima da fase em que apenas a utilidade entendida pessoalmente o guiava: ele respeita e quer ser respeitado, ou

3 Definição encontrada em um dicionário da Língua Portuguesa, versão on.line. Endereço: http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx. Acesso em 23 de maio de 2008, às 11: 27.

4 Plano de uma aula de filosofia do dia 05.09.2006, do Prof. René Ariel Dotti. Disponível do site: <http://209.85.215.104/search?q=cache:zYomcU5nB2YJ:www.professordotti.com.br>. Acesso em 23 de maio de 2008, às 11:24.

5 Menliches, Allzumenliches. § 40 [“Die Bestie in uns will belogen werden; Moral ist Nothlüge, damit wir von ihr nicht zerissen werden. Ohne die Irrthümer, welche in den Annahmen der Moral liegen, ware der Mensch Thier geblieben.”]

seja: ele concebe o útil como dependente daquilo que pensa dos outros e daquilo que os outros pensam dele. (NIETZSCHE, 2004, §94)⁶

O fato de Nietzsche ser um crítico severo da moral cristã ocidental, nos parece, no mínimo, surpreendente, quando sabemos que ele foi criado em uma família luterana e que seu pai foi defensor árduo dos ideais cristãos em sua igreja. Nietzsche convivera tão cercado por exemplos morais que queria ser pastor como o pai e, por isso, dedicava-se intensamente à teologia. Iniciou os estudos em um seminário, mas o que lhe agradava de fato eram a poesia e a música. Com vinte anos de idade abandonou a teologia mesmo tendo que enfrentar a contrariedade da família. Especializou-se em Filologia Clássica e com vinte e quatro anos já se tornara professor na Universidade da Basileia. Era um homem muito popular, dava palestras, mas, sobretudo, era um leitor assíduo de todos os tipos de obras. O seu primeiro escrito teria sido publicado em 1872: *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* (1978), no qual Nietzsche elaborou considerações filosóficas a respeito do início do pensamento na Grécia a partir de tipos fundamentais de manifestação do e no homem: o dionisíaco e o apolíneo. O livro é considerado pelo autor como “trágico”, no sentido técnico de servir-se da tragédia como exemplo maior de que os gregos mesmos compreenderam seus tipos antagônicos como a luta fundamental que formava o caráter do povo. O livro teria agradado a poucos, por causa dele, teria até sido expulso do círculo dos filólogos. Certamente, Nietzsche tenha ali adentrado em um território, até então, desconhecido, pois com *O Nascimento da Tragédia* (1987) nasce a crítica à unilateralidade, à falta de força diante da vida. A que Nietzsche, no decorrer de seus demais escritos, teria visado precisamente?

Ele denunciou o todo do pensamento ocidental, filosófico e religioso em seus traços maiores, vigente nos dois últimos milênios, numa crítica à moral que está por trás desse pensamento. A intenção de Nietzsche não é apenas criticar ou problematizar alguns aspectos conceituais da filosofia ou da religião, mas arrasar qualquer base de sustentação. Derrubar todos os conceitos até então construídos, tal como ele próprio anunciava no prólogo de *Ecce Homo*: “Por mim não são erigidos novos ídolos; os velhos que aprendam o que é ter pernas

⁶ Menliches, Allzumenliches. § 94 [Es ist das erste Zeichnen, dass Their Mensch geworden ist, wenn sein Handeln nicht mehr auf das augenblickliche Wohlbefinden, sondern auf das dauernde sich bezieht, dass der Mensch also nützlich, zweckmässig wird: da bricht zuerst die freie Herrschaft der Vernunft heraus. Eine noch höhere Stufe ist erreicht, wenn er nach dem Princip der Ehre handelt; vermöge desselben ordnet er sich ein, unterwirft sich gemeinsamen Empfindungen, und das erhebt ihn hoch über die Phase, in der nur die persönlich verstandene Nützlichkeit ihn leitete: er achtet und will geachtet werden, das heist: er begreift den Nutzen als abhängig von dem, was er über Andere, was Andere über ihn meinen.]

de argila. Derrubar ídolos (minha palavra para ‘ideais’) – isso sim já faz parte de meu ofício”(NIETZSCHE, 1987, p. 145).

Os textos de Nietzsche deram origem, por um lado, a uma gama de seguidores que buscam uma resposta à dominação e ao sufocamento moral sofrido pelo homem durante longos séculos. Por outro lado, surgem críticos que o entendem como um “imoralista”, rotulando-o inclusive como um “anticristo”. Uma leitura criteriosa de suas obras vinculadas com a compreensão do momento histórico em que estava inserido nos permite entender que Nietzsche não elaborou uma negação absoluta da moral, mas um “tomar a moral em toda sua riqueza e complexidade, associando-a ao processo de socialização do homem” (PASCHOAL, 1999, p. 249). Nietzsche nunca apregoou a destruição pura e simples da moral ou do civismo. Por trás de seus brados, sempre podemos ouvir um suave apelo à compreensão pelo homem, dos elementos que compõem a sua realidade, sua existência. Ele sugere que compreendamos a rede de valores e normas na qual nos encontramos inseridos. Compreender para repensar, libertar, para ir além e para que o projeto-homem possa ser realizado com propriedade.

Nietzsche, apesar de ser conhecido como o grande crítico da moral, concorda que alguma moralidade é necessária para conter, nos homens, seus instintos bárbaros e selvagens, possibilitando a convivência em sociedade. Por outro lado, quando a moral está a serviço de algum princípio ideológico, ou está representando o projeto de homem e de mundo de um grupo pensante, representante político e religioso, ela assume um caráter profundamente nocivo aos homens, podendo fazer com que estes percam sua própria essência. Dessa forma, a moral apresenta-se como um problema, pois fere o princípio de “vida” ou de “vontade de potência”. Veremos mais adiante, com base em Nietzsche, como a *moral* pode se tornar um problema.

O bem e o mal, o certo e o errado são conceitos morais. Nietzsche viu na questão da origem do bem e do mal o núcleo do problema moral. Podemos agir bem ou mal, de acordo com as circunstâncias, mas não sabemos como isso teria sido determinado em um ou em outro sentido. Quais os critérios utilizados para classificar as atitudes humanas e até mesmo os próprios homens, de acordo com as suas atitudes, em ‘bons’ ou ‘maus’?

Inquieto diante dessas indagações, Nietzsche, em julho de 1887, redigiu *Para uma Genealogia da Moral* (1987), em que examina como surgem os valores e, particularmente, os valores morais. Por meio do método genealógico⁷, Nietzsche analisa, por exemplo, a

7 O detalhe minucioso do método genealógico de Nietzsche não poderia ser trabalhado aqui, por não estar inserido no contexto direto de nossa investigação. Por isso optamos por apenas explicá-la brevemente nesta nota, por ser um importante conceito nietzscheano para compreensão do caminho feito por ele na elaboração de suas

interpretação da palavra “bom”, que em latim significa guerreiro. Tal significado não teria sido adotado pelo cristianismo e, em seu lugar, bom passa a ser aquele que cultiva suas virtudes e anda de acordo com a “lei moral”; o pacífico, o cristão.

Cristão é um certo tipo de crueldade para consigo e para com os outros; o ódio aos que pensam de outro modo; a vontade de perseguir (...) Cristão é ódio de morte contra os senhores da terra, contra os ‘nobres’ e, ao mesmo tempo, uma rivalidade oculta e secreta (deixa-lhes o ‘corpo’ quer-se apenas a ‘alma’...) Cristão é ódio contra o espírito, contra o orgulho, a coragem, a liberdade; cristão é o ódio contra os sentidos, contra a alegria dos sentidos, contra a alegria em geral (O Anticristo, NIETZSCHE, 1987, p. 35)

Nietzsche apresenta, portanto, dois tipos de moral, de acordo com as características distintas de dois tipos de homens: os fracos e os fortes: a moral dos nobres (fortes) e a moral de escravos (fracos). Em *Para Além de Bem e Mal*, Nietzsche conceitua esses dois tipos de moral, diferenciando-os. Afirma a superioridade de uma moral sobre a outra. O que se prega, na moral dos fortes, é tido pelos fracos como “indigno”, “cruel”, segundo o que se vê nas palavras do próprio Nietzsche. A moral dos fortes visa à conservação da vida no seu estado presente, inclusive em seu caráter de luta permanente, e afirma os seus instintos mais fundamentais. É uma moral positiva baseada no SIM à vida, configurando-se sob o signo da plenitude, do acréscimo, da capacidade de criação, da afirmação da potência dos homens que por ela se guiam. O homem forte é aquele que não nega sua vida, não submete seus instintos em favor de outra realidade transcendente (porque não precisa dela, visto que aceita a transitoriedade e o caráter de jogo da vida); aceita sua vida e a ama, sem precisar, portanto, de um fundamento exterior a si, que falsifique o movimento de vida.

Nietzsche via inserido, não só em sua cultura, mas em toda a humanidade, outro tipo de homem, o qual não pode viver afastado de valores morais, de conjuntos fixos de regras que pressupõem uma verdade como fundamento estável; um homem que não consegue viver senão submetendo constantemente seus instintos. O homem-fera, o animal-homem, é transformado por essa moral em um animal doméstico, em um homem “fraco”, um escravo. A moral que

críticas à moral: A compreensão da genealogia de Nietzsche, enquanto um método de interpretação e investigação do sentido de discursos, eventos e épocas, está fundamentada na pressuposição de que a realidade fundamental é a Vida, da qual faz parte essencialmente e, em primeiro plano, um corpo vivo. O método genealógico consiste em assumir que a realidade fundamental da Vida é essa estrutura-corpo que dá unidade e efetividade orgânica às forças instintuais. A genealogia opera procurando expor o tipo de homem vivo que está na base de cada doutrina, teoria, época, visto que esse homem em seu tipo representa a hierarquia de forças instintuais (não simplesmente “humana”, mas da Vida) conformadora de um indivíduo humano. A genealogia quer descobrir a moral que se esconde por detrás dos discursos e das doutrinas. O método genealógico surge de uma compreensão de Vida relacionada ao conceito de “vontade de potência”, ou seja, como jogo de forças do qual os indivíduos são apenas expressão. Genealogia consiste compreender a posição fundamental de adequação do homem individual nos seus feitos.

então rege os pensamentos desse homem, Nietzsche denomina de “moral de fracos” ou “moral de escravos”. Ela nega os valores vitais do homem e se mostra na passividade, na procura da paz e do repouso. Efetivamente, enfraquece e diminui o indivíduo em sua potência. É um modo de compreensão da vida, atravessado desde a origem, por uma impotência paralisante. O homem não duvida, não ‘pensa’, apenas aceita as circunstâncias e vive à deriva, nutrido pela ilusão de recompensas não circunstanciais, mas absolutas em “outro” mundo. Essa moral corporifica-se a partir do cristianismo. A moral dos fracos, disseminada socialmente, é a principal responsável pela transformação de sociedades, ou de grupos de homens em rebanhos, em uma massa. Na medida em que os homens se inserem em uma moral, passam a ficar dependentes dela, reproduzindo todos os seus desígnios e intenções.

Na primeira dissertação de *Para a Genealogia da Moral* (1987), o filósofo alemão usa o segundo parágrafo, que se intitula “‘Bom e Mau’, ‘Bom e Ruim’ ”, para distinguir, primeiramente, o que *não* significa “bom”. Toda a *Genealogia da Moral*, com a investigação que empreende sobre a origem dos valores de bem e mal, afirma que a origem do conceito de “bom” reside no “pathos da distância”, ou seja, no sentimento de superioridade e plenitude dos fortes, em posição e pensamento, em relação aos fracos:

O pathos da nobreza e da distância, como foi dito, o duradouro e dominante sentimento global e fundamental de uma espécie superior de senhores, posta em proporção com uma espécie inferior, com um ‘abaixo’ – essa é a origem da oposição “bom” e “mau” (NIETZSCHE, 1987, p. 79.) .

Foram os bons que nomearam a si mesmos e, também, aos seus atos como bons. Foram eles que assumiram a tarefa de criação de valores, de estabelecimento de hierarquias entre os indivíduos. Tal origem não tem a ver com ações egoístas ou altruístas, mas com o poder de dispor. Em *O Anticristo*, Nietzsche também faz distinção entre ambos os conceitos: “O que é bom? – Tudo o que aumenta no homem o sentimento de poder, a vontade de poder, o próprio poder. O que é mau? – Tudo o que nasce da fraqueza” (NIETZSCHE, 1997, p. 16).

Para Nietzsche, a origem do conceito “bom” está no sentimento de superioridade dos senhores em relação aos escravos. Assim, entendemos que o homem que busca sua constante superação, aquele que conserva o seu próprio poder, é forte; portanto, bom. Aquele que não apresenta essas possibilidades é fraco, doente. Desse modo, os homens não são, de acordo com Nietzsche, iguais. Em cada um deles há uma quantidade de vontade diferente e um arranjo interno de instintos, pode-se mesmo dizer, de uma luta de instintos na qual o mais forte, “o tirano em nós”, vence.

O homem que vive sob o domínio da moral dos fracos teme a solidão porque se desaprendeu de si e sente-se impotente quando está só, sem a explicação e o sentido advindos de sua moral. É refém do instinto de obediência, precisa da paz do rebanho, da resposta da massa, do pressuposto do bem-estar e da felicidade eterna. Diluído na coletividade, nivelado sob a “virtude” da igualdade, o homem moderno teme a si mesmo e foge. Longe da sua moral, da produção e do consumo (o fenômeno da massa capitalista), o homem fraco não sabe quem é. Sujeitado, rende-se e passa a formular e obedecer às regras morais que apregoam a igualdade no lugar da singularidade, o rebaixamento no lugar da grandeza, a banalidade no lugar da criatividade, a democracia e a escravidão em detrimento da força. A contemporaneidade, especificamente o mundo ocidental, apresenta uma terrível enfermidade no campo moral. Essa enfermidade não quer dizer o fim do primado da moral, mas quer indicar urgência em repensá-la.

1.2 A MORAL COMO PROBLEMA

*Ninguém, portanto, examinou até agora o valor dessa
mais célebre de todas as medicinas, chamadas moral:
para o que, é preciso, primeiro de tudo,
alguma vez... pô-lo em questão.*

Pois bem! Essa é justamente nossa obra.

(Nietzsche, 1987 §345 da Gaia Ciência – Moral como Problema)

Formular um problema é antes de tudo, colocar algo em questão. Para nos armarmos de elementos que nos possibilitam situarmos, posteriormente, o problema moral na educação totalitarista, torna-se indispensável investigar, ainda com base nos pensamentos de Nietzsche e com contribuições relevantes provenientes do pensamento de Martin Heidegger, como e em quais condições a moral pode ser entendida como um problema. Se neste trabalho decidimos colocar a moral em questão, obviamente devemos nos posicionar no lugar de quem pergunta, ou seja, no lugar de quem já possui algumas concepções relativas ao que será questionado. Se problematizamos a moral, é porque temos alguma *interpretação* que fizemos dela ou porque assumimos alguma interpretação já feita por outros, pela religião ou mesmo pela família.

A apreciação feita no item anterior nos leva à afirmação de que a interpretação que fazemos da moral é aquela mesma fornecida por Nietzsche. Quando ele a problematiza, já se

posiciona como portador de uma interpretação, embora isso não esteja claro em seus textos. A sua interpretação não aparece claramente como proposição moral, mas como *provocação*. Ele busca os fundamentos sobre os quais se construiu a interpretação da moral cristã. Ele a questiona em seu valor fundamental, por isso, a torna um problema. Nietzsche considera a *vida* como único critério de valor para a moral, ou seja, a vontade de poder que intensifica a vida. Assim, a moral em sua interpretação cristã torna-se um problema quando não responde ao critério moral por excelência: essa interpretação ajuda a intensificar a vida? Nietzsche diz: “...a moral é o instinto que nega a vida. É preciso necessariamente aniquilar a moral, para liberar a vida.”⁸

Quando um grupo pensante elabora uma interpretação moral e a quer como vigente para todos os integrantes do grupo, pois esta poderia lhe assegurar, entre outras coisas, a própria sobrevivência do grupo, o que se tem como critério moral é a *coletividade*. Garantir a perpetuação de uma moral pode representar a sobrevivência da própria comunidade. Para tanto, ela deve estar acima do princípio da individualidade.

O instinto de rebanho, em segundo lugar, - uma potência que agora se tornou soberana, - é algo fundamentalmente diferente do instinto de uma sociedade aristocrática: e tudo depende do valor das unidades que a soma tem para significar... Nossa inteira sociologia não conhece nenhum outro instinto senão o do rebanho, isto é, dos zeros somados, - onde cada zero tem “direitos iguais”, onde é virtuoso ser zero... (Nietzsche, 2005 § 53 – Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno)

Nietzsche oferece-nos o critério de análise para nosso problema: a ameaça ao princípio da vida. Quando essa ameaça é a moral, urge ser problematizada. Ao pensarmos sobre o critério da *vida*, encontramos outras novas questões cujo confronto é inevitável para continuarmos no caminho de nossa investigação. Perguntamo-nos, neste primeiro momento, sobre o que é *vida* para Nietzsche, depois, sobre o que é o homem, o portador da vida, para Martin Heidegger.

“Mas que coisa é a vida? Aqui se torna necessário um conceito novo, mais preciso, de ‘vida’: A minha fórmula é esta: a vida é vontade de potência⁹” (NIETZSCHE, 2005). Nietzsche não hesita em considerar sua fórmula como uma “nova concepção”, o que de fato é. Vida é, em princípio, vontade de potência, em alemão, “*Wille zur Macht*”. Podemos entender o termo *wille* como querer, vontade, enquanto disposição ou impulso e *macht* como poder, quando associado ao verbo *machen*: fazer, produzir, formar, efetuar, criar, ou seja, potência.

⁸ Nietzsche. La Volontà di Potenza, paragrafo 343. Texto original: “la morale è l’instinto che nega la vita. Bisogna necessariamente annientare la morale, per liberare la vita”. Ed. Tascabili Bompiani, Milano, 2005.

⁹ La Volontà di Potenza: “Ma che cos’è la vita? Qui dunque diventa necessario un concetto nuovo, più preciso, della “vita”. La mia formula è questa: la vita è volontà di potenza”. Pg. 149 § 254 – La Volontà di Potenza.

Vontade de potência é a força criadora. Dessa forma, podemos entender que tudo o que existe é dotado de impulsos que agem e se relacionam uns com os outros, e a cada momento, fazendo isso modo diferente. A todo instante o impulso criador – a vontade de potência – faz surgir novas formas. Não é o homem somente entendido como vontade de potência; Nietzsche desdobra essa propriedade bem além dele, considerando toda a natureza como tal. Assim, o próprio mundo apresenta-se como pleno *devir*; em um vir-a-ser que é perene, pois cada mudança segue outra, infinitamente.

É importante lembrar que "vontade de potência" não pode ser simplesmente entendida por uma vontade que deseja dominar ou que aspire ao poder. Esse significado muitas vezes esteve relacionado à política, sendo, por esse motivo, alvo de profundas críticas. Nietzsche sofreu falsas acusações de ter subsidiado o pensamento anti-semita, e colaborado com a formação de uma "raça ariana", conforme o intento nacional socialista. Nesse sentido, já que lidamos em grande parte de nosso trabalho com o totalitarismo europeu, convém afastar qualquer tipo de relação de Nietzsche com o anti-semitismo ou com o totalitarismo de forma geral. Para tanto, expomos uma carta escrita por Nietzsche em 1887, a Theodor Fritsch, editor de uma revista com princípios anti-semitas:

Caro senhor,

Com esta carta respondo ao senhor três assuntos tratados na sua correspondência, obrigado pela confiança com que me permite passar a vista pela confusão de princípios que situam-se no coração deste estranho movimento. Todavia eu peço, no futuro, que não me envie mais estas cartas [anti-semitas]: eu receio, afinal, pela minha paciência. Acredite-me: este abominável "querer dizer" de barulho diletante acerca do valor de pessoas e raças, esta sujeição à "autoridades" que são completamente rejeitadas com frio desprezo por qualquer mente sensível (tal como E. Dühring, R. Wagner, Ebrard, Wahrmund, P. de Lagarde – quem dentre esses é mais qualificado, mais injusto, em questões de história e moralidade) estas falsificações permanentes e absurdas, estas racionalizações de conceitos vagos como "germânico", "semita", "ariano", "cristão", "alemão" - tudo isso pode acabar por me fazer perder a moderação e me fazer sair da irônica benevolência com a qual até aqui tenho observado as virtuosas veleidades e farisaísmos dos alemães modernos.

– E, por último, o que você acha que eu sinto quando o nome de Zaratustra sai da boca de anti-semitas?...

Humildemente, seu Dr. Fr. Nietzsche¹⁰

Considerar, portanto, a vontade de potência nietzschiana como, simplesmente, vontade de poder é cometer um erro de interpretação. Vontade de potência é sempre um

10 Outras duas cartas estão disponíveis no Anexo I desta dissertação. Elas se endereçam a irmã de Nietzsche, e em seu conteúdo também percebemos a repulsa que Nietzsche nutria ao anti-semitismo. Estas e outras cartas de Nietzsche foram pesquisadas no site: http://www.consciencia.org/wiki/index.php/P%C3%A1gina_principal, acesso em 29 de janeiro de 2008, 22:30.

princípio criador, um arranjo de forças que encontra espaço em um organismo vivo, um corpo, que comumente chamaríamos de homem.

Voltando ao nosso problema, lembramos que a formação de um homem é o fim último de todo processo educativo. Quando falamos de educação totalitarista, o fim último desse processo é a formação de um homem que atenda aos pressupostos e determinações emanadas dos dirigentes totalitaristas, uma vez que, como veremos no próximo capítulo, quem controla a educação no totalitarismo é o Estado.

Antes de um homem carregar consigo as atribuições que o diferencia de todos os demais como, por exemplo, seu nome, tempo, espaço, nacionalidade, preferências, anseios, ele é um homem que, por algum motivo, pode ser assim denominado. Veremos que o Estado totalitarista possui uma determinada concepção sobre o homem que, por sua vez, diferencia-se de tantas outras concepções de homem presentes na história do pensamento ocidental.

Mas o que é este homem, portador da vida? Faz-se necessário, para respondermos a tal pergunta, um aprofundamento naquilo que se configura como objeto da educação, seja ela totalitarista ou não – o homem. Uma concepção de homem está sempre por detrás da elaboração de uma interpretação moral, historicamente percebemos que, assim como a moral é construída socialmente, diferentes grupos sociais elaboraram e elaboram também suas concepções de homem diversas umas das outras. Isso se justifica também pelas condições objetivas que são inerentes à existência individual de cada grupo, sendo, portanto, os conceitos também diferentes entre si e assumindo as peculiaridades vivenciadas por cada grupo.¹¹

Por causa da diversidade de conceitos sobre o que o homem definitivamente é, podemos perceber no campo educacional (educação formal/escolar), que a educação, em seus processos educativos, sempre varia de acordo com o conceito de homem e de mundo que é subjacente à realidade social. Claro que consideramos que a história é dinâmica e possui várias faces, como um caleidoscópio. A dialeticidade da história nos permite identificar aqui os conceitos dominantes em certo período histórico, mas isso não significa que tais conceitos sejam os únicos existentes. É na contraposição de pontos de vista que se faz a luta, o conflito

¹¹ Podemos exemplificar este fato historicamente. Se olharmos rapidamente para a Idade Média observaremos a concepção de homem como sendo criatura de Deus (á Sua imagem e semelhança”). Sabemos que a Igreja era a principal instituição medieval, assumindo para si a responsabilidade e o controle da educação, da moral, da justiça, da ciência e das artes. Uma forma de disseminar esta visão de mundo e manter esta forma de controle era através da escola, que era vista mais do que um simples local de profusão do saber. Ela se constituía em um espaço onde se buscava ensinar, antes de qualquer coisa, o significado do ser humano, atrelando-o ao “reconhecimento” de sua essência sagrada.

e o equilíbrio das forças que permitem a substituição de um sistema político ou de pensamento por outro, ininterruptamente.

Os diversos conceitos de homem e de mundo, determinantes de toda uma práxis social, configuram-se em um grande desafio para a pedagogia. Ora, a concepção de homem que um determinado grupo social sustenta, seja tal grupo a Igreja, com toda a sua representatividade na Idade Média, seja o poder político, na figura do Estado Absoluto da Idade Moderna ou mesmo os partidos totalitários e ditatoriais de nosso século, determinará as ações e intervenções objetivas que este grupo realizará enquanto representante de uma maioria. As intervenções pedagógicas, portanto, servirão sempre para que a mesma relação de poder permaneça forte e estável. Mais adiante veremos como os conceitos de formação e de transformação são ainda difusos quando deparados com concepções de homem e, conseqüentemente, concepções pedagógicas diferentes.

1.3 O CRITÉRIO MORAL – ABERTURA E POSSIBILIDADE

Vejamos agora as contribuições de Martin Heidegger para esta etapa de nossa investigação: O homem, o que é? Podemos adiantar que o resultado desta análise nos permitirá dialogar diretamente sobre o problema moral da educação totalitarista, uma vez que já conhecemos o critério de avaliação moral, questionaremos agora, seu portador mais direto – o homem.

Inicialmente, encontramos na obra *Seminários de Zollikon* (2001), que é na verdade uma coletânea de cartas trocadas, entre Heidegger e o psicanalista Medard Boss, no período de 1947 a 1971, uma importante introdução:

O que o existir como Dasein significa é um manter aberto de um âmbito de poder-apreender as significações daquilo que aparece e que se lhe fala a partir de sua clareira. O Dasein humano como âmbito de poder-apreender nunca é um objeto simplesmente-presente. Ao contrário, ele não é de forma alguma e, em nenhuma circunstância, algo passível de objetivação (HEIDEGGER, 2001. p. 14).

No trecho citado acima, Heidegger apresenta aquilo que poderíamos chamar de sua concepção de homem. Heidegger raramente usa a palavra “homem”, mas *Dasein*, ou, traduzido do alemão, ser-ai. Dasein é aquele que aparece, aquele que existe. Nesse existir é que residem as possibilidades de ser. O Dasein é poder-apreender, ou seja, ele é capaz de

construir e reter significações de mundo que lhes são conferidas a partir de cada “clareira”. O conceito de clareira heideggeriano é, sem dúvida, belíssimo e bastante pertinente quando falamos de Dasein ou de homem. Imaginemos no meio de uma densa floresta escura, um espaço onde haja luz e calor. Clareira é onde incide luz, local desde onde algo possa ser visto, compreendido. As nossas significações de mundo provêm das nossas clareiras internas e individuais. Por isso, o Dasein não é “simplesmente presente” ou “simplesmente dado”, porque ele pode apreender as significações de mundo. Ele *pode*, em tese, e é isso que o diferencia dos objetos. Heidegger é enfático quando diz que o Dasein não pode ser objetivado, não pode ser visto como um instrumento, um objeto, pois ele *pode* e esse *poder* é que vai dar a tônica de nossa investigação.

Antes de avançarmos em nossas análises sobre como diversas concepções de homem contribuem e contribuíram historicamente, como é o caso do totalitarismo, para o afastamento do homem de si mesmo, vamos trabalhar com o conceito de homem enquanto potência presente no pensamento de Martin Heidegger. Para subsidiar esta investigação inicial, recorreremos à obra: *Ser e Tempo* (1969), para tanto faremos uma análise preparatória do ser do Dasein¹², partindo do que ele chama de *Alltäglichkeit*, “cotidianidade”, que significa *as condições em que o ente humano se encontra na maior parte do tempo e na maioria das vezes*. Essa é uma estrutura que indica o conjunto – a princípio confuso e indeterminado – dos modos de ser reais ou possíveis do Dasein. O resultado que tal análise tornará manifesto, não poderá ser entendido como um “conjunto de propriedades” que determina a realidade do homem, mas somente, como seus modos possíveis de ser. Portanto, a análise não evidenciará uma conclusão definitiva a respeito do que é o homem, mas o que podemos preliminarmente saber sobre ele. Se a tradição filosófica nomeia os modos mais gerais com que se determinam o ser das coisas simplesmente presentes como “categorias”, os modos possíveis de ser do Dasein que serão manifestos por meio da analítica existencial, se chamarão existenciais.

Toda a analítica existencial de Martin Heidegger demonstra a necessidade de diferenciar o modo de ser do ente que nós mesmos somos e que qualquer homem é (o Dasein) e o modo de ser das coisas, ou dos entes intramundanos. O Dasein é “mais” do que “de fato” é; é um **tornar-se**, que nunca pode ser definitivamente. Desta forma, não há “homem”, mas um ser-*ái* (*Dasein*) *como mundo de referências e projeções*. Sempre nos entendemos como seres que habitam um espaço, que compartilham esse espaço com outros entes, dentro de um tempo, no mundo. Mundo é essa rede de projeções na qual desde já estamos inseridos e com a

¹² *Da – sein*, literalmente traduzido para o alemão: *ser aí*, aquele que possui existência, o homem.

qual nos confundimos. *Ser-no-mundo* é a primeira caracterização fundamental desse ente que somos e significa: “ser-no-mundo enquanto uma compreensão”, isto é, enquanto uma grande rede-de-sentido. Tal concepção é amplamente aplicável, em quaisquer situações envolvendo homens ou Daseins. Por exemplo: um filho de um nacional socialista que nasce em 1930 ou o filho de um judeu nascido na mesma época evidenciam redes-de-sentido.

Nessa *rede de projeções*, ou *dentro do mundo*, surgem os entes que nos vêm primeira e necessariamente ao encontro, os *entes intramundanos*: objetos, animais, idéias ou “homens”, com os quais lidamos e entre os quais nos compreendemos, por isso, o *ser-com* (*mitsein*), faz parte de nosso todo estrutural. Sempre somos no conjunto de nossas relações. Os instrumentos, ou entes cujo ser é simplesmente-dado sempre já se apresentam como aquilo que são. Este “ser sempre já o que se é” é constitutivamente impossível para o Dasein, que jamais tem como chegar a ser uma *coisa*, uma *res*, uma realidade pronta e acabada como algo meramente presente, justamente porque é haurida do modo de ser dos entes intramundanos. **O Dasein é aberto para o futuro, cheio de possibilidades indeterminadas.** Do Dasein faz parte o ser-possível (*Möglich-sein*), ele não pode rodear a si mesmo, mas sempre já está aberto para um futuro. Assim, este ente que somos compreende sua existência, como algo de que deveria cuidar propriamente, como algo de que tem que se cuidar; assim, “percebendo-se” inserido em um mundo, age nele, com ele, com tudo e com todos que estão junto dele. Cuidar de si com propriedade significa assumir-se como si mesmo e, ser assim, capaz de perceber e questionar impositões de força exteriores. Existir significa cuidado, haver-se com seu ser, relacionar-se consigo mesmo (como quando usa o pronome pessoal antes do verbo ser, por exemplo), portar mundo (enquanto um todo de referências e projetos). Pelo fato de sempre se haver consigo a partir de uma rede de referências que já “está aí”, o Dasein encontra a si mesmo como o “eu” de um determinado jogo e, por isso, a princípio compreende seu ser a partir do “jogo”, do mundo. Assim, atribuindo sentido ou se orientando nele, o Dasein é as **suas** compreensões de mundo.

Os resultados da análise desenvolvida em *Ser e Tempo* sobre o modo de ser do Dasein definem-no como *Sorge* (cuidado, cura, preocupação). Cura ou *Sorge* é o ser do Dasein ocupado, lançado, fáctico, que se vê desde aquilo que o rodeia: o mundo e suas projeções. O “homem” é um ente aberto, compreende sua existência e age relacionando-se continuamente com os demais entes. Cuidando do mundo, trata (cuida, cura, lida com) seu ser: existe.

Se escolhermos Heidegger para nos orientar no caminho de compreensão de um conceito de homem, isso se justifica pelo fato de o que ele nos apresenta é um conceito primário, limpo de preconceitos. Ele vê uma existência totalmente aberta para suas

possibilidades. É claro que as condições objetivas nas quais esta existência se defronta desde o momento de seu nascimento, o ajudarão na determinação de si e de seu papel no mundo. Se Dasein é abertura, então está em ‘constantes possibilidades’, um vir-a-ser, um projeto (poder-ser). Pode ser isto ou aquilo. Por isso, nunca é completo, nunca está pronto. Assim, um modo de ser do Dasein é sua não-totalidade, é este ainda-não que ele deve, por ser abertura e possibilidade, ser a cada momento.

1.4. NIETZSCHE, HEIDEGGER E A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA

A partir das perspectivas apresentadas por estes autores em relação à moral e seus critérios de julgamento, nos perguntamos agora sobre a forma como refletem estes pensamentos numa prática pedagógica. O que pensam esses autores sobre a tarefa da educação frente à necessidade, sempre presente, de potencialidade da vida, ou da abertura do homem para sua realização. Para investigarmos o pensamento de Nietzsche nesse sentido, analisamos o texto de Sobrinho (2003), *A Pedagogia de Nietzsche*, a autora realiza uma compilação de vários textos escritos por Nietzsche referentes ao período de juventude desse pensador, quando ainda era professor na Basileia, são eles: *Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino* e *III Consideração Intempestiva – Schopenhauer como educador*. Também lemos em Spanoudis e Critelli (1981), *Todos Nós, Ninguém* (1981), que é a compilação de alguns capítulos da obra *Ser e Tempo* de Martin Heidegger. A análise destes textos, bem como a compreensão dos posicionamentos desses autores em relação à educação, nos proporcionarão um adentrar mais minucioso, bem como um olhar mais criterioso à educação totalitarista.

Sobrinho (2003) afirma que sob nenhum aspecto ou mesmo em outro tempo em que Nietzsche teria escrito, se pode desconsiderar o âmbito pedagógico dos escritos de Nietzsche. Ele sempre foi bastante preocupado com a educação, bem como com os rumos que ela assumiria a partir das características que ela apresentava em seu tempo. Apesar de seus escritos sobre educação terem sido redigidos na Alemanha de 1872, eles são caracterizados por uma atemporalidade incomum aos que pensam a educação. Podemos, por isso, nos referir ao pensamento educacional de Nietzsche para analisar nosso período de estudos, autorizados inclusive pela opinião de Adorno, pensador da Escola de Frankfurt, que em 1945 escreve:

Há dois Nietzsches. Um é o mundialmente famoso, ‘filósofo da moda’, o brilhante poeta e mestre soberano da língua e do estilo, de quem todos falam na atualidade. (...) Outro Nietzsche é o pensador e psicólogo insondável, inesgotável, o grande escrutador dos homens e juiz dos valores da vida, de uma capacidade espiritual e uma potência intelectual inigualada, a quem pertence o futuro mais longínquo. (ADORNO, 1992, p. 182)

Adorno tece também outras considerações sobre a cultura de seu tempo com inspiração em Nietzsche, que serão abordadas no último capítulo desta dissertação. Nietzsche percebia em seu tempo e em sua cultura o “coroamento da mediocridade e da barbárie” (SOBRINHO 2003, p.8) favorecida pelos “eruditos” e intelectuais de sua época. Considerava-os, na sua maioria, apenas oportunistas profissionais. Nas palavras de SOBRINHO, 2003:

Na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino de sua época se apresentavam como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio da “livre-personalidade”, cujo efeito era conservar jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença. A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão-somente a formar os ‘servidores do momento’”. (SOBRINHO, 2003, p. 12-13)

De tal forma, a educação que era ministrada nas instituições de ensino na Alemanha de Nietzsche, não concorria absolutamente para formar aqueles homens exigidos por uma cultura elevada, de forma a se tornarem verdadeiros protagonistas de uma “cultura superior.” Ele critica o papel dos professores “jornaleiros”, que escrevem por dinheiro, e não por vocação às letras. Escrevem e falam, portanto de qualquer coisa que agrada aos ouvidos dos preguiçosos e conformados, buscando nada mais que reconhecimento e remuneração. Nada contribuem, pelo contrário, esses professores deveriam ser “extintos”, para que não prejudiquem os jovens:

(...) deveria ainda diminuir o número de professores, pois quanto maior seu número, maior ainda seria a presença de homens no magistério sem vocação que aí gravitariam, homens que infelizmente acabariam contaminando a formação e a transmissão da cultura entre os jovens. (Idem, p.14)

A expressão “cultura superior”, em Nietzsche, deve ser entendida como a cultura filosófica (p. 14). Nietzsche admite que a natureza é quem atribui e determina aquilo que os homens podem ser desde a perspectiva dos seus dons ou aptidões. Essa não é uma tarefa humana, mas da natureza. Assim, essa cultura superior (filosófica) estaria somente reservada a alguns poucos, e não se pode pretender que a grande massa esteja em condições de adquiri-la. Tal pensamento nietzscheano, antes de ser entendido como discriminatório e excludente, em uma rasa compreensão, deve ser entendido com a riqueza que Nietzsche aqui apresenta das diferenças. É um crítico severo da “igualdade” entre os homens, porque não há igualdade.

Segundo ele, a cada um é outorgada pela própria natureza, uma aptidão, um dom, que deve ser descoberto, posto pra fora por meio de uma intervenção pedagógica: “O papel da educação é então libertar as forças interiores que a natureza colocou nos homens para a sua elevação e realização: as forças instintivas e plásticas que permitem a ele realizar suas obras, sobretudo, as mais elevadas.” (Ibidem, p. 34).

Nietzsche se preocupa com a educação, pois ele mesmo percebe o silêncio de tantos gênios e grandes homens que poderiam ter se revelado, e não o foram, em função do sistema escolar ao qual foram submetidos. “O ensino consiste em comunicar a grandeza dos homens mais nobres e cultivar individualidades superiores” (Ibidem, p.28). Por isso, o sucesso de uma educação reveladora de grandes homens, depende principalmente da grandeza moral e do caráter do professor. A sua primeira tarefa, portanto, é a de colocar os alunos em guarda contra si mesmos, despertando neles uma importante força diante da visão das novas tendências, que deveriam, por sua vez, superar a mediocridade de seu tempo.

Nietzsche atribui a Schopenhauer, seu exemplo de professor e educador, ser aquilo que ele é: “Schopenhauer é o exemplo do ideal que educador, que exige deveres e responsabilidades, que mostra a possibilidade de um sentido” (Nietzsche in: SOBRINHO, p.19). Nietzsche preocupa-se de fato com a formação docente. Afirma que os próprios professores precisam receber uma educação adequada a seu ofício e devem ser, sobretudo, maduros. Nesse caso, não devem ser jovens. O professor será, somente, um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente de sua própria experiência individual. (Ibidem, p.26) Experiência individual quer dizer, neste contexto, experiência de vida, conhecimento de seus próprios processos e disputas de forças internas. Para que isso seja possível, ou “para se tornar verdadeiro educador, é preciso introduzir-se na solidão e na não-conformidade.” (Ibidem, p.16) O professor deve ter, sobretudo, domínio de si, sem o que não será capaz de se proteger da vulgaridade da cultura do mundo moderno. (Ibidem, p. 32)

Para que aconteça de fato a formação dos professores, Nietzsche sugere a criação de uma nova academia, que exigiria a existência, por um tempo, isolada do mundo, dos professores, que viveriam comumente e *se educariam uns aos outros*, como no modelo platônico: “Eles constituiriam uma “aristocracia intelectual” (...) criando novos valores e mostrando aos homens que eles são obras de arte determinadas apenas pela natureza e que a indústria, o Estado e uma especialidade intelectual o podem fazer degenerar. (Ibidem, p. 36) Esses professores seriam os arautos na nova cultura, uma cultura fiel à terra, afirmadora da vida, dando luz à uma nova aspiração, um novo anseio, um novo homem, forte, cujas possibilidades estão ainda abertas, pelo seu caráter de constante projeto e indeterminação. A

definição do problema moral da educação totalitarista e da formação de seus professores, levará em conta essas considerações. Especialmente sobre os efeitos de uma educação ideológica já com finalidade específica.

Quando falamos em Nietzsche, de abertura e possibilidade, fica claro que tal pensador teria inspirado a analítica existencial de Heidegger, anos mais tarde. Heidegger não escreveu, ao contrário de Nietzsche, abertamente sobre o fenômeno da educação. Mas na sua obra *Ser e Tempo*, podemos encontrar elementos que subsidiariam uma interpretação. Também encontramos na obra *Todos Nós, Ninguém* (1981), que é a compilação de alguns capítulos da própria obra *Ser e Tempo*, um texto chamado *Para Recuperar a Educação*, de Dulce Maria Critelli. Mas antes, a apresentação desta obra escrita por Sólon Spanoudis, nos trás importantes esclarecimentos: Vimos anteriormente que Heidegger afirma que um dos existenciais do Dasein é o *mit-sein*, ou ser-com. Ou seja, sempre nos compreendemos no modo de nossos relacionamentos, “homens com outros homens”.

Este existencial apresenta a possibilidade de surgimento de vários fenômenos mundanos (do mundo), sejam eles; uma partida de futebol, uma festa, ou uma atividade educativa. Este “se relacionar” faz sentido sempre se for atrelado ao conceito de *solicitude* (*fürsorge*). Spanoudis(1981) afirma que, em Heidegger, aparecem duas formas de *solicitude*, ou de se relacionar com os outros: o “*Einspringende Fürsorge*” – que significa fazer tudo pelo outro, não ajudar em seu crescimento autônomo, dominá-lo e manipulá-lo, e o “*Vorspringende Fürsorge*” – que significa possibilitar ao outro assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer, encontrar-se consigo mesmo (Ibidem, p. 19-20). Se a educação se dá basicamente no campo da *solicitude*, temos aqui um indício sobre qual tipo devemos buscar, ao analisar a educação totalitarista, para localizarmos um problema moral.

As críticas sobre os problemas na educação não se limitam apenas aos escritos cáusticos de Nietzsche. Heidegger percebia também em seu cotidiano profissional – como professor em várias importantes universidades Alemãs – a falta de espaço para a educação, e sua substituição pela simples instrução. Apesar de não ter escrito sistematicamente para a educação, encontramos em algumas cartas trocadas com Hannah Arendt, publicadas na obra *Correspondência – 1925/1975*, que revelam sua insatisfação com o caráter instrumental da educação de sua época. Em uma destas cartas, lê-se: “hoje só se desejam receitas e satisfação. Talvez já não seja possível desejar outra coisa. Tenho pavor de todo contato com o elemento ‘acadêmico’ e com a ‘universidade’” (Heidegger, 2001, p.86), referindo-se ao fato de que, nas universidades alemãs, os professores não possuem espaço para o livre pensar, pois precisam ocupar-se demasiado com uma enormidade de “tralha burocrática” (HEIDEGGER, 2001.

p.36). Por outro lado, sente-se satisfeito quando percebe a alegria de um estudante frente ao esclarecimento de algum assunto:

Uma outra pergunta é sem dúvida se os estudantes, que escutam palestras sobre Deus e o mundo, Kierkegaard, Pascal e Hegel, e imediatamente contabilizam tudo como uma visão de mundo, encontram o gosto correto em meio a tais andanças. Por vezes vejo nos olhos que um e outro podem se alegrar com o esclarecimento de uma coisa simples. Quando alcançamos um tal começo do pensamento, fico satisfeito” (HEIDEGGER, 2001.p 86.)

Nietzsche e Heidegger, apesar de não terem vivido no mesmo espaço de tempo, concordam em muitos aspectos relativos à educação. O primeiro e mais importante é o caráter instrutivo que ela assume, e o não compromisso com a elevação da cultura dos homens que estão envolvidos em seu processo. Nietzsche ainda tem suas esperanças depositadas na figura no professor. Uma sólida formação, ou autoformação, poderia recuperar em alguma medida o valor da educação, entregue ao imediatismo do mundo moderno. Heidegger, posteriormente, não vê esperanças: “talvez não seja possível desejar outra coisa”, a não ser receitas prontas sobre tudo: a satisfação e o reconhecimento. Assim como Nietzsche fala de seu mestre Schopenhauer, Hannah Arendt, aluna de Heidegger em 1924/1925, escreve sobre seu mestre: “Há um professor, talvez se possa aprender a pensar” (ARENDR in: Heidegger, 2001, p. 132). Sem dúvida, estes pensadores e professores, souberam analisar tão radicalmente os problemas do homem e da educação, que agora se tornam referenciais para análise de outras concepções pedagógicas, no nosso caso, do totalitarismo. A partir de agora, investigaremos sobre o totalitarismo, sua contextualização histórica e a moral que lhe é própria, de forma a construirmos o cenário no qual a educação totalitarista aparecerá, bem como o seu problema moral.

1.5 MORAL E TOTALITARISMO



*Du bist nichts / Dein Volk ist alles.
(Você é nada/Teu povo é tudo)¹³*

Nos capítulos dois e três desta dissertação, abordaremos o totalitarismo em sua contextualização histórica, buscando compreender o cenário no qual a educação formal e a formação de professores aparecem, bem como buscaremos, a partir destas análises, identificar o problema moral a eles inerente. Neste momento, discutimos a moral totalitarista, de forma que esta investigação possa clarear nossa leitura dos aspectos históricos e pedagógicos do totalitarismo que seguem.

Se nos propomos a investigar o problema moral da educação totalitarista, é porque pressupomos a idéia da existência de uma moral totalitária. Se a temos como problema, é porque temos outra concepção de moral da qual partimos e com a qual estabelecemos uma tábua de comparação. Se pretendemos utilizar o mesmo critério de Nietzsche na nossa interpretação de moral, perguntamos: a educação totalitarista é em princípio “imoral” ou simplesmente, um problema moral? Queremos saber se essa educação encoraja e fortalece o instinto de vida dos indivíduos envolvidos no processo de educação formal de nossa época (1930 – 1945), sejam eles – professores e alunos. Provavelmente, dada a interpretação de moral presente no discurso do totalitarismo, tal problematização poderia fragilizar as bases de sustentação do “projeto homem” idealizado por eles.

Foi a moral, portanto, que ensinou mais profundamente a odiar e desprezar aquilo que é o traço característico fundamental dos dominantes: sua vontade de potência. (...) Se o sofredor, o oprimido, perdesse a crença de ter um direito a seu desprezo pela vontade de potência, ele entraria no estágio da desesperação sem esperança. (...) O oprimido veria que ele está sobre o mesmo chão que o opressor, que ele não tem nenhuma prerrogativa, nenhuma superioridade hierárquica em relação a este. (Nietzsche, 1987 § 53, pg.164 – Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno)

¹³ Você é nada/Teu povo é tudo – Frase encontrada em um cartão postal, nos arquivos da NSDAP em Leipzig 1925-1935. Herstellung: Broßmann. Fonte: <http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/pk005353/index.html>.

Esse pensamento de Nietzsche nos dá as primeiras pistas em relação ao problema que buscamos na educação totalitarista. Certamente, quando o “oprimido”, como diz Nietzsche, percebe a falsidade existente nas relações hierárquicas, percebe “que está no mesmo chão que o opressor”, provavelmente se tornaria uma ameaça à moral totalitarista, a qual investigaremos a partir de agora.

A moral da coletividade é um problema para o indivíduo, pois gera a obediência, a servidão, e conseqüentemente, o seu aniquilamento em função do seu grupo. A moral da coletividade é o princípio formador dos “rebanhos”. Podemos rapidamente pensar no conceito de homem elaborado por um governo totalitário. Sem nos adentrarmos agora profundamente nessa questão, vamos exemplificar a partir da concepção de homem que pretendia ser hegemônica naquele lugar e naquele momento.¹⁴ Sabemos que em 1933 o partido Nacional Socialista assume o poder na Alemanha sob o comando de Adolf Hitler. Este, com sua própria concepção de mundo, que embora não tivesse sido elaborada por ele¹⁵, foi assumida como uma grande verdade e imposta para toda uma população (à massa) por meio de propaganda ideológica com um forte apelo moral e da educação. Hitler pretendia dar lugar na Alemanha apenas para o povo “ariano” – conceito esse derivado de Gobineu¹⁶, que afirma que todos os povos europeus de raça “pura” branca eram descendentes do antigo povo ariano, o povo ariano – palavra que significa “nobre” – que seria o ápice da civilização. Adolf Hitler assume esse conceito proposto por Gobineu para justificar sua política de extermínio dos “grupos pensantes” diferentes: os Judeus e todos os povos não-arianos.

O período em que situamos nossa questão – 1930/1945 – configura uma época particularmente importante da sociedade tanto européia quanto brasileira, momento em que se pensava formar cidadãos dotados de profundo sentimento cívico, patriotas genuinamente nacionais. A necessidade política de então era a de idealizar indivíduos cujos comportamentos fossem compatíveis com tal perspectiva. Subservientes e fiéis seguidores dos ideais nacionais de uma pátria autônoma. O segundo capítulo desta dissertação é dedicado ao totalitarismo europeu e suas inferências na educação, seja ela nazista ou fascista, e o terceiro capítulo, às facetas totalitaristas no governo Vargas, ou seja, no Movimento Integralista. Neste momento, pretendemos apenas relacionar o totalitarismo com a moral que lhes é pertinente para

14 Essa questão será mais bem contemplada no capítulo três.

15 Uma das características do totalitarismo alemão é o anti-semitismo, e sabemos que esse conceito é muito mais antigo que Hitler.

16 Ver mais sobre o Conde Gobineu no artigo: *Desenvolvimento, dignidade humana e anti-racismo: uma equação inacabada*, de Jurema Werneck, publicado em www.ibase.org.br/userimages/jurema_werneck_port.pdf+Gobineu&hl=it&ct=clnk&cd=10&gl=br, último acesso em 10 de janeiro de 2008, às 17:59.

podemos confrontá-la com a interpretação de moral derivada da interpretação nietzscheana, situando a possibilidade de existência de um problema moral. Por isso perguntamos: Qual foi o fator que permitiu legitimar a ação dos governos totalitaristas? Certamente a disseminação de uma moral de homens fracos, ou de indivíduos, segundo Nietzsche, incapazes de pensar para além das diretrizes dadas pelo líder do “rebanho”. Essa incapacidade de pensar para além poderia se justificar pelo fato de que a moral totalitarista ser apresentada aos indivíduos em seus processos educativos, como se fosse a única realidade ou única interpretação da realidade possível e existente, panorama desde o qual ele deve desenvolver-se como indivíduo e como cidadão. Mais do que dissimular ou justificar uma realidade, a educação totalitarista, revestida de uma grande e inquestionável influência moral, trata de processar a perpetuação de homens-massa, de modo que não haja oposição possível. Tal processo ideologizante, leva o homem a uma mecanização, a uma coisificação de si e de seus atos, que podem ser então previstos e programados, ou seja, ele é inserido no rebanho.

Os movimentos totalitários de uma forma geral apresentam em comum os mesmos dogmas da moral trinitária: Deus, Pátria e a Família. Mostram, também, a aversão ao estrangeiro e à diferença, uma disciplina irracional, uma obediência cega e incontinente a uma ordem opressora, e o cerceamento à liberdade de expressão. Veremos como esses arcabouços ideológicos assumem veementemente a moral que lhes é subjacente, de forma a delinear perfeitamente suas arestas. No caso do Integralismo Brasileiro, a moral trinitária “Deus, a Pátria e a Família” vivida e ditada pelos líderes aos seus seguidores como uma doutrina sagrada, significa mais do que um lema, é seu fundamento. Essa moral serve de referência para um tipo de hierarquia que necessariamente deve ser cumprida e respeitada, a exemplo de outros movimentos precedentes de semelhante teor ideológico – os partidos totalitários europeus. Demonstraremos como essa moral trinitária, presente nos movimentos totalitários europeus e também no Integralismo brasileiro, possui frágeis fundamentos se observados à luz das críticas elaboradas pelo filósofo alemão Wilhelm Friedrich Nietzsche (1844-1900).

A religião sossega a mente do indivíduo em tempos de perda, de privação, de pavor, de desconfiança, portanto, quando o governo se sente sem condições para fazer diretamente algo para mitigar os sofrimentos da alma do homem privado: e mesmo diante de males gerais, inevitáveis e, de imediato, inelutáveis (fomes, crises monetárias, guerras), a religião assegura um comportamento pacato, paciente, confiante da multidão. Por toda a parte onde as eficiências necessárias ou contingentes do governo de Estado ou as conseqüências perigosas de interesses dinásticos se tornam perceptíveis àquele que é inteligente e o tornam recalitrante, os não-inteligentes pensam ver o dedo de Deus e se submetem com paciência às disposições vindas do *alto* (conceito este em que de hábito se confundem formas

divinas e humanas de governo): assim é preservada a paz civil interna e a continuidade do desenvolvimento.¹⁷

E ainda:

Para dizer mais uma vez, concisamente, o que foi dito: o interesse do governo tutelar e o interesse da religião vão de mãos dadas um com o outro, de tal modo que, quando esta última começa a morrer, também o fundamento do estado é abalado. A crença em uma ordenação divina das coisas políticas, em um mistério na existência do Estado, é de ordem religiosa: se desaparece a religião, o Estado inevitavelmente perderá seu antigo véu de Ísis e não despertará mais nenhum terror sagrado. A soberania do povo, vista de perto, serve para afugentar a última feitiçaria e superstição do domínio desses sentimentos; a democracia moderna é a forma histórica do *declínio do Estado*.” (NIETZSCHE, 2004, § 472)¹⁸

Apesar desse movimento nunca ter efetivamente conquistado um pleno exercício de ação política no Brasil¹⁹, ao contrário dos partidos totalitaristas europeus, serve-nos como objeto de estudo uma vez que seu ideário moral (moral trinitária) assemelha-se a daqueles, o que confirma a continuidade e a inspiração desse movimento no mesmo lema da moral trinitária presente nos partidos totalitários europeus: Deus, a Pátria e a Família, como fica evidente na imagem de número 01. Vejamos alguns princípios constantes nas Diretrizes Integralistas, onde os elementos dessa tríade podem ser encontrados:

I - O Integralismo compreende o Mundo de um modo total, e pretende constituir a Sociedade, segundo a hierarquia de seus valores espirituais e matérias, de acordo com as leis que regem os seus movimentos e sob a dependência da realidade primordial, absoluta, suprema, que é Deus;

XVI - O Integralismo, visando promover o aperfeiçoamento moral e espiritual Nação, declara-se pelo espiritualismo contra todas as correntes materialistas de pensamento e de ação que acobertadas pelo liberalismo, vêm exercendo a sua obra nefasta de desintegração de todas as forças vivas da Pátria;

XI - Para o Integralismo a Família é a primeira e mais importante das instituições sociais, pois que, por sua natureza ao mesmo tempo biológica e moral, é o nascedouro da vida social e o repositório de suas mais lídimas tradições. Cumpre,

17 Humano, demasiado Humano, § 472. Menschliches, Allzumenschliches: [Denn die Religion befriedigt das einzelne Gemüth in Zeiten des Verlustes, der Entbehrung, des Schreckens, des Misstrauens, also da, wo die Regierung sich ausser Stande fühlt, direct Etwas zur Linderung der seelischen Leiden des Privatmannes zu thun: ja selbst bei allgemeinen, unvermeidlichen und zunächst unabwendbaren Uebeln (Hungersnöthen, Geldkrisen, Kriegen) gewährt die Religion eine beruhigte, abwartende, vertrauende Haltung der Menge. Ueberall, wo die nothwendigen oder zufälligen Mängel der Staatsregierung oder die gefährlichen Consequenzen dynastischer Interessen dem Einsichtigen sich bemerklich machen und ihn widerspänstig stimmen, werden die Nicht-Einsichtigen den Finger Gottes zu sehen meinen und sich in Geduld den Anordnungen von Oben (in welchem Begriff göttliche und menschliche Regierungsweise gewöhnlich verschmelzen) unterwerfen: so wird der innere bürgerliche Frieden und die Continuität der Entwicklung gewahrt.]

18 Idem. Menschliches, Allzumenschliches: [Um das Gesagte noch einmal kurz zu sagen: das Interesse der vormundschaftlichen Regierung und das Interesse der Religion gehen mit einander Hand in Hand, so dass, wenn letztere abzusterben beginnt, auch die Grundlage des Staates erschüttert wird. Der Glaube an eine göttliche Ordnung der politischen Dinge, an ein Mysterium in der Existenz des Staates ist religiösen Ursprungs: schwindet die Religion, so wird der Staat unvermeidlich seinen alten Isisschleier verlieren und keine Ehrfurcht mehr erwecken. Die Souveränität des Volkes, in der Nähe gesehen, dient dazu, auch den letzten Zauber und Aberglauben auf dem Gebiete dieser Empfindungen zu verscheuchen; die moderne Demokratie ist die historische Form vom Verfall des Staates.]

19 Sua ação como partido político, bem como a existência de qualquer partido político no Brasil foi duramente reprimida pela Ditadura Vargas.

pois, ao Estado para manter indissolúvel o vínculo que a constitui, proteger e favorecer a sua integridade, respeitar os seus direitos intangíveis e lastrear a sua autonomia e a sua comunhão de afetos com bases econômicas sólidas (...). (Diretrizes Integralistas, Publicação Oficial, 1933 - Grifos nossos).

São, ao todo, vinte e seis Diretrizes que devem ser seguidas pelos Integralistas, cuja base alicerça-se nas categorias Deus Pátria e Família. É importante destacar que essas categorias ou, se quisermos, elementos, representam uma grande hierarquia como é possível abstrair do trecho a seguir:

O Princípio da Autoridade: Uma Nação, para progredir em paz, para ver frutificar seus esforços, para lograr prestígio no Interior e no Exterior, precisa ter uma perfeita consciência do Princípio de Autoridade. Precisamos de Autoridade capaz de tomar iniciativas em benefício de todos e de cada um; capaz de evitar que os ricos, os poderosos, os estrangeiros, os grupos políticos exerçam influência nas decisões do governo, prejudicando os interesses fundamentais da Nação. Precisamos de hierarquia, de disciplina, sem o que só haverá desordem. Um governo que saia da livre vontade de todas as classes é representativo da Pátria: como tal deve ser auxiliado, respeitado, estimado e prestigiado. Nele deve repousar a confiança do povo. A ele devem ser facultados os meios de manter a justiça social, a harmonia de todas as classes, visando sempre os superiores interesses da coletividade brasileira. Hierarquia, confiança, ordem, paz, respeito, eis o de que precisamos no Brasil (Manifesto de 7 de Outubro de 1932).²⁰

Destaque-se, por exemplo, que a *harmonia de todas as classes, a ordem*, é orientação que procura escamotear a idéia de existência de conflito social como garantia de progresso. Ainda sobre a autoridade, lemos nas Diretrizes Integralistas: II) – “Essa hierarquia, na qual se fundam o princípio e o exercício da Autoridade, faz prevalecer o Espiritual sobre o Moral, o Moral sobre o Social, o Social sobre o Nacional e o Nacional sobre o Particular”.

Vejamos a seguir um cartaz da Propaganda Integralista, onde a moral trinitária se evidencia. Também na frase de Plínio Salgado, maior líder desse movimento, percebemos que aderir aos princípios dessa moral requer a renúncia à própria vida:

²⁰ Documento: Manifesto de 7 de Outubro de 1932. Histórico: Nesta data, “realiza-se uma reunião de intelectuais paulistas, convocada por Plínio Salgado, com a finalidade de criar uma organização, que partindo do estudo da realidade brasileira, estabelecesse uma orientação política segura, face ao caos que se instalara no País, após a Revolução de 30”. O discurso inicia-se assim: “- À Nação Brasileira – Ao operariado do país e aos sindicatos de classe – Aos homens de cultura e pensamento – À mocidade das escolas e das trincheiras – Às classes armadas!”



Imagem 01: Cartaz da propaganda integralista enfatizando a moral trinitária

Fonte: www.integralismo.org.br/novo/?cont=165&vis

Ementa: Este cartaz, publicado no site oficial do Integralismo, demonstra claramente a Moral Trinitária na qual esse movimento alicerça sua moral: Deus, Pátria e a Família. Na frase de Plínio Salgado encontramos a negação que o indivíduo deve fazer de si mesmo em favor da causa. Esses elementos nos apontam o caminho de compreensão de um problema moral de fato, uma vez que a moral apresentada aqui se assemelha àquela apresentada por Nietzsche: a moral da coletividade.

É interessante perceber, como os conceitos de Pátria, e tantos outros com conotação religiosa, são muito usados pelos líderes totalitários e autoritários²¹. Mas, do ponto de vista hierárquico estabelecido por esta moral, cumprem a sua missão pela divindade. Nesse sentido, servir à pátria torna-se um bem supremo equivalente à aproximação máxima de Deus uma vez que aquela se confunde com Este. A missão é, antes de tudo, divina, por isso, ela

²¹ Ver a diferenciação destes conceitos no capítulo três.

distancia sobremaneira o indivíduo de laços terrenos. Na Enciclopédia do Integralismo, documento que reúne em alguns volumes a suma da ideologia integralista, podemos ler no volume nono, dedicado à educação, a estreita relação desse movimento com a religião:

“...numa civilização inspirada e informada pelo humanismo cristão, uma e outra devem ser cristocêntricas, pois a Religião precisa observar fielmente os mandamentos do Homem-Deus, e a Política não pode deixar de submeter-se às normas ditadas pela sabedoria incriada de Cristo-Rei. (...) Numa civilização realmente cristã, tudo no mundo social deve girar em torno da figura exponencial e divina de Jesus Cristo. (...) O Integralismo não admite a igreja subordinada ao Estado, nem o Estado subordinado à igreja. Ambos são livres, autônomos e autárquicos, mas não devem divergir, porque estão sujeitos à soberania do mesmo senhor supremo do Universo”(ENCICLOPÉDIA DO INTEGRALISMO, 1958, p.)

Vemos a seguir, algumas imagens que demonstram a relação estreita que os principais líderes do totalitarismo demonstravam possuir com a Igreja Católica:



Imagem 02: esquerda: Exército Marrom de Hitler participando de uma cerimônia religiosa.

Imagem 03: direita: Exército Marrom de Hitler deixando a Igreja.

Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.adventistas-bereanos.com.br/imagens>

Ementa: Hitler busca o apoio e a adesão ao partido, dos fiéis católicos alemães. A participação do Exército Marrom representava a “sacralização” da causa nazista aos olhos dos fiéis.



Imagem 04: Mussolini com líderes da Igreja Católica

Fonte: blogdasabedoria.blogspot.com/2007/02/tratado

Ementa: Em fevereiro de 1929 o ditador italiano Benito Mussolini assinou um tratado com a Igreja Católica, selando a paz entre o Estado Italiano e a Santa Sé. A benção do Sumo Pontífice ao acordo de certo modo legitimou o líder fascista aos olhos do mundo católico.

As fotografias e documentos denunciam a forma como o nazismo e o fascismo, aqui demonstrados, pretendiam utilizar o simbolismo advindo da religiosidade para demonstrar ao público alemão e italiano, na sua maioria quase que absoluta, cristãos católicos, que estes não estavam por cumprir apenas uma missão partidária, mas uma missão que possuía a benção do próprio Deus.

CAPÍTULO II –TOTALITARISMO EUROPEU E A EDUCAÇÃO

2.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONTEXTO HISTÓRICO DO TOTALITARISMO

Pretendemos agora compreender o contexto histórico em que nosso problema aparece. Discutir o problema moral da educação requer conhecer principalmente o cenário no qual ela aparece de forma mais evidente no séc. XIX, a saber, o totalitarismo. Sua forma de exercício adquire características específicas de acordo com a nação e com a liderança que o põe em execução. Em nosso trabalho, quando falamos de totalitarismo, estamos nos referindo aqueles partidos que apresentam certos traços característicos comuns. Podemos citar: a autoridade suprema de um líder que apresenta traços de “divindade”. Seu pensamento é tido como redentor – uma simbologia que vai desde signos a uniformes, palavras de guerra e rituais realizados pelos membros do partido e estendidos à população em concentrações coletivas, onde são realizados pomposos discursos em enaltecimento à nação e à moral dos indivíduos que a compõem. Também são disseminados por forte propaganda, utilização dos meios de comunicação e da educação das massas²².

Os partidos totalitários europeus tiveram espaço num momento sócio histórico, político e econômico em que o mundo ocidental passava por grandes transformações em todos os setores da sociedade. As modificações mais significativas certamente eram perceptíveis a partir do âmbito econômico, cujo reflexo se produzia nos demais setores da sociedade. Em nosso trabalho, a principal mudança a ser analisada é a social, pois estas denunciam uma crescente emergência das massas e a necessidade de adaptação dos mais variados setores da sociedade à nova realidade, qual seja a de “criar” um novo homem que legitimasse e perpetuasse a ação totalitária. Em nosso trabalho, analisar o totalitarismo em suas inferências na educação formal. Significa tomá-lo como problema, uma vez que a educação totalitarista, como vimos, tem vistas apenas à formação e perpetuação de uma massa de manobra.

²² Apesar de apresentarem traços comuns, certamente classificar estes partidos, no caso de nosso trabalho, o nazismo, o fascismo e o integralismo, como totalitaristas seria desprezar a riqueza de peculiaridades que cada um destes apresenta. Mas pelo fato de uma discussão acerca de usar ou não usar este termo classificatório não caberia no âmbito de nossa dissertação, optamos apenas por construir esta nota.

A partir do clima de insegurança gerada pelas transformações gerais sentidas por toda a sociedade europeia, o mínimo de conquistas precisava continuar sendo assegurado em termos de desenvolvimento industrial, pois a França e a Inglaterra viam seus domínios econômicos e principalmente políticos ameaçados pela Alemanha em ascensão. A Primeira Guerra Mundial representa justamente isso. O Embate entre dois blocos, um Imperialista, até então tido como consolidado que se vê sob a ameaça de um novo concorrente, a Alemanha.

A Primeira Guerra Mundial (...) assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia, liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; resultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado, uma Europa cujas populações (incluindo o vasto crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Após a Primeira Guerra, a economia americana expande-se vertiginosamente. Os Estados Unidos tornam-se credores de grande parte de um mundo destruído e estabelecem-se enquanto potência econômica mundial. Esta onda próspera alcança também a Europa. Mas, em 1929, uma grande crise gerada por inúmeras especulações feitas no pós-guerra abala a economia planetária. Este seria o cenário propício ao florescimento do totalitarismo em boa parte da Europa. Mosse (1989) afirma que a configuração política dos anos trinta do século XX reflete apenas aquilo que o povo apresentava enquanto desejo e vontade. Os líderes políticos eram os instrumentos construídos pelo próprio povo, para satisfação desta vontade geral.²³ O abalo geral causado pela crise de 1929, associado a um crescimento vertiginoso da técnica e dos processos de industrialização, fizeram com que o homem europeu, em especial, perdesse sua referência. A nação era ainda aquilo que o povo todo ainda tinha em comum: a língua, a história, a paisagem. O que “sobra” para este povo é o ponto de partida para a reconstrução. Desta forma, este conceito de nação está ligado a um conceito de origem, portanto, sagrado para o homem da década de trinta. Neste sentido, as democracias parlamentares ficam em desvantagem, pois o grande desejo das massas é transcender a política partidária que representa sempre o interesse de um grupo político. O homem neste período quer assegurar que o conceito de nação fique, que ele não passe diante das grandes transformações que estavam acontecendo. Assim, a forma de governo ideal para este homem,

²³ Ver o estudo de George Mosse in: VAUDAGNA, Maurizio. *L'Estetica della Politica – Europa e América Negli anni Trenta*. Roma: Laterza, 1989.

é aquela que pode transcender a política partidária, e ao mesmo tempo, representar segurança e proteção. Por isto, o totalitarismo consegue arregimentar tantas pessoas, uma verdadeira massa, em função de seus ideais, pois ele, o Estado Totalitário, é nacionalista, quer preservar aquilo que o povo quer, isto é, a unidade e a força de uma nação, criando desta forma uma “religião civil” (VAUDAGNA, 1989).

Para que esta religião civil produzisse seus efeitos, a Nação deveria combinar um senso de imutabilidade, de eterno, por meio de uma unidade nacional, da criação de uma grande comunidade de “iguais”, companheiros e irmãos. O estranho neste processo poderia “sujar” a imagem de uma nação com um grande passado e tradição. Por isso, a maioria da população não se opõe e muitas vezes até apóia os intentos do governo totalitarista que quer banir e aniquilar o diferente. A educação seria o fator indispensável para uniformizar este pensamento. Assim, as massas disciplinadas aderiram e sucumbiram aos interesses do governo, pois este lhes atribuíra um sentido, o sentido da força, da vida, ainda que coletiva. Desta forma o grande papel do totalitarismo nos anos trinta foi de dar proteção a um povo e ocultar desta forma seu desenraizamento. O que acontece, é que o preço desta confiança atribuída ao Estado fica caro, quando se fala do ser humano individual. O totalitarismo vê nesta desolação da população a grande oportunidade de afirmação e legitimação de seu poder. É importante neste momento conceituarmos brevemente o termo “povo”. Os significados deste termo apresentam as mais variadas facetas se observadas a partir de diferentes períodos históricos. Apesar deste aparente polissemia, o termo identifica posições sociais bastante concretas. No caso do totalitarismo, por exemplo, o “povo” “se transforma num inspirador abstrato dos regimes em que, em nome da História e da nação, fazem do Estado o ator dominante e um controlador absoluto da atividade social”.²⁴ Ou seja, o “povo” quer realmente uma nação forte e unida, o governo mascara assim, seu real intento.

A Itália já vivia sob o comando de Mussolini desde 1922. Em Portugal, o Salazarismo viria em breve, assim como na Espanha do General Francisco Franco e Stálin, na União Soviética (totalitarismo de esquerda). A crise do início dos anos de 1930 foi responsável direta para que em 1933, houvesse a criação do partido Nacional Socialista na Alemanha, onde Adolf Hitler assume o cargo de Chanceler. No Brasil, tema de nosso próximo capítulo, à sombra destes partidos totalitários, surge o Integralismo - fundado em 7 de outubro de 1932, por Plínio Salgado, que não chega a ocupar efetivamente o poder. Em 1937, o então presidente Getúlio Vargas, dá nova cara ao que seria o Brasil até então, republicano. A partir

²⁴ DICIONÁRIO de Filosofia Moral e Política do Instituto de Filosofia da Linguagem. Endereço eletrônico: <http://www.ifl.pt/main/Portals/0/dic/povo.pdf>, acesso em 24 de maio, às 14:35.

da Instituição do Estado Novo, passa a governar de forma totalitária, a exemplo principalmente do fascismo italiano. Todos estes governos diferenciavam-se apenas na *forma* de alcançar seus propósitos, nas características de suas intervenções, na maioria das vezes, militares, mas assemelhavam-se bastante no que diz respeito ao desenvolvimento de uma forma de discurso que conferia legitimidade autoritária aos líderes.

Um dos fatores que possibilitam aos partidos chamados de totalitaristas o exercício pleno de suas funções no período entre guerras, é que estes tiveram a oportunidade de “começar do zero”, ou seja, não havia nenhum compromisso de continuidade do trabalho que vinha se realizando anteriormente. Vamos a partir de agora apenas mencionar a forma como os partidos fascista e nazista se afirmam no poder, para situarmos a situação de seu poderio absoluto.

No caso da Itália, acontece após 1ª Guerra Mundial a reorganização do país em uma Monarquia Parlamentar. Este momento é marcado por vários problemas, como altíssimas dívidas, desemprego e inflação que gerava o descontentamento geral da população. Da mesma forma como havia um descontentamento latente na Alemanha nos anos que antecedem a tomada do poder pelo Führer, esse descontentamento era perceptível na Itália. Em 1919 surgem os “Fascio de Combate”, um grupo de combatentes liderados por Mussolini, que, em linhas gerais defendia a reorganização e a grandeza da Nação Italiana. Sua tropa era conhecida como os “Camisas Negras”. Eram financiados por grupos burgueses insatisfeitos com a organização monárquica da Itália e apoiados pelo povo que buscava força e segurança na figura de Mussolini. Este grupo, que transforma-se em partido no início da década de 20 sob o nome de Partido Nacional Fascista, foi derrotado nas eleições parlamentares de 1921. Em 1922 cinquenta mil camisas negras marcham em Roma exigindo a colocação de Mussolini no poder. Este fato ficou conhecido como Marcha sobre Roma. Neste momento Mussolini recebe do rei, Vitório Emanuel, o encargo de formar um novo governo. Nos dois anos seguintes, a Itália continuou uma monarquia parlamentarista, mas os fascistas já usavam meios violentos para reprimir seus adversários. Em 1925, Mussolini estabeleceu o regime ditatorial, tornando-se o “Duce”²⁵.

No caso do totalitarismo na Alemanha, a população estava temerosa e buscando uma mão forte capaz de restaurar a segurança econômica e política do país. Ao mesmo tempo, ressalta PIREZ (2007), Hitler executou pomposos discursos e exortou a população a favor de um governo forte que soubesse lidar com as misérias que assolavam a todos. Ou seja, o

25 Para aprofundamentos sobre a História do Fascismo ver o estudo de Marco Cuzzi: *Antieuropa: il fascismo di Mussolini*. M&B Publishing, Milano, 2007.

discurso de Hitler também traduzia exatamente a necessidade de um povo fragilizado. Pires demonstra em seu texto, como Hitler consegue, aproveitando-se de um momento delicado, firmar-se no poder para finalmente engendrar seu projeto de homem:

Em 1932, a Alemanha contava com 6 milhões de desempregados, muitos deles crendo que Hitler seria a única salvação. (...) Grandes industriais financiavam-no e apoiavam-no, enquanto o corpo mais baixo do exército também era seduzido pelas palavras de Hitler. (...) as massas, carentes de uma figura que lhes atendessem os anseios, deram ao Partido Nazista mais de 6 milhões de votos em 1930. De 12 cadeiras no Parlamento, chegaram a 107. Os comunistas, outra força extrema, conquistaram 77 cadeiras, provando que a crise era particularmente favorável aos radicalismos. (PIRES, 2007, p. 24)²⁶

Logo após firmar-se no poder com apoio popular, Hitler inicia seu projeto:

A ditadura escancarada chegou em 23 de março, com a aprovação do chamado ‘Ato de Autorização’. Através dele, Hitler recebia plenos poderes para decretar leis sem a necessidade de aprovação parlamentar por quatro anos. A Constituição perdia seu sentido. Essa lei foi aprovada depois de quase toda a bancada comunista ser presa ou ter fugido devido à perseguição (...). Nos meses seguintes, o que se viu na Alemanha foi a supressão de qualquer forma de liberdade. Sindicatos e partidos políticos sofreram perseguições e acabaram extintos, espontânea ou forçadamente (PIRES, 2007, p. 25).

Ao totalitarismo alemão se atribui o pior acontecimento, talvez da humanidade, que seria o Holocausto. A perseguição aos judeus teve consentimento passivo da população germânica, mas também outros países totalitaristas foram adeptos ao anti-semitismo, mas em menor proporção. Este consentimento foi conseguido por uma intensa literatura anti-semita que crescia desde o século XIX, também por uma propaganda ideológica que maculara a imagem dos judeus. Nas palavras da historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, “enquanto as imagens dos arianos expressavam beleza, docilidade, pureza e inocência, aquelas que se referiam aos judeus representavam a falsidade, a mesquinha, a luxúria e a agressividade”²⁷. Hannah Arendt na obra *As Origens do Totalitarismo* (1998), também apresenta elementos indicativos da origem do anti-semitismo²⁸.

26 Ver o artigo de Lucas Pires: “Crise Econômica, Ascensão Nazista” Revista *Líderes da História*, 2007.

27 In: Lucas Pires: “Crise Econômica, Ascensão Nazista” Revista *Líderes da História*, 2007.

28 Nos séculos XVII e XVIII – monarquias absolutistas – alguns judeus emergiam do profundo anonimato marginalizador para as posições mais atraentes e influentes de judeus-da-corte, que financiavam os negócios do Estado e administravam as transações financeiras dos seus soberanos (a maioria vivia dentro dos padrões da ordem feudal) cada casa feudal precisava de seu financista particular. Quando os senhores feudais tornaram-se reis e os judeus não se dão conta destas mudanças. Continuavam a administrar os negócios. Lealdade para eles era honestidade. Por causa da relação com a aristocracia, os judeus perdem a ligação com as outras camadas da sociedade. Tornaram-se povo “sem pátria” Os privilégios dos judeus-da-corte se assemelhavam aos direitos e às liberdades na nobreza. Após a Revolução Francesa Os judeus-da-corte não conseguiam mais suprir as necessidades dos Estados Nacionais. Estes são emancipados e não conseguem mais se organizar como grupo especial de função econômica destinada a apoiar o governo. O rápido declínio da Europa após a guerra já os encontrou (aos judeus) destituídos do antigo poder, atomizados num rebanho de indivíduos mais ou menos ricos.

2.2 EDUCAÇÃO NAZISTA

Para a elaboração deste item, encontramos na obra de Gregor Ziemer: “Educazione alla Morte”, que tem como subtítulo: “Come si crea un nazista” de 2006 subsídios de compreensão do modelo escolar e educação de massa durante o terceiro Reich. O autor recebe uma autorização de Bernhard Rust, ministro da educação nazista, para visitar as escolas alemãs dos mais diversos níveis. Nestas visitas, Ziemer recolhe uma quantidade riquíssima de documentos nas escolas visitadas e reúne-os em sua obra. Ele publica o conteúdo de suas descobertas em forma de reportagem nos Estados Unidos em 1943 e na Itália em 1944.

Inicialmente, apresentamos uma série de instituições e organizações criadas para gerir o processo educacional nazista. É importante destacarmos, pois nos possibilita compreender que, a extensão que assumia o comando do Reich, alcançava todos os envolvidos com o processo educativo. São alguns deles: *Bund Deutscher Madchen* ou Liga das moças alemãs (meninas maiores de 14 anos), *Hitler Jugend* ou Juventude hitlerista (meninos maiores de 14 anos). *Nationalsozialistischer Deutscher Student-Enbund* ou União dos estudantes alemães nacionais socialistas, *Reichslehrerbund* ou união dos professores do Reich. Todas estas instituições assim como todo o sistema educacional alemão deste período funcionavam sob o controle do Estado. Nas palavras de Hitler (1976, p. 181):

É um dever essencial do Estado e um dever social evitar que o povo caia nas mãos de maus educadores, ignorantes e mal-intencionados. É por isso, dever do Governo velar pela Educação do povo e impedir que o mesmo tome orientação errada, fiscalizando a atuação da imprensa em particular, pois a sua influência sobre o espírito público é a mais forte e a mais penetrante de todas, uma vez que a sua ação não é transitória mas contínua. A sua enorme importância assenta na uniforme e persistente repetição da sua propaganda” “O Estado deve controlar esse instrumento de educação popular com vontade firme e pô-lo a serviço da nação.

É claro que controlar a educação alemã significava para Adolf Hitler o primeiro e talvez o maior passo em direção a concretização de seu projeto: formar soldados para a defesa da nação e purificar assim a “raça” alemã, ou ariana. Ziemer afirma que a escola nazista era uma verdadeira arma auxiliar do exercito, e seus métodos pedagógicos e planejamentos didáticos eram mantidos em segredo tais como se fossem estratégias militares de defesa e de ataque. As escolas eram vistas como centro, coração do partido, onde os futuros nacionais-

No imperialismo, a riqueza dos judeus ja havia se tornado insignificante, mas ainda causava em grande parte dos europeus um ressentimento, o suficiente para derivar naquilo que ficou conhecido como “Holocausto” (ARENDETT, 1998, Cap I p. 17 a 72.)

socialistas aprenderiam tudo o que seria necessário para servirem a pátria com lealdade e dedicação: “O *führer* decretou que as escolas deveriam ser o centro do partido, (...) que as crianças devem pertencer a ele (...) e decretou que rapazes e moças não podem estudar na mesma escola, porque os rapazes serão soldados e as moças, mães dos soldados (ZIEMER, 2006).”²⁹ Assim, a educação nazista tinha como único objetivo, a formação do homem nacional socialista.

Quanto às aulas, Ziemer demonstra várias vezes que a principal disciplina era a educação física. Depois disto, ocupava um importante lugar a *Weltanschauliche Shulung* – disciplina ideológica, conforme demonstra o quadro de horários abaixo de uma *Grundschulen* escola elementar de Berlin-Schmargendorf, em 1939:

HORA		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado
1	8:00-8:45	Alemão	Ideologia	Ideologia	Ideologia	Ideologia	Ideologia
2	8:50-9:35	Geografia	História	Canto	Geografia	Historia	Canto
3	9:40-10:45	Ciência da raça	Ideologia	Ideologia	Ideologia	Ideologia	Ideologia
4	10:25-11:00	Intervalo com exercícios esportivos e anúncios esportivos					
5	11:00-12:05	Ciência domestica com matéria, todos os dias					
6	12:10-12:55	Eugenética – biologia da saúde, alternadamente					

Quadro: Horário de aulas – escola no período nazista

Fonte: Educazione alla morte: Come si crea un nazista, 2006, pg 94.

A jornada escolar dos *Pimpf*, como eram chamados os pequenos nazistas, começava às oito horas da manhã e terminava a uma hora da tarde. As aulas duravam quarenta e cinco minutos e havia cinco minutos de pausa entre uma e outra. O intervalo era de trinta minutos, mas não se desfrutava tempo livre, pois este momento também era dirigido com exercícios físicos e competições. Como podemos perceber no quadro de horários acima, o conteúdo prioritário a ser trabalhado na escola nazista era a Ideologia. Os conteúdos a serem administrados de forma “transversal”, ou que deveriam estar presentes em todas as disciplinas dizem respeito, de acordo com o manual de Rust, a...:

[...] mística nazista, fervor pela doutrina do partido, conhecimento de cantos hitlerianos, da biografia de Hitler, do juramento por Hitler, das festas hitlerianas. Conhecimento de países estrangeiros (*Auslandskennntnisse*), nome dos territórios perdidos com o Tratado de Versailler, conhecimento das colônias africanas perdidas,

²⁹ “Il Führer ha decretato che le scuole devono essere il centro del Partito. Il Führer ha decretato che i fanciulli devono appartenere a lui. Il Führer ha decretato che ragazzi e ragazze non vanno educati nella stessa scuola, poiché i ragazzi saranno soldati e le ragazze madri di soldati”

nome e posição de *Stutzpunkte*, isto é, de pontos estratégicos de valor militar em países estrangeiros (ZIEMER, pg 73, 2006).³⁰

Ziemer afirma que muitas histórias eram contadas aos *Pimpf*, que sempre ouviam com fervor. O autor apresenta várias destas histórias ao longo de sua obra, mas optamos aqui por transcrever apenas um trecho de uma delas. No quadro da direita colocamos o texto em português, e na esquerda, mantivemos como no original³¹.

<p>L'eroína della nostra storia è una ragazza di rare qualità chiamata Diemut, la valorosa. Ogni domenica del piatto unico essa girava in lungo e in largo per la Germania nazista per accertarsi che tutti fossero buoni nazisti e seguissero i precetti del Führer. Dapprima si fermò dietro il davanzale di una casetta nel sobborgo di una grande città. Sbirciò dentro e vide una mamma davanti al fornello rimescolare il piatto unico. Ma la donna non era felice. Non era vestita a festa. Non aveva spiegato ai suoi bimbi l'importanza di quest'istituzione nazista.</p> <p>Diemut la chiamò: "Cara la mia donna, non capite che cosa state facendo per il Führer e la Germania oggi? Suvvia, sorridete. Pettinatevi bene, e mettete grembiuli puliti ai bambini".</p> <p>Ad un tratto, meravigliosi fiori de primavera sbocciarono nel cuore della donna. Pensieri nazisti le entrarono nell'anima. Rapidamente fece quel che Diemut aveva suggerito, e poco dopo una famiglia tedesca felice si sedette a tavola per il pasto patriottico.</p> <p>Diemut riprese il suo cammino e giunse da una famiglia di contadini tedeschi. Il vecchio colono, i suoi figli e un bracciante stavano seduti intorno ad un solido tavolo di legno, e mangiavano insieme dalla stessa scodella. Diemut chiese alla moglie del contadino se si rendeva ben conto dell'importanza di quello che stavano mangiando.</p> <p>"Sì", disse la donna, "è il pasto di famiglia. Ecco perché è importante".</p> <p>"Senza dubbio", disse Diemut. "Ma dovete pensare più in là. In tutta la Germania i veri nazisti oggi stanno mangiando da un piatto comune. Ciò significa unità: un popolo, una nazione, un Capo".</p> <p>Allora la donna si sentì orgogliosa di essere una madre tedesca; guardò i suoi sei figli con soddisfazione, sperando che un giorno avrebbero tutti servito il Führer.</p>	<p>A heroína de nossa história é uma menina de rara qualidade chamada Diemut, A Valorosa. Todos os domingos do prato único ela andava ao longe pela Alemanha Nazista para certificar-se que todos fossem bons nazistas e seguissem os preceitos do Fuher. Inicialmente parou diante de uma casinha na periferia de uma grande cidade. Espiou para dentro e viu uma mãe diante do fogão a preparar o prato único. Mas ela não era feliz. Não estava vestida de festa. Não havia explicado aos seus filhos a importância da instituição nazista.</p> <p>Diemut a chamou: "Cara senhora, não entende o que está fazendo pelo Führer e pela Alemanha hoje? Sorria! (...)</p> <p>De repente, maravilhosas flores de primavera brotaram no coração da senhora. Pensamentos nazistas lhe entraram na alma. Rapidamente fez aquilo que Diemut havia sugerido, e pouco depois uma família alemã feliz se sentava à mesa para a refeição patriótica.</p> <p>Diemut retomou seu caminho e foi à uma família de camponeses alemães. O velho colono, e seus filhos (...) estavam sentados em volta de uma sólida mesa de madeira e comiam juntos da mesma panela. Diemut perguntou à esposa do camponês se ela se dava conta da importância daquilo que estavam comendo.</p> <p>"Sim", disse a senhora, "é a refeição da família. Eis porque é importante".</p> <p>"Sem dúvida", disse Diemut. "Mas deveria pensar mais além. Em toda a Alemanha os verdadeiros nazistas hoje estão comendo de um prato comum. Isto significa unidade: um povo, uma nação, um Chefe."</p> <p>Então a senhora se sente orgulhosa de ser uma mãe alemã; olhou os seus seis filhos com cuidado, esperando que um dia tornem-se todos servidores do Führer.</p>
--	--

Fonte: ZIEMER, 2006, educação alla morte: Come si crea un nazista, pg. 95, 96 e 97.

30 [Mística nazista, fervore per la dottrina del Partito, conoscenza di canti hitleriani, della biografia di Hitler, dei giuramenti per Hitler, delle feste hitleriane. Conoscenze di paesi esterni (*Auslandskennntnisse*), nomi dei territori perduti col Trattato di Versailler, conoscenza delle colonie africane perdute, nomi e posizioni de *Stutzpunkte*, cioè di punti strategici di valore militare in paesi stranieri.]

31 O texto completo em italiano encontra-se disponível no Anexo II desta dissertação.

Junto com as histórias, as canções também possuíam um lugar importante na educação nazista. Havia um livro chamado *Wir Madel singen* – Nos moças cantamos, com várias composições de Baldur von Schirach, chefe supremo da juventude alemã do Reich.

<p><i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i> <i>Du bildst dir viele Sachen ein,</i> <i>Und bist doch nu rein dickes</i> <i>Schwein.</i> <i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i></p>	<p>America, America, Terra d'ebrei, America. Credi di esser chissà che, Un grasso porco, ecco quel che sei. America, America, Terra d'ebrei, America.</p>	<p>América, América, Terra de judeus, América. Você acha que é muita coisa É apenas um porco gordo América, América, Terra de judeus, América.</p>
<p><i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i> <i>Du bist verpestet bis aufs Blut,</i> <i>Hast Keine Ahnung, was sich</i> <i>tut.</i> <i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i></p>	<p>America, America, Terra d'ebrei, America. Sei Marcia e putrida fino alle ossa E non sai quel che succede al mondo. America, America, Terra d'ebrei, America.</p>	<p>América, América, Terra de judeus, América. Sua marcha é podre até o sangue E não tens idéia do que acontece com o mundo. América, América, Terra de judeus, América.</p>
<p><i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i> <i>Das neue Deutschland</i> <i>unverzagt</i> <i>Warnt dich, hab Acht, es Kommt</i> <i>Der Tag.</i> <i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i></p>	<p>America, America, Terra d'ebrei, America. La nuova Germania, impavida, T'avverte: Attenti, verrà il Giorno. America, America, Terra d'ebrei, America.</p>	<p>América, América, Terra de judeus, América. A nova Alemanha impávida te adverte: Atenção, virá o dia. América, América, Terra de judeus, América.</p>
<p><i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i> <i>Neu Deutschland ruft, du</i> <i>dummer Hund,</i> <i>Demokratie, du gehst zu Grund.</i> <i>Amerika, Amerika</i> <i>Du Judenland, Amerika.</i></p>	<p>America, America, Terra d'ebrei, America. La nuova Germania chiama; cretin ache sei, La Democrazia va in malora. America, America, Terra d'ebrei, America.</p>	<p>América, América, Terra de judeus, América. A nova Alemanha chama; você são idiotas. A democracia virá ao chão. América, América, Terra de judeus, América.</p>

Depois de uma jornada escolar, onde os alunos recebiam o tempo todo informações ideológicas como vimos na história de Diemut, iniciavam as atividades do partido. Os *pimpf* se encontravam no comando do partido para desempenhar pequenas atividades como mensageiros ou mesmo para treinarem serem guardas. Nos finais da tarde e finais de semana dedicavam-se a eventos esportivos e marchas. Rust instituiu no cotidiano das escolas nazistas, de acordo com a página três de seu manual, uma nova modalidade de trabalho: a

arbeitsgemeinschaft, ou comunidades de trabalho. Consistia em um reagrupamento de estudantes dentro da própria escola, daqueles que mais se destacavam em todos os aspectos. Esta comunidade possuía duas atribuições: a primeira era representar uma unidade política dentro da escola, e também para que seus membros exercessem sua influência aos demais, como verdadeiros exemplos. Aqueles que participam destas comunidades de trabalho tinham o dever de “sair e iluminar aqueles que não conhecem suficientemente seus deveres de nazistas” (ZIEMER, 2006, p. 41).

Diferentemente de um fenômeno típico das escolas contemporâneas, pelo menos no Brasil, a indisciplina não era comum nas escolas nazistas. Certamente, o sistema de imposição ideológica e dogmática era de tal maneira eficiente, que os alunos não ousavam questionar. Esta imagem, que demonstra uma sala de aula em um dia de comemoração pelo aniversário de Hitler, demonstra toda a austeridade e disciplina mantidas na sala de aula, esta composta apenas por meninos:



Imagem 05: Comemoração do aniversário de Hitler em escola nazista 1939

Fonte: www.schifter.mediathek.at/htdocs/resources/im

Ementa: Esta imagem demonstra uma turma de alunos do sexo masculino, comemorando o aniversário de Hitler em uma escola nazista. A imagem evidencia principalmente dois fatores: primeiro, que os princípios partidários eram bastante presentes no cotidiano escolar, e, segundo, que o Führer e sua imagem eram respeitados com um respeito que se aproxima de um fervor religioso.

Por outro lado, não bastava apenas vontade de estudar e entusiasmo nazista aos pequenos estudantes. Na primeira página do manual de Rust dedicado aos educadores nazistas, há uma ordem enfática: “Alunos que são incapazes de produzirem resultados esperados (Liestungsunfähig) ou que revelam qualquer fraqueza, serão expulsos da escola secundária.” (RUST, in ZIEMER; 2006, pg 40). Mas antes de serem expulsos, os pais eram avisados através de bilhetes contendo ameaças. Como nos explica Maida (2006):

Quando alguma coisa não ia bem e as crianças não estavam suficientemente prontas no responder as perguntas que lhes eram postas, as rígidas senhoras não hesitavam a redigir considerações negativas para a mãe e isto poderia significar a suspensão da ajuda econômica.³²

Depois de concluídos seus estudos, com 18 anos de idade, o jovem nazista estava pronto para servir a sua pátria como bom soldado. Deveria antes fazer seu juramento: “*Juro diante de Deus este sacro juramento, que obedecerei incondicionalmente o Führer do Reich alemão e do povo alemão, Adolf Hitler, comandante supremo do exército; de valoroso soldado sempre mantereí este juramento, a custo de minha vida.*”³³

Estes jovens que cresceram isolados do mundo real, sem possuir condições de avaliarem a situação que estava se passando com eles, assumiam a verdade proposta pela escola, que era a mesma do Partido, e a reproduziam com todas as suas forças, incorporando a massa de seguidores de Hitler. Hannah Arendt analisa também esta situação e afirma que o sucesso do intento totalitarista aconteceu devido ao valor transcendental atribuído à figura do Führer:

O que fascinava não era a habilidade com que Hitler (Stálin) mentiam, mas o fato de que pudessem organizar as massas numa unidade coletiva para dar às suas mentiras uma pompa impressionante. O que era simples fraude do ponto de vista factual e intelectual parecia receber a bênção da própria história quando toda a realidade dinâmica dos movimentos passou a sustentar mentira, fingindo tirar dela o entusiasmo necessário para a ação (ARENDDT, 1998, p. 383)

O sucesso do intento nacional socialista se deu pela unidade e firmeza dos objetivos de Hitler, a um eficiente sistema educacional que contava com o entusiasmo e dedicação incondicional de professores eficientemente preparados para execução de sua função, e de alunos incentivados pelas suas famílias a dedicarem seu tempo e suas vidas pelo Führer. Este sistema de educação nazista foi responsável pela formação de uma geração de seres humanos preparados e dispostos a anularem suas próprias existências em benefício da sobrevivência da

³² “Quando qualcosa non andava e i bambini non erano sufficientemente pronti nel rispondere alle domande che venivano poste loro dalle rigide signorine non esitavano a redigere rapporti negativi sulla madre e questo poteva significare la sospensione degli aiuti economici.”

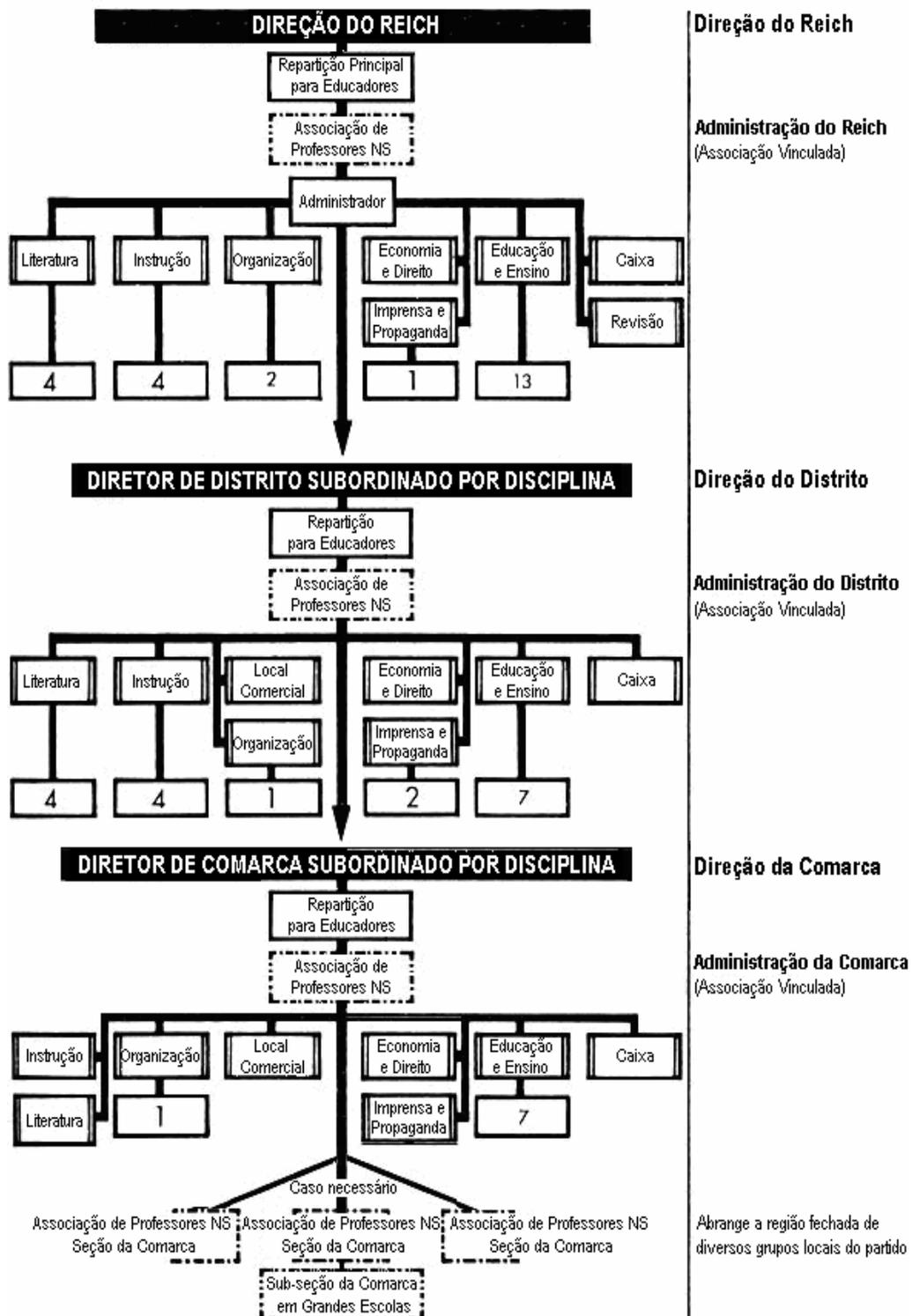
³³ Il Soldato Nel Nuovo Reich, Casa Editrice Otto Elsner, Berlino, s.42, pg. 26. In: Ziemer, 2006.

“causa” do partido. Desta forma, a causa do partido não configurava apenas intento político, mas era uma causa sagrada, divina, cuja realização estava destinada apenas aos mais fortes e mais capazes.

2.2.1 A formação dos professores nazistas

Como vimos no início do texto da educação nazista, havia uma organização específica destinada à organização dos professores do Reich, era a *NSLB – Nazionalsocialistischer Lehrerbund*, ou Organização dos Professores Nacionais Socialistas, que caracterizava-se por um sistema hierárquico, em cujo topo encontrava-se a direção do próprio Reich, como podemos observar no seguinte esquema:

REPARTIÇÃO PRINCIPAL PARA EDUCADORES E ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES NACIONAL-SOCIALISTAS



Quadro: Organização hierárquica da Associação de Professores Nacional-Socialistas

Fonte: Organisationsbuch der NSDAP, München 1936, p. 255) Disponível no site: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/document/artikel_44923_bilder_value_1_nslb1.jpg. Tradução de Ilton Barrera.

Bernarhd Rust escreveu em 1938 um manual direcionado aos professores com o seguinte título: *Educação e Instrução – edição oficial do Ministério do Reich e da Prússia para a ciência, educação e cultura popular*³⁴. Anterior a este, em 1935, encontramos um documento contendo instruções aos professores alemães quanto ao ensino e o incentivo da “arianização” da raça. Trata-se de um *Estudo sobre a Hereditariedade das raças para o Ensino Escolar*³⁵. Estes manuais, que são dirigidos aos educadores, apresentam uma linguagem forte e dogmática, não apenas sugerindo, mas impondo aos profissionais, uma única imagem a ser seguida: a de férreos inculcadores de disciplina, cujo dever não é ensinar, mas comandar: “O educador deve ser um pequeno Hitler e o Führer na própria classe. Não deve tolerar nenhuma oposição, mas deve exigir obediência cega (RUST, in: ZIEMER, 2006)”. Esta verdadeira personificação dos ideais nazistas pelos professores se dava em grande parte, pelo alto teor moral presente neste manual. A profissão deveria ser encarada como algo divino, pois estaria fundamentada pelos sacros ideais nacional-socialistas. A moral exercia um grande papel, pois ela mesma era a vigia secreta dos pensamentos e das atitudes de professores e alunos das escolas.

Rust também dá orientações específicas aos professores de cada disciplina, se referindo ao professores dos maiores de 14 anos. Os professores de História, Geografia e Biologia, tinham tarefa principal, pois suas disciplinas relacionavam-se diretamente com o passado glorioso da Alemanha e a origem da raça ariana, os processos de colonização do Reich (Geografia) e a Biologia tratava da pureza da raça em termos “científicos”.

Os professores da disciplina de História deveriam concentrar-se no período que ia desde 1871 até o presente, enfocando em linhas gerais, o insucesso do regime pré-nazista, a influencia judia no teatro, na indústria editorial e no operariado alemão, a influencia do pensamento de Marx e o ódio de classe, a falta de um espaço vital para os alemães e ironicamente, sobre o trabalho de Hitler pela “paz mundial”. Ainda sobre o ensino da História, Rust instrui:

deve-se colocar a história universal como história racial popular. (...) Na história da antiguidade germânica encontram-se as únicas raízes biológicas de nossa essência e nosso desenvolvimento político e cultural. O que foi adquirido de outras raças e povos pode e deve ser considerado, quando se origina de essências de raças co-irmãs. Quando não se tratar, deve ser considerado sem importância ou como núcleo destrutivo (RUST, 1935)

³⁴ Educazione ed istruzione – edizione ufficiale de Ministero del Reich e della Prussia per la scienza, l’educazione e la cultura popolare - 1938

³⁵ Fonte: <http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/rassenkunde/index.html>

Aos professores de Geografia, Rust reserva oito paginas de seu manual, que dizem respeito apenas a dois conceitos fundamentais: “a questão da raça e do espaço”(ZIEMER, pg 149, 2006).

A geografia ministrada nas salas de aula, adaptada à maturidade do aluno, considera a Europa Central uma área substancial, com expansão das raças em solo alemão, com características intelectuais e espirituais a serem frisadas, em especial a raça nórdica com seus elementos identificadores que as une, e o judaísmo, com suas características que não se agregam às demais.

Aos professores de biologia, uma das tarefas mais importantes do processo formativo nazista: demonstrar como a força e o poder são algo natural: “*Na natureza, a luta pela sobrevivência o mais forte elimina os fracos e os incapazes pela perpetuação da raça. Aos estudantes de biologia e botânica é preciso demonstrar que este é o processo normal na natureza*”³⁶ (RUST, in ZIEMER, 2006).” O que fica claro, na análise deste documento³⁷, é a importância do papel do professor na “manipulação” do interesse e da vontade de aluno no tocante às questões da raça. Como lemos:

Fortalecer na juventude o sentimento de responsabilidade para com o povo na sua totalidade, isto é, para com os antepassados, as atuais e as próximas gerações, despertar o orgulho de pertencer ao povo alemão e ser portador prioritário da herança nórdica e, com isto, induzir o interesse do aluno a participar conscientemente da arianização racial do povo alemão (RUST, 1935).

Os professores eram orientados, dentro dos conteúdos específicos de suas disciplinas, a criarem ou evidenciarem elementos que reiterassem os interesses da nação, neste caso, o fortalecimento da nação alemã e a purificação da raça. As demais disciplinas serviriam como recursos auxiliares, a saber, “na escolha dos exemplos, no ensino de cálculos e ainda, nos planos de leitura, na ordenação do entendimento da vida e instrução do interesse político”(RUST, 1935) Também há importantes instruções aos professores de canto, cujas músicas deveriam ser cantos militares modernos, cantos de marcha, como a marcha da primeira guerra mundial, bem como outros hinos nacional-socialistas. Estas outras disciplinas deveriam construir exemplos apropriados do passado e da atualidade em relação aos efeitos “maléficos” da mistura racial. Encontramos referências que demonstram a existência de um Atlas de Raças, que servia como subsídio didático para as aulas de “Ciência da Raça”. Como vemos nas imagens a seguir:

36 [Nella natura, la lotta per la sopravvivenza del più forte elimina i deboli e gli incapaci a perpetuare la razza. Allo studente di botanica e di zoologia bisogna dimostrare che questo è il processo normale nella natura]

37 Encontra-se integralmente, traduzido para o português, no Anexo III desta dissertação.



Imagem 06: Atlas de raças – alemães/judeus

Fonte: www.planet-wissen.de/.../intro_mischlinge.jpg

Ementa: Esta imagem nos revela a comparação que deveria ser feita entre as crianças judias e as alemãs. Esta imagem foi retirada de um atlas que servia como material de uso dos professores durante as aulas de Ciência da Raça. A primeira imagem mostra “uma criança alemã de sete anos” e a segunda, “uma criança judia de sete anos”. Abaixo, lê-se a frase: *Aus dem Gesicht spricht die Seele der Rasse*: “No rosto se percebe a alma da raça”



Imagem 07: Atlas de raças – miscigenação

Fonte: www.planet-wissen.de/.../intro_mischlinge.jpg

Ementa: Esta imagem demonstra duas crianças miscigenadas, filhos de pai alemão com mãe judia. Abaixo das imagens, lê-se: “Miscigenação judia em primeiro grau. Pai, sangue alemão, mãe judia.” A imagem sugere a “imperfeição” da raça alemã quando é miscigenada.

Nada escapava do teor ideológico totalitarista. O interessante é notar que todas as interpretações dadas por eles aos fenômenos objeto das disciplinas, inclusive os naturais, como é o caso da botânica, serviam para evidenciar a situação de dominação que estes jovens sofriam. E a forma como todos os conteúdos e métodos eram atravessados por uma idéia de moral, de sagrado, de divino, escamoteava a situação de dominação. Os professores deveriam

estar conscientes de sua participação na renovação da raça: “para tanto, também é preciso que as matérias e seus professores sejam susceptíveis e se deixem orientar pela causa e metas do estudo e cultivo das raças.” (RUST, 2005) Ou seja, os professores eram formados e orientados a direcionarem suas disciplinas no espírito do partido, na purificação da raça, atitude esta que possibilitaria a legitimação, dentre tantas atrocidades do nacional socialismo, a perseguição e o extermínio dos judeus.

Estes professores eram vistos apenas como peças de um jogo, servindo aos interesses de um jogador - Hitler. Mas para que o jogo funcionasse, era preciso fazê-los acreditar que o jogo era também deles e que o grande jogador, ou o grande líder, também era uma peça, a mais importante talvez, na mão de um jogador divino, que agindo com uma mão invisível, estava por guiar os passos e “organizar” a vida daquele seu povo. Por isso a moral é tão importante neste processo, para outorgar um caráter espiritual e transcendente a um processo de dominação e uso daqueles seres humanos.

2.3 EDUCAÇÃO FASCISTA

Voi sentite che le mie parole entrano nei vostri animi, che le mie parole sono l'eco di stati di spirito da voi sentiti da qualche tempo. Io vi esorto a continuare a lavorare con assoluta tranquillità e con perfetta disciplina.

Benito Mussolini, 1923³⁸

Para compreendermos as características da educação italiana e identificarmos a relação entre a política fascista e a educação elementar manifestada também na formação de professores no período deste estudo, bem como a moral inerente a todo este movimento, pesquisamos principalmente as seguintes obras: Bellucci e Ciliberto (1978) que é uma reunião de discursos, textos e documentos especialmente de autoria de Bottai, ministro da educação de Mussolini de 1936 a 1944, e também o livro de Viscardo Vergani e Maria Letizia Meacci

³⁸ “Vocês sentem que as minhas palavras entram em vossas almas, que as minhas palavras são o eco do estado de espírito que vocês sentem em qualquer tempo. Eu vos exorto a continuar trabalhando com absoluta tranquilidade e com perfeita disciplina” Trecho de um discurso proferido aos professores do Ministério da Guerra, em 28 de janeiro de 1923. O título do discurso é: A Educação Nacional dos Trabalhadores. In: *Educazione Nazionale*, p. 49.

(1800-1945)³⁹, Releitura Histórica dos Livros Didáticos da Escola Elementar, que apresentam vários livros didáticos e atividades selecionadas que demonstram a ideologia a ser transmitida naquele momento e o tipo de homem que deveria ser formado para bem atender a “necessidade” do Estado. Utilizamos também um documento chamado *Ordini Consegne Direttive del Duce sul Problemi della Vita Italiana ed Internazionale* (1940), que representa uma compilação de textos, notas e discursos proferidos por Mussolini nos primeiros anos de seu governo, período em que era necessário outorgar aos mais variados setores da sociedade italiana as novas diretrizes e rumos a serem seguidos. A obra tem ao todo quinze volumes e três deles são destinados a “Educazione Nazionale”⁴⁰, com cuidado e organização de Paolo Orano, publicado em 1940. Também foram pesquisados muitos documentos do projeto FISQED⁴¹, que possui materiais didáticos, livros, cadernetas, diários e fotografias escolares do século XVIII até a primeira metade do séc. XIX, além de uma importante entrevista bastante esclarecedora do ponto de vista da história da formação de professores.

É importante salientar, com base nos documentos pesquisados, que a educação italiana antes de 1929 era voltada unicamente para a organização da produção e do trabalho. Neste momento, período que antecede a Grande Crise, Giuseppe Belluzzo, então ministro da Educação, que se inspirava no modelo americano de educação, era determinado quanto ao desenvolvimento de uma política escolar capaz de garantir a um país como a Itália, sua participação na idéia de progresso. Por isso, eram necessários saberes técnicos que resultassem em uma produção de manufaturados de altíssima qualidade. É a este ministro que se atribui à implementação de cursos técnico-profissionais e a manutenção de cursos integrados com a escola secundária de “avivamento do trabalho”. Este processo estava em amplo funcionamento, quando ocorreu a crise de 29 abalando também a economia italiana, e conseqüentemente, a educação. Belluzzo é substituído, pois o modelo de educação se alteraria profundamente a partir de então.

Giuseppe Bottai, principal intelectual e teórico do estado fascista, assume o cargo e no centro de seu discurso, está não mais a profissionalização e o trabalho, embora estes fatores aparecem com certa importância, mas a “*fascistizzazione*” da escola, ou seja, a escola italiana de então, deveria ser uma escola fascista. Em outras palavras, os indivíduos italianos a serem

39 Titulos originais: La Scuola e La Pedagogia del Fascismo e 1800-1945: Rilettura Storica dei Libri di Testo della Scuola Elementare.

40 Os demais assuntos referem-se, em ordem de organização: 1 e 2: Lo Stato Partito, 3 – Espansione Coloniale, 4 – L’autarchia, 5 – Agricoltura Bonifiche, 6 – Lavori Pubblici, 7 – Le Corporazioni, 8, 9 e 10 – Educazione Nazionale, 11 – Le Forze Civili, 12 – Politica Estera, 13 – Nazione Militare, 14 – Aviazione Imperiale, 15 – Demografia Razzismo.

41 Fondi Storici Italiani di Quaderni ed Elaborati Didattici – Fondo Historico Italiano de Cadernos e Elaboraões didaticas.

formados pelas escolas públicas controladas pelo regime fascista, não teriam outra realidade a conhecer, a não ser aquela transmitida pelo partido. Bellucci afirma que o comportamento da escola italiana nos anos trinta se deu especialmente em função do grande crescimento da massa populacional empobrecida. Era a grande oportunidade para o Estado de “cuidar” desta massa de forma a enquadrá-la no regime. Para isso, a escola deveria estar respirando até mesmo o ar fascista; não deveria haver oposição ou contestação. Já em 1925, três anos após Mussolini tornar-se Duce de toda a Itália, as diretrizes que norteariam as características da educação até 1945, ano que cai o Governo de Mussolini seriam as seguintes:

O governo exige que a escola não seja, não digo hostil, tampouco estranha ao Fascismo ou agnóstica frente ao fascismo, exige que toda a escola em todos os seus graus e em todos os seus ensinamentos ensinem a juventude italiana a compreender o fascismo, a renovar-se no fascismo e a viver no clima histórico criado pela revolução fascista. (...). (MUSSOLINI, p. 113)⁴²

Neste discurso aparece a intenção de controlar esta demanda social e também o caráter claramente ideologizador que deveria assumir a educação. Ou seja, a moral a ser disseminada pelos professores nas escolas fascistas seria a moral da coletividade, aquela que pudesse perpetuar a sobrevivência da comunidade em detrimento dos indivíduos particulares em seus interesses, desejos, possibilidades e sonhos pessoais (ver capítulo 1, páginas 19 e 20, Nietzsche – a moral como problema). Uma população submissa e que professasse os princípios fascistas seria muito importante para a afirmação de seu poder. O regime pretendia afirmar a superioridade histórica e cultural do Regime político italiano frente a outros no mundo, especialmente a Rússia, a Alemanha e a América, de Roosevelt. Para tanto, Bottai afirma a necessidade de expansão da escola, de forma a incentivar a criação de mecanismos politico-institucionais que atendesse o maior número possível de alunos, na estratégia do Regime, inclusive a área rural. O desenvolvimento de uma escola mais abrangente e popular refletia a necessidade de uma escolaridade de massa. Os livros didáticos configuravam-se então em elementos característicos de um Estado que pretende controlar a escola e o trabalho.

Os procedimentos de avaliação e seleção tornam-se muito mais rígidos, de forma que o número de estudantes ingressos nas universidades é consideravelmente menor no período fascista. A lógica deste raciocínio, é que apenas os mais capazes teriam acesso a ela, e os

⁴² Este texto tem como título: La Scuola Fascista, e representa um discurso de Mussolini proferido em um Congresso da Organização da Escola, Roma, 5 de dezembro de 1925. [Il governo esige che la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al Fascismo o agnostica di fronte al fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere el fascismo, a rinnovarsi nel fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista. (...) La scuola italiana deve essere formativa del carattere italiano. (...) Voi siete degli apostoli, siete anche dei sacerdoti, siete degli uomini che hanno delle responsabilità tremende e ineffabili: di lavorare sul cervello, sulla coscienza, sugli animi.]

demais especializar-se-iam em ofícios técnicos. Essa atuação corresponde perfeitamente, na visão de Bottai, uma resposta aos problemas de uma sociedade “moderna” e “programática” (BELLUCCI, 1978, p. 39). As alterações propostas por ele fundamentavam-se, portanto, nesta relação entre desenvolvimento econômico e afirmação do regime fascista.

Em 1939 Bottai obtém a aprovação do Grande Conselho do Fascismo à “Carta da Escola”, na qual se estabelecem princípios, objetivos e métodos para a efetiva realização do Estado Fascista. O principal objetivo desta Carta é, de acordo com Bellucci, a formação da consciência humana e política das novas gerações. Portanto, o problema que se põe Bottai, é o de criar uma escola organicamente articulada com estes dois objetivos: garantir o consenso da massa de forma a garantir a afirmação do poder político e que essa mesma massa possa atender às exigências econômicas da Itália. Esta “Carta” apresenta dezenove “declarações” que indicam as mudanças nos procedimentos, desde horários das aulas, idade dos alunos, até conteúdos a serem ensinados (ver Anexos), desde a escola materna ao Ensino Universitário. Juntamente com o ensino elementar estão a G.I.L. (Gioventù Italiana del Littorio) e o G.U.F. (Gruppi Universitari Fascisti), de frequência obrigatória para os alunos da primeira idade até os vinte e um anos. A Carta também prevê a instituição da escola “artigiana” que seria o ensino médio único, para as áreas rurais e cidades pequenas, e a “professionale”, destinada ao ensino médio nas grandes cidades. Estes dois últimos modelos permitiam o acesso apenas dos mais capazes aos colégios fascistas, altamente militarizados. A organização estrutural da escola italiana ficou assim estabelecida a partir da Carta da Escola:

VIII Declaração

A Escola italiana se distingue nas seguintes ordens:

elementar, assim composto:

Escola materna, bienal;

Escola elementar, trienal;

Escola do trabalho, bienal;

médio, assim distinto:

Escola média, trienal;

Escola profissional, trienal;

Escola técnica, bienal;⁴³

Ou seja, as crianças italianas, de 4 a 8 anos, fazem parte de um grupo chamado de “Filhos da Loba⁴⁴”, criado em 1931. A partir de então passam a ser chamados de “Balillas”, acontece a separação dos gêneros, os meninos passam a participar de desfiles, recebem armas fictícias e

43 **VIII Dichiarazione** La Scuola italiana si distingue nei seguenti ordini: *elementare*, così composto: Scuola materna, biennale; Scuola elementare, triennale; Scuola del lavoro, biennale; *medio*, così distinto: Scuola media, triennale; Scuola professionale, triennale; Scuola tecnica, biennale; As demais declarações (em italiano) que tratam do ensino italiano estão no AnexoIV desta dissertação.

44 Em referência a Loba que teria amamentado Rômulo e Remo.

inserir-se numa vida militar. As meninas recebem formação física e cívica no grupo das Pequenas Italianas. A partir de 14 anos, os meninos tornam-se “avanguardisti” e as meninas “jovens italianas”, até completarem 18 anos e inserirem-se nas juventudes fascistas. Vemos a seguir uma fotografia de um grupo de “Filhos da Loba”, e na seqüência, meninas “Pequenas Italianas” fazendo ginástica:



Imagem 08: Filhos da Loba.

Fonte: <http://www.emscola.org/dofras/ap5c/metodo.htm>

Ementa: Grupo “Figli della lupa” – crianças de 4 a 8 anos. As turmas ainda eram mistas, pois a separação por gênero se dava apenas nos grupos dos Ballilas.

A Imagem 9 demonstra claramente a enorme quantidade de meninas dedicando-se à atividade física. O que chama atenção é a aparente sincronia de movimento existente entre todas elas. Qualquer desvio ou movimento incorreto “deformaria” o grupo e o próprio corpo. Assim como havia semelhança nos uniformes e nos gestos, também se pretendia uma uniformidade de pensamento, uma uniformidade moral capaz de transformar cada um, cada indivíduo em uma parte da grande massa fascista. Para tanto, a estrutura apresentada para a educação elementar é assim explicitada pela nona declaração:

IX DECLARACAO

A Escola materna disciplina e educa as primeiras manifestações da inteligência e do caráter do quarto ao sexto ano. A Escola elementar, do sexto ao nono ano, se distingue nos programas, nos ordenamentos, nos métodos, na area urbana e rural, e da uma primeira concreta formação do caráter. A Escola do trabalho, do nono ao décimo primeiro ano, suscita, com exercicios práticos organicamente inseridos nos programas de estudo, o gosto, o interesse e a consciência do trabalho manual⁴⁵.

45 [IX DICHIARAZIONE - La Scuola materna disciplina e educa le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere dal quarto al sesto anno. La Scuola elementare, dal sesto al nono anno, si distingue, nei programmi,



Imagem 09: Grupo das “Pequenas Italianas” fazendo ginástica.

Fonte: <http://www.emscola.org/dofras/ap5c/metodo.htm>

Ementa: Percebemos nesta imagem que a preocupação com o corpo, comum à educação totalitarista na Alemanha e na Itália, estava associada a um orgulho em relação à raça e à exaltação das características físicas daquele determinado povo.

Em relação às disciplinas, encontramos neste boletim escolar a disposição destas a serem ministradas e os respectivos níveis de ensino. Este boletim pertenceu a um aluno da quinta classe chamado Franco Remo, que estudou na cidade de Trana, província de Turim. Refere-se ao ano letivo 1934-1935, ou ao ano XIII da era fascista⁴⁶.

negli ordinamenti, nei metodi, in urbana e rurale, e dà una prima concreta formazione del carattere. La Scuola del lavoro, dal nono all'undicesimo anno, suscita, con esercitazioni pratiche organicamente inserite nei programmi di studio, il gusto, l'interesse e la coscienza del lavoro manuale.]

46 Esta contagem se dava a partir de 1922, ano da histórica Marcha sobre Roma.

890

pagella

N^o 2246295

della scolaro Franco Remo figlio di Giovanni e di Dolcetti Giustina
 nata a Creano comune di Creano provincia di Cremona n. 11 febbraio 1925 iscritta
 all'opera bolilla con tessera n. 15.29940 frequentante la scuola elementare n. 11 mista classe 5^a sez. 1
 situata in Piazza Vittoria Emanuele II comune di Creano prov. di Cremona

anno scolastico 1934-1935 anno XIII^o era fascista

materie	classi ⁽¹⁾	primo trimestre	secondo trimestre	terzo trimestre	risultato dalla scrutinio	esami		nota	firma del genitore
						prima sessione	seconda sessione		
religione	tutte	Buono	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			1 ^a 1 ^a <u>Franco Remo</u>
canto	3 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Buono			2 ^a 1 ^a
disegno e bella scrittura	3 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Buono			2 ^a 1 ^a
lettura espressiva e recitazione	3 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
ortografia	2 ^a e 3 ^a	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
lettura ed esercizi scritti di lingua	tutte	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
aritmetica e contabilità	tutte	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Buono			
nozioni varie e cultura fascista	1 ^a 2 ^a e 3 ^a	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Buono			
geografia	3 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
storia e cultura fascista	4 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
scienze fisiche e naturali e igiene	4 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
nozioni di diritto e di economia	5 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
educazione fisica	3 ^a e succ.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
lavori domestici e manuali	tutte	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Buono			
disciplina (condotta)	tutte	Buono	Suff.	Buono	Buono	Suff.			
igiene e cura della persona	tutte	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.	Suff.			
assenze giustificata	tutte	11	8	7	14	7			
assenze ingiustificata	tutte								

che lo scolaro Franco Remo
 si attesta
 che è stato promosso
 alla 5^a
 ha completato gli studi del
 grado superiore

Creano 12 giugno 1935
 Franco Remo
 dal Comune di Creano

Insegnante
M. G. G. G. G. G.

Il direttore
U. G. G. G. G.

Nota - (1) maschile, femminile e mista. (2) via, piazza o frazione. (3) per le quali si assegna il voto. (4) nome e cognome dello scolaro. (5) 1^a o non 1^a. (6) 2^a, 3^a, 4^a, 5^a classe.
 (7) inferiore o superiore, solo per la 3^a e 5^a classe.

Imagem 10: Boletim Escolar Italiano

Ementa: Este boletim refere-se ao ano escolar 1934-1935, ou décimo terceiro ano da era fascista, pertenceu ao aluno Franco Remo, da quinta série.

Vemos que algumas disciplinas eram de caráter obrigatório destinadas a todos os níveis de ensino. Seriam elas: Religião, Leitura e Exercícios de Língua, Aritmética e Contabilidade, Trabalhos Domésticos e manuais. Além disso, os alunos eram sempre avaliados quanto à disciplina e conduta, higiene e cuidados pessoais. Nos três primeiros anos escolares, além das disciplinas já mencionadas, os alunos aprendiam Várias Noções de Cultura Fascista, no segundo e terceiro ano acontece a inclusão da Ortografia, e somente no terceiro ano havia aula de Canto, Desenhos, Leitura Expressiva e Recitação, Geografia e Educação Física. A partir do quarto ano eram ministradas as disciplinas de História e Cultura Fascista, Ciências Físicas e Naturais e Higiene. A partir do quinto ano noções de Direito e Economia.

Após de 5 de janeiro de 1929, a publicação dos livros didáticos da escola elementar estaria submetida ao controle do Estado. Os autores passaram a ser aqueles que seguramente defendiam os ideais fascistas, escolhidos pelo Ministério da Educação. Seria um só livro para

todas as classes, destinado a toda nação. Os conteúdos destes livros, bem como o conteúdo a ser disseminado nas escolas fascistas, têm como objetivo a disseminação da propaganda fascista. Nesta perspectiva, o fascismo era a guia e o objetivo final de cada passo da vida cívica italiana, a exaltação do belicismo e do nacionalismo racista, e a celebração mítica da figura do Duce, representam as deformações educativas do intento educativo do Estado. Vemos através dos documentos abaixo que a idéia, o pensamento, o comportamento deveriam ser iguais para todos os italianos, proporcionando uma unicidade nacional através da escola. A análise deste material mostra o que mais chama a atenção do ponto de vista da inculcação de uma ideologia de Estado: A exaltação do belicismo: abaixo vemos uma capa de um caderno de um “Ballilla”. Nele podemos perceber a exaltação do belicismo, quando um menino carrega nas mãos o *moschetto*, ou um fuzil. Na contracapa as palavras de ordem: “Crer, Obedecer, Combater” contornam palavras de Mussolini, que enaltecem o espírito do trabalho e da justiça.



Imagem 11: Capa de caderno com exaltação de motivos belicistas.

Fonte: Fondi Storici Italiani di Quaderni ed Elaborati Didattici

Ementa: Esta capa é um exemplo de como a propaganda ideológica partidária fascista estava presente no cotidiano escolar das crianças italianas de nosso período de estudo.

Mais uma vez o *moschetto* aparece como atividade escolar, agora, a disciplina é a matemática:

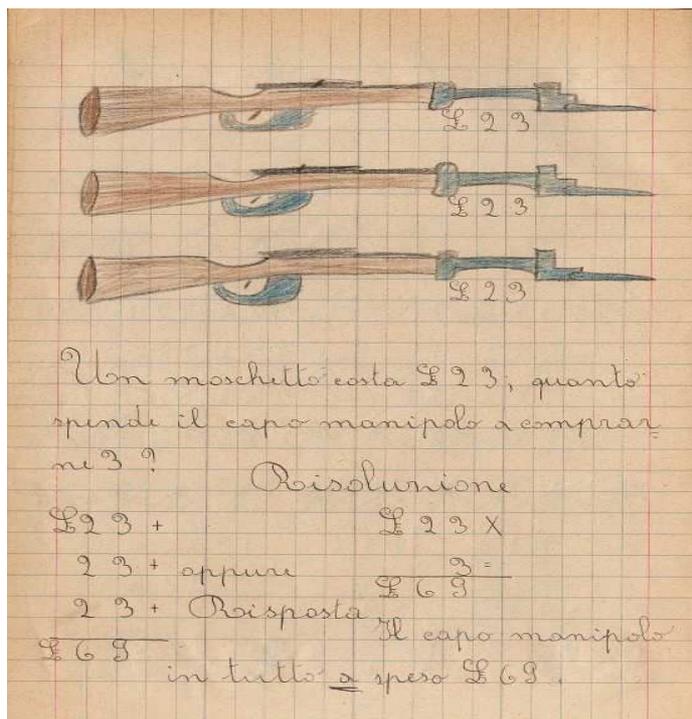


Imagem 12: Atividade de matemática

Fonte: Fondi Storici Italiani di Quaderni ed Elaborati Didattici

Ementa: Esta imagem demonstra que, além dos materiais, as atividades e exercícios pedagógicos assumiam também as diretrizes conceituais emanadas do partido.

Em nossas pesquisas tivemos acesso um caderno de um aluno de 1929. Não encontramos nele especificações relativas ao nível, mas a julgar pelos conteúdos, acreditamos que seja de um aluno da terceira ou quarta classe. Não há ilustrações, apenas grandes textos que provavelmente foram feitos através de cópias de outros materiais ou do quadro negro. Substancialmente há um texto que conta a forma como os discípulos seguiram Jesus, seguido de alguns exercícios de verbos. Na seqüência aparece outro texto enaltecendo os valores e a estrutura da família ideal italiana, sem exercícios. Aparece então este texto que transcrevemos: “No dia 29 de março, dia dedicado a leva Fascista, sabem os jovens o que oferece o Duce aos italianos que juram seguir sem discutir as suas ordens e de servirem com todas as forças a causa do Fascismo: uma arma⁴⁷”.

Os autores afirmam que no início do século, a literatura escolar italiana e a pedagogia em seus procedimentos de uma forma geral haviam conquistado um espírito de independência que favoreceu o surgimento de uma excelente linha, que teria sido abruptamente encerrado pela ditadura fascista. A implantação do texto único aconteceu ao mesmo tempo em que

47 [Nel giorno 29 marzo dedicato alla leva Fascista, sapete ragazzi che cosa offre il Duce agli italiani che giurano di seguire enza discutire i suoi ordini e di servire con tutte le forse la causa del Fascismo: un moschetto.] Outras imagens referentes ao teor ideológico fascista presente nos materiais escolares das crianças italianas, encontram-se no Anexo VII desta dissertação.

houve a “conversão epidêmica” de muitos professores ao fascismo. Estes contribuíram para que os esforços propagandísticos no mundo da escola primária prosperassem. Auxiliados por meios materiais e psicológicos, os professores, orientados por diretores também escolhidos, transformaram as escolas elementares italianas em colônias de “transmissão catequética” (p. 288) do fascismo, induzindo a uma “deformazione della personalità”, de acordo com os princípios do Regime. Esta educação deixou marcas profundas nesta geração de alunos, marcados pela ignorância sociopolítica. Nenhuma criança ou adolescente poderia reconhecer a si mesmo ou construir uma própria identidade inserido no contexto da escola italiana fascista. Não trazia aos alunos referências internas de existência ou moral, apenas aquelas propostas pelo partido.

Aos italianos residentes no exterior, também eram dedicadas obras produzidas pelo Estado para que estes não abandonassem a sua “cidadania” e que pudessem perceber que sua terra natal era uma pátria organizada e desenvolvida. Em se tratando da imagem destes emigrantes, havia uma grande contradição em relação aos conteúdos dos textos destinados a eles:

Il Bambino:

O menino vive feliz em sua família. O Papai trabalha o dia inteiro para ele, a mamãe se dedica da mesma forma, parentes e amigos estão sempre ao redor para ajudá-lo e protegê-lo. O papai, a mamãe e as outras pessoas não exigem nada do menino: apenas desejam que ele cresça saudável, forte e bom. (pg.04)

E ainda:

Quais diretivas devem seguir os fascistas no exterior? Os fascistas que estão no exterior devem ser seguidores das leis do país que os hospeda. Devem dar exemplo cotidiano deste seguimento de leis, e dar, se necessário, tal exemplo aos próprios cidadãos. Dar exemplo de probidade pública e privada. Respeitar os representantes da Itália no exterior. Defender a italianidade do passado e no presente. Fazer obras de assistência entre os italianos que se encontram em necessidade. Compete sempre ao vosso dever, nas pequenas como nas grandes ocasiões da vida, com a máxima decisão, com absoluta simplicidade. Esta é a norma que vocês devem sempre seguir! Devem vocês começar a viver segundo o estilo do italiano novo e novíssimo. Qual é este estilo? Em primeiro lugar o trabalho, em segundo lugar a disciplina.⁴⁸

⁴⁸ Letture Classe Quarta. Scuole Italiane all'estero, senza autore, 1929, p. 200. In: Vergani e Meacci. O título do texto é: “Palavras de Mussolini”

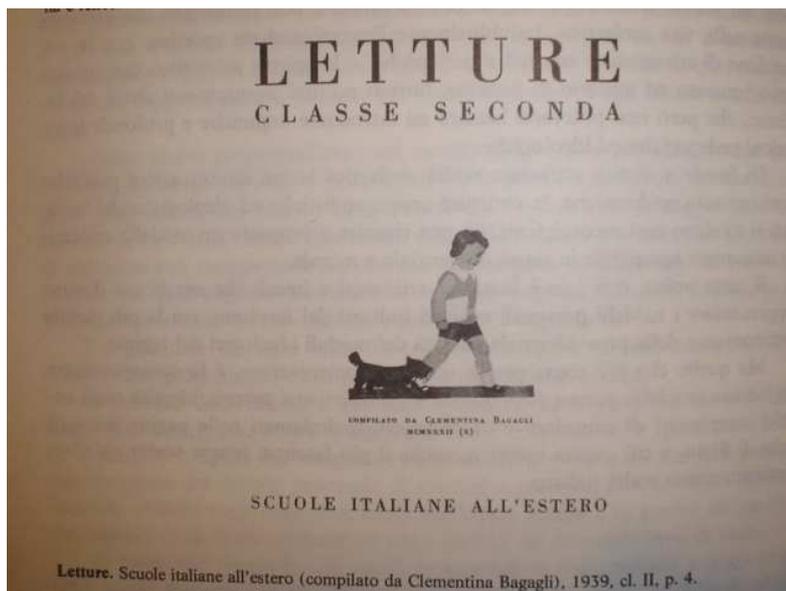


Imagem 13: Capa de livro para italianos no exterior, 1939.

Ementa: O conteúdo dos textos e das atividades voltadas aos italianos no exterior, pretendiam demonstrar uma Pátria saudável, rica e próspera.

Se este era o discurso proferido àqueles que deixaram o país, a interpretação que se pretendia desta atitude dos demais italianos era bem diferente. Encontramos um texto com o seguinte título: “Condições Intelectuais de Nossos Emigrantes”, onde se pode ler:

A grande massa de nossos emigrantes é analfabeta, não porque não sabem ler mecanicamente e escrever pior (...) mas porque sofrem daquele analfabetismo bem mais profundo e mais grave e mais danoso do que a incapacidade material de silabar, que consiste na falta de atitude e capacidade de sabr entender, compreender, raciocinar, sentir. Muitíssimos de nossos emigrantes, se não todos, vão onde outros companheiros, parentes ou amigos lhs precederam, e não se dirigem a outro país que outros não houveram antes feito fortuna⁴⁹.

Este livro era usado em escolas italianas no Paraná, nesse período. Percebemos que esta contradição vem atender um importante princípio totalitarista e da mesma forma, fascista: a exaltação de uma nacionalidade. Assim, aqueles que deixam a sua nação deveriam levar consigo além do idioma materno, a cultura e os costumes da pátria de origem. Os que ficam deveriam ser instruídos, ou coagidos, como vimos acima, a não se retirarem e a incorporarem a “massa” fascista, mantendo a estrutura de suas famílias e atendendo às necessidades do partido. Vemos isso através do modelo perfeito de uma família fascista repassado pelos materiais didáticos. Um pai amoroso, dedicado e trabalhador, uma mãe submissa e voltada à educação e criação dos filhos, dentro do espírito do partido. Os filhos, saudáveis, obedientes e freqüentando a escola e os grupos fascistas, como aparece nesta imagem:

⁴⁹ Meacci, pg. 364.

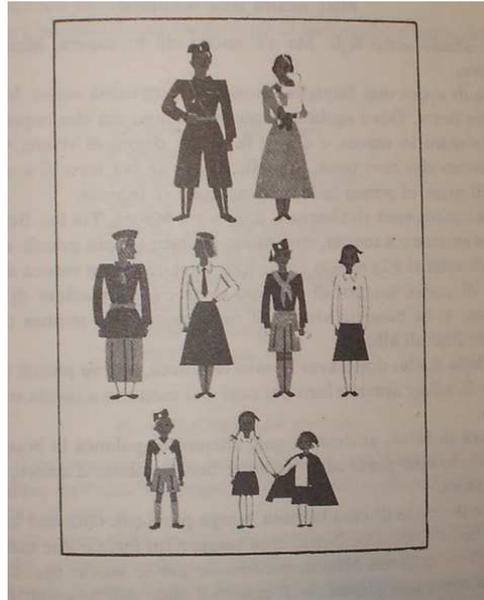


Imagem 14: Família ideal italiana

Fonte: Meacci, pg.78

Ementa: Um modelo de família ideal era transmitido aos alunos das escolas: Família bastante numerosa, com muitos filhos para servirem à Pátria, os meninos como futuros soldados e operários, e as meninas, como novas donas-de-casa e mães e novos soldados.

Para a escola elementar, os textos que falam da estrutura da família ideal são os mais comuns. Por isso, quando se apresenta a figura do Duce, esta se faz do ponto de vista da grande família italiana – Ele, o grande pai que ampara e protege os filhos da Nação:



Imagens 15 e 16: Saudações ao Duce pelas crianças

Fonte: Meacci, p. 124

Ementa: Vemos como a exaltação da figura do Duce como sendo o Pai da nação, amável e dócil era ensinada às crianças.

Na primeira imagem vemos: “Benito Mussolini ama muito as crianças. As crianças da Itália amam muito o Duce. Viva o Duce!” Na segunda imagem: “Eis uma bela imagem a colorir: O Duce abraça um pequeno Balilla e o beija. O menino oferece ao Duce algumas belíssimas flores. Duce, Tu és tão bom com as crianças e as crianças te amam com todo o coração. Tu és para nós como um pai (...)” Certamente, assim como a educação nazista, a educação fascista alcançou grandes resultados em função da inculcação inicialmente dos professores que respectivamente a disseminaram aos alunos, que por sua vez constituíram famílias preparadas para darem a sustentação necessária ao partido, seja com soldados, seja com operários.

2.3.1 A formação de professores no fascismo

Vimos que a larga abrangência dos ideais e do intento “fascistizante” do governo de Mussolini se dava principalmente pelo expressivo controle e fiscalização da ação docente. Os professores seriam os principais responsáveis em transmitir e disseminar a doutrina fascista a uma nova geração. Eles ajudariam assim, a criar uma nova geração de indivíduos cujo destino era já determinado pelo partido: os meninos, ou seriam soldados ou operários, as meninas, mães de família, mães de novos soldados e novos operários. Um novo modelo de moral, portanto, estava já estabelecido e a responsabilidade dos docentes era a de justamente transformar estes princípios, como vemos a seguir, nas palavras de Mussolini: “A escola italiana deve ser formadora do caráter italiano. (...) Vocês são seus apóstolos, são também seus sacerdotes, são os homens que têm a responsabilidade tremenda e inefável: de trabalhar sobre o cérebro, sobre a consciência, sobre a alma”⁵⁰

Para que estes professores pudessem efetivamente contribuir para esta formação, deveriam antes de tudo, incorporar a própria doutrina de uma forma “mística”, tratando os conhecimentos, especialmente os que tratavam da história do fascismo, de forma sagrada, transmití-los aos alunos e exigir deles o mesmo respeito, e fidelidade, transformando finalmente o fascismo em uma verdadeira “religião civil”.

50 Este texto tem como título: La Scuola Fascista, e representa um discurso de Mussolini proferido em um Congresso da Organização da Escola, Roma, 5 de dezembro de 1925. [La scuola italiana deve essere formativa del carattere italiano. (...) Voi siete degli apostoli, siete anche dei sacerdoti, siete degli uomini che hanno delle responsabilità tremende e ineffabili: di lavorare sul cervello, sulla coscienza, sugli animi.]

Desde a reforma de Gentile em 1923, que o tratamento em relação aos professores se altera na Itália. Existe um claro desejo, por parte dos dirigentes, explícito nos documentos que apresentaremos a seguir, pela formação não de um professor capaz de transmitir alguns conteúdos de maneira competente, mas de professores espiritualmente disciplinados e com uma postura moral adequada aos fins do partido.

Em 1936, quando Bottai assume a pasta de Educação de Mussolini, envia uma circular aos dirigentes das escolas com o seguinte título: “Direttive alle autorità scolastiche”, ou Diretrizes às autoridades escolares, com orientações expressas para que estas sejam repassadas aos professores. A circular enfatiza as palavras de ordem do Duce de que toda a vida italiana deve estar na mesma direção que o Império, não se admitiriam divergências. A escola seria a primeira instituição a assumir estas palavras de ordem, e a figura dos professores, os primeiros exemplos de compreensão destes ideais e de obediência: “A escola fascista, com seus professores e seus discípulos, deve ser sua mais direta intérprete”(BOTTAI, 1936)⁵¹ (do Império Italiano), não devendo ficar, portanto, restrita à ensinamentos de história ou à disciplinas específicas ou mesmo às datas comemorativas, mas a uma prática constante. A escola deve gestar o Império, e os jovens, devem ser “moralmente e intelectualmente prontos a circularem nas artérias do novo Império”, e finaliza com um “recado”, afirmando estar certo que os chefes e os docentes da escola de todos os graus e níveis saberão cumprir fielmente estas diretrizes.

Para assegurar o a supervisão e o controle da atividade pedagógica dos docentes, foi criado em 1935 o Conselho de Disciplina. Cada professor era cadastrado em uma ficha, conforme veremos a seguir, onde se poderia verificar desde sua filiação até inscrição em órgãos fascistas. Todas estas informações eram levantadas para que o Conselho pudesse acompanhar de perto o grau de proximidade de cada professor aos ideais do partido:

51 A circular completa está disponível nos anexos desta dissertação. Foi extraída do site <http://www.cag-naviganti.it/Scuola/indexSCUOLA.htm>

INSEGNANTE	PROFESSOR
Nome	nome
cognome	sobrenome
padre	pai
Madre	Mãe
nato a	nascido em
Il	Data
stato civile	estado civil
n. figli	n. filhos
diploma di	graduado em
conseguito in data	adquirido em
a	a
grado dell'insegnante	graduação do professor
tipo di scuola frequentata	tipo de escola frequentada
titoli speciali	títulos especiais
onoreficenze conseguite	homenagens adquiridas
stato di servizio	situação da atividade
nomina nella sede attuale	nome da escola atual
concorsi vinti	concursos ganhos
ha lo stipendio di £	Seu salário é de £
complessivamente è in servizio da anni	Ao todo, está em serviço há quantos anos
ha ricevuto le seguenti iustificazioni	recebeu as seguintes justificações
è iscritto al P.F.N.? SI NO	está inscrito no P.F.N.? SIM NÃO
numero tessera dell'anno in corso	número da carteira do ano em curso
è iscritto al A.F.S.? SI NO	está inscrito na A.F.S.? SIM NÃO
numero tessera dell'anno in corso	número da carteira do ano em curso
ha prestato giuramento? SI NO	prestou juramento? SIM NÃO
quando?	quando?
ha avuto le seguenti penalizzazioni	recebeu as seguintes penalizações
perché	por que
ceto sociale di provenienza	classe social de proveniência
ha fatto assenze durante l'anno? SI NO	teve faltas durante o ano SIM NÃO
per quanti giorni	por quantos dias
per quali motivi?	por quais motivos?
ha degli interessi in particolare – quali? -	tem interesses em particular – quais?
ha dei desideri particolari? – quali? -	tem desejos em particular? – quais?
DIRETTORE DATTICO	DIRETOR DATICO

Quadro: **Controle dos docentes**

Nota: As siglas **P. N. F.** e **A. F. S.** significam respectivamente: Partido Nacional Fascista e Associação Fascista da Escola (Scuola)

Fonte: <http://www.israt.it/index.html>

Esta ficha catalográfica faz parte de uma pesquisa realizada por Antonella Mondo sobre a história da escola elementar em Asti – Itália⁵², cujo período é de 1929 até 1945. Foi encontrado juntamente com outros documentos relativos a duas escolas estaduais elementares da província de Asti, a saber, Escola Estadual Elementar Arnaldo Mussolini (nome atribuído em homenagem ao irmão do então Duce) e Escola Estadual Elementar S. Giuseppe. A análise desta ficha nos permite identificar a existência de um sistema de controle dos indivíduos em relação a três distintas categorias: suas informações pessoais, suas informações profissionais e seu comportamento em relação à ideologia do partido, ou melhor dizendo, à “fascistização” de cada professor. As informações pessoais dizem respeito a identificação pessoal destes professores, sua família, local de nascimento, estado civil e número de filhos. As informações sobre a atividade profissional iam desde a área de formação, instituição de ensino de pertencimento, títulos especiais, homenagens obtidas, tempo de serviço e até o salário recebido. Finalmente, o interesse partidário, ou seja, se era ou não filiado ao partido e à Associação Fascista da Escola, inclusive com número da inscrição, se o professor prestou o juramento fascista e em qual data, classe social de proveniência, se houve penalizações ou ausências e finalmente, a existência de interesses ou desejos particulares seguidos das respectivas especificações.

Também identificamos a maneira de controle do grau de “fascistização” de cada professor, especialmente se cada um era filiado ao Partido Nacional Fascista e na Associação Fascista da Escola, e se assim não fosse, poderiam perder seu posto de trabalho. De acordo com a pedagogia do fascismo, a formação de professores tinha antes de tudo uma principal tarefa: a de formar “pessoas moralmente dignas de serem”⁵³ professores. Esta dignidade não estaria somente na sala de aula, mas na postura do professor, até no seu modo de vestir-se.

Para exemplificarmos, encontramos ainda outra circular, esta agora assinada Ministro Belluzzo em doze de fevereiro de 1929 (ano oitavo da Era Fascista), diz respeito à forma como os professores deveriam se vestir nas escolas: “tenho fé no senso de disciplina e de dignidade dos senhores professores, que devem ser, também no aspecto exterior, exemplo de

52 Uma pesquisa documental baseada em fontes oficiais, em grande parte inéditas, que pretende elucidar uma parte da história local, especificamente do programa escolar fascista da parte dos professores de duas escolas elementares da província de Asti: Escola Estadual Arnaldo Mussolini e S. Giuseppe. Sua pesquisa está divulgada no site ISRAT – Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea in Provincia di Asti. O relatório completo da pesquisa está disponível no site:

http://209.85.215.104/search?q=cache:B_5MTP6DLecJ:www.israt.it/israt/publicazioni/asticont2/mondo.doc+in+segnante+periodo+fascista&hl=it&ct=clnk&cd=10&gl=it

53 Gentile, <http://www.emscuola.org/dofras/ap5c/l'insegn.htm>

austeridade moral⁵⁴” (BELLUZZO, 1929), assim o ministro Belluzzo exigia dos professores serem exemplo máxima correitude, de forma que os jovens italianos a estes confiados pudessem ver nele não apenas um professor, mas um superior pelo qual vale sacrificar-se.

Para entendermos a forma como estas diretrizes fascistas afetavam a formação dos professores e os professores enquanto indivíduos, bem como compreender a forma como as marcas desta formação ultrapassam o limite do próprio fascismo, vamos citar agora duas entrevistas realizada pelas pesquisadoras Martello, Sacchet, Bovenzi, Cavazzana, e Qurini, que investigaram o tema “A figura da professora mulher no fascismo”. A pesquisa completa foi realizada nos anos de 2002/2003, mas não encontramos dados indicativos das datas e locais específicos da realização das mesmas. Sabemos apenas que estas, dentre outras, foram realizadas entre os anos de 2002/2003. Esta entrevista feita com a Senhora Paola Gelleghi, nascida em 1927, e com a senhora Ida Giaccone, nascida em 1921, demonstra que ambas estudaram e tiveram sua preparação para docência no período do fascismo. Embora a senhora Paola tenha iniciado sua docência no último ano da era fascista, sua formação aconteceu dentro do período. Estas duas entrevistas elucidarão sobremaneira aspectos gerais e específicos da formação e da atuação dos docentes no fascismo:

Quadro: entrevista com professores do fascismo

PERGUNTAS	RESPOSTAS PAOLA	RESPOSTAS IDA
1. Como se chama?	Paola Callegati.	Ida Giaccone
2. Em que ano nasceu?	Em 1927.	Em 1921.
3. Qual sua titulação?	Diploma Magistral.	A maturidade clássica, e alguns semestres de universidade.
4. Quanto durava o percurso formativo do professor?	Eram quatro anos de inferior e quatro anos de superior. Depois de sete anos tornava-se mestre, naturalmente com o exame de habilitação ao fim, contendo todas as matérias.	Na Universidade. Embora eu tenha feito a Universidade, não cheguei à formatura porque me casei.
5. Quais eram as disciplinas que caracterizaram o seu percurso formativo?	Italiano, pedagogia, filosofia, metodologia, geografia, história, alemão, desenho, história da arte.	Todas as clássicas e não as disciplinas práticas.

54 [ho fede nel senso di disciplina e di dignità delle signore insegnanti, (...), debbono essere, anche nell'aspetto esteriore, esempio e modello di austerità morale] Circular completa em italiano está disponível nos anexos. Foi extraída do site: <http://www.cag-naviganti.it/Scuola/indexSCUOLA.htm>

<p>6. Segundo a sua experiência, o grau de preparação dos professores era suficiente?</p>	<p>Quando concluí minha graduação, haviam enormes lacunas, pois quase todas perdemos um ano de escola (por causa da guerra) No princípio foi trágico. (Pós-guerra) A vontade de ensinar era tanta, mas faltava tudo, a base, os materiais didáticos. Perdi muitas noites a preparar atividades e meios didáticos. O município não fornecia nada, não era então preparado para um novo tipo de ensinamento.</p>	<p>Eu tive professores muito bons e preparados. (...) O grau de preparação dos professores começou a cair um pouco depois da guerra.</p>
<p>7. Com quantos anos começou a lecionar?</p>	<p>Com 18 anos e meio (1945)</p>	<p>Comecei com 19/20 anos (1941)</p>
<p>8. Vocês pensavam e organizar-se para manifestar discordância com o regime?</p>	<p>Éramos tão jovens e inexperientes que aquilo que recebíamos, pensávamos que era certo.</p>	<p>Não, isto não teria sido possível, também porque a opressão não era sentida em demasiado.</p>
<p>9. Qual preparação obtiveram vocês professores para adequem-se à nova ideologia?</p>	<p>(...) Sempre fiz o que gostava de fazer. (...) O importante era ter a disciplina, mas não gritando alto, como dizia nosso diretor: “Nunca gritem alto, nunca!”</p>	<p>Eu vivi toda a minha infância e vida escolar no fascismo</p>
<p>10. “Crer, obedecer, combater”: como este lema era aplicado no cotidiano escolar?</p>	<p>No dia do sábado fascista, usávamos o uniforme e íamos à G.I.L., onde fazíamos muitas atividades, era um pouco de tudo: teatro, canto. E eu gostava muito e não pensava diferente. “Crer, obedecer...”, eu obedecia tudo o que diziam os professores.</p>	<p>Não há resposta.</p>
<p>11. Qual percentual de professores homens e mulheres existia?</p>	<p>A maioria era de mulheres.</p>	<p>Não há resposta</p>
<p>12. Vocês se davam conta da realidade que estavam vivendo?</p>	<p>Não há resposta</p>	<p>Não se discutia com os professores, a política não entrava na escola. Talvez os professores a sentissem mais, pois quem não se inscrevia no partido perdia o emprego.</p>
<p>13. A Senhora se sente vítima de uma educação incompleta?</p>	<p>Não há resposta</p>	<p>Não porque uma educação severa traz bons resultados, não se pode fazer tudo o que se quer fazer.</p>

Quadro: Entrevista com professoras formadas no período fascista

Fonte das entrevistas: As entrevistas completas em italiano, bem como o relatório completo da pesquisa estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:
<http://www.emscuola.org/dofras/ap5c/paola.htm> e <http://www.emscuola.org/dofras/ap5c/ida.htm>

A análise destas entrevistas nos permite verificar uma série de fatores que identificam algumas práticas de formação de professores de nosso período de estudo, bem como fatores que denunciavam explicitamente a existência de um sério problema moral, do ponto de vista do critério moral nietzscheano. Inicialmente, as duas entrevistadas se referem a existência de uma titulação universitária, embora não imprescindível, para a obtenção de título de professor, se não fosse, a senhora Ida não poderia lecionar, o que de fato fez com 19/20 anos. A senhora Paola fala de sete anos, mas cita “quatro inferiores e quatro superiores”, além da existência de uma avaliação para a habilitação docente. Em relação ao grau de preparação obtido por esta formação ser ou não suficiente, a senhora Paola resente apenas a perda de um ano escolar, o último, quando teve que se refugiar. Ano este que, segundo ela, recuperou mais tarde. Também o fato de que, por ter sua formação totalmente fundada em princípios fascistas, não saberia trabalhar uma nova metodologia, em um nova situação política. Ela informa que inicia sua atividade docente em 1945, já no pós-guerra. Já a senhora Ida afirma ter tido bons e preparados professores, e que esta mesma preparação não teria se mantido “boa” no pós-guerra. Muito provavelmente pelo mesmo motivo que levanta a senhora Paola, a falta de preparo do novo governo de administrar os mais diversos setores de uma sociedade que passaram seus últimos vinte e três anos respirando o ar fascista. Este é o caso destas duas professoras.

Aquela geração estava tão completamente imersa naqueles ideais, que não percebiam a situação em que viviam. Como contam na resposta da pergunta de número 8, se havia alguma intenção de uma manifestação de discordância ao partido, ambas são enfáticas: não consideravam errada aquela situação (Paola), a opressão não era sentida em demasia (Ida). Por isso, na questão 9, quando questionadas sobre a preparação para a vivência na ideologia do fascismo, ambas continuam afirmando prazer pela atividade, imersão total no regime. Senhora Paola afirma na resposta para a questão número 10 que não havia dificuldade em vivenciar o lema maior de Mussolini: “Crer, Obedecer, Combater”. As organizações para a juventude eram agradáveis e prazerosas. Obedeciam aos professores pois assim deveria ser.

As duas últimas questões ressaltam quão profundas estão ainda hoje as marcas da ideologia fascista em quem as viveu tão de perto. Quando a senhora Ida é questionada sobre a consciência que se tinha então da realidade, ela afirma que a “política não entrava na escola”, de forma que apenas os professores a sentiam mais de perto, pois se não fossem corretamente inscritos no partido fascista, perderiam o emprego. A senhora Ida afirma ainda na última questão que uma educação severa é necessária, pois “não se pode fazer tudo o que se quer”.

Efetivamente, o intento moral presente em todas as ações pedagógicas no período fascista teve sucesso em grande parte dos indivíduos sobre os quais atuou. Estas duas senhoras entrevistadas representam a grande massa de indivíduos que, apesar de serem anteriores ao fascismo, foram educados em escolas fascistas e foram formadas pelo partido para formarem novos fascistas. O grau de envolvimento com a ideologia do partido era tal, que as impedia de perceber as inferências políticas presentes nas ações pedagógicas. Não havia explicitamente um dissenso, não se falava publicamente em discordância. Nietzsche afirma no parágrafo 307 de sua obra *Humano, Demasiado Humano*: “Daquilo que sabes conhecer e medir, é preciso que te despeças, pelo menos por um tempo. Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas.” (NIETZSCHE, 1978) Nisto, de fato, consiste uma ideologia: dissimular outras novas possibilidades de vida, de realidade, que somente se tornam perceptíveis quando se toma conhecimento delas e acontece então o afastamento.

CAPÍTULO III - Aspectos Totalitaristas do Governo Vargas

3.1 REFLEXOS DO TOTALITARISMO NO BRASIL

No Brasil, o que se sente com o colapso de 1929, é o mesmo *desencantamento do mundo* a partir do qual há a constatação por parte desta e das diferentes e citadas nações mundiais, de que é preciso salvaguardar-se, principalmente do ponto de vista econômico. Em se tratando de países à época considerados periféricos como o Brasil, significa o acordar para a necessidade de caminhar com as próprias pernas e fomentar um modelo econômico de base essencialmente nacional no que pese substancialmente a criação de produção interna de bens de consumo, quer duráveis ou não. Certamente seja este o momento no qual as demarcações não só geográficas, mas também econômicas e políticas precisam ser acentuadas, por isso o acirramento do espírito nacionalista, guardadas as devidas particularidades.

Certamente, o que a característica que mais aproxima o governo Vargas dos governos contemporâneos europeus, os totalitaristas, é a tendência em se resgatar um espírito de união nacional, um nacionalismo tanto no campo econômico como na vida política e social (BRITO, 2006, p.55). Isto acontece também no Brasil em função de todas aquelas incertezas existentes nos âmbitos nacional e internacional. O nacionalismo então, fixa-se como “um eixo abstrato, como ideal declarado por todos, daí surgindo a necessidade de qualificar-se mais precisamente de que nacionalismo o governo Vargas falava e que propostas nacionalistas levou adiante em sua prática política” (BRITO, 2006, p.15). Neste sentido, pode-se dizer, em acordo com BRITO 2006 que houve no campo educacional também uma rearticulação de um ideário educacional, cuja base era de fato o nacionalismo. Mais elementos em relação a abordagem totalitarista na educação do período Vargas serão trabalhados na sequência.

O adentrar a industrialização, por sua vez requeria mão de obra qualificada e este foi sem dúvida um grande problema para o Brasil que até então mantinha um percentual elevado de analfabetos, como veremos no item escrito sobre a Educação na Era Vargas. Somem-se a isso as características sociais escravocratas latentes que contribuíam para compor um cenário

55 Sobre o Nacionalismo na Era Vargas, ver o estudo de Silvia Helena Andrade de Brito. Artigo A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945) Publicado na Histedbr em 2006. Endereço: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html. Acesso em 24 de maio de 2008, às 23:46.

favorável à condução da grande massa, sob a forma de rebanho. Ela está fora das aspirações políticas desde há muito, pois os segmentos que se manifestam por meio de movimentos sociais vêm expressando seus descontentamentos desde a década de vinte desejando ter suas aspirações satisfeitas por meio da Revolução de 1930.

- Os velhos oligarcas queriam transformações mínimas que reforçassem seu poder pessoal;
 - A nova conjuntura do movimento operário, controlado pelo Partido Comunista, via nele um movimento democrático, que abriria caminho para a revolução socialista; As classes médias urbanas, tradicionalistas, queriam a “republicanização da República”, isto é, a manutenção da república liberal e constitucional de 1889, mas com eleições limpas, respeito aos direitos individuais e promoção da educação escolar popular, programa que consideravam ter sido proposto, mas não realizado pela república oligárquica de 1889-1929;
 - As elites civis queriam que os partidos dissidentes dos antigos partidos Republicanos estaduais tivessem acesso aos respectivos governos, para poderem colocar em prática o programa liberal: explica-se, assim, o prestígio dos portadores dessa mensagem, Getúlio Vargas do Rio Grande do sul e em São Paulo o Partido Democrático, criado em 1926 pelos jovens oligarcas cafeicultores dissidentes do Partido republicano Paulista;
- os “tenentes” representavam a rebeldia militar e nacionalista contra o governo da oligarquia cosmopolita, reivindicando um Estado forte e centralizado, semi-autoritário, no lugar do Estado Liberal e “descentralizado” da Primeira República. Para Boris Fausto, os “tenentes” são radicais pelo método (confrontação armada), mas não pelo conteúdo das suas reivindicações políticas e sociais, que são as mesmas da classe média (HILSDORF, 2006, p. 92).

Essas idéias sem dúvida corroboram com a de que a grande massa, ou seja, os de baixa renda (excetuando-se o Movimento Operário) e intelectuais estavam à margem da participação política. O acesso à escolarização de modo democrático foi uma bandeira de intelectuais que acreditaram ser a Educação Nova o caminho para a formação dos segmentos populares que precisavam participar da sociedade urbano industrial capitalista de então.

A partir da entrada de Vargas no poder, em 1930, a princípio em forma de Governo Provisório, conflitos de interesses de várias facções então revolucionárias estavam em cena.. Isso acontece principalmente entre tenentistas (que queriam a permanência de Vargas no poder) e constitucionalistas (conservadores moderados que reivindicavam uma constituição). Diante destes embates, a posição assumida por Vargas foi dúbia. A burguesia industrial bem como as forças armadas não receberam apoio do governo. O que aconteceu é que a “política de compromissos não lhe permitia contentar os diferentes interesses em jogo” (ROMANELLI, 1978. p. 50). Este comportamento agita as posições revolucionárias, pois tanto os segmentos trabalhadores e intelectuais quanto a situação mostravam grande descontentamento.

Assim, os movimentos de caráter nacionalista surgem no Brasil, multiplicando-se em todo o território. Junte-se a este fato, a ausência de um projeto político ideológico consistente

no Governo provisório. Há também a ascensão da Ação Integralista Brasileira, a AIB, que emerge no panorama político nacional como uma alternativa que representava o conservadorismo, o tradicionalismo, pelo forte apelo cristão e uma oposição clara ao liberalismo. Com inspiração no fascismo italiano, o integralismo consegue arregimentar uma grande massa de pessoas efetivamente envolvidas com um ideal político. Saíam às ruas uniformizados, pronunciando palavras de ordem. Vargas garante algum espaço aos integralistas. Estes realizam marchas e demonstram publicamente seu apoio ao Governo, mas em 1938 deixam de existir como partido em função do decreto promulgado por Vargas que extinguiu todos os partidos políticos, uma vez que estes não correspondiam ao novo processo de reestruturação do poder. O que temos então no Brasil é que a soma das idéias que se estruturaram ao longo dos anos 1930 proporciona o aceite da figura de Vargas como ditador, em 1937. O golpe aconteceu de forma pacífica e sem resistência. O cenário social e político era de “anarquia” para a elite, principalmente econômica que viu nele a possibilidade de manter ordem, numa sociedade onde a participação política significaria desordem, caos social.

De uma forma geral, a grande marca dos governos totalitaristas europeus no Brasil, é o fato de eles aproveitarem-se de uma situação vivida pela maioria das pessoas, de desamparo e falta de sentido e segurança acentuado pela Grande Crise e impor seu projeto de homem à população. Estes acatavam facilmente as ordens emanadas do Führer, do Duce ou de Plínio Salgado, pois representavam para eles uma mistura de origem, quando eram exaltados valores como os da família e nação; e de eternidade, pela força que aparentava ter uma nação unida. O sacrifício individual valeria a pena, pois a eternidade de cada sujeito já estava garantida pela própria causa. A força de toda a nação significaria desta forma, internamente, a força que cada indivíduo não podia ou não conseguiria expressar singularmente dados os eficazes meios de educação e controle social. Assim, uma nova divindade era cultuada, o grande líder, e uma moral que advinha desta figura era difundida. O homem novo é o homem massa, construído por meio da educação e nivelado por um ideal e por uma interpretação de mundo que era externa a sua própria realidade. O totalitarismo consegue difundir seu ideal de mundo a este homem, que recebe em troca, minimamente, os referenciais que lhe faltam para a realização de sua existência individual e particular.

3.2 OS IDEAIS TOTALITARISTAS DE FRANCISCO CAMPOS

Entendemos que a principal tendência totalitarista perceptível no período conhecido como Era Vargas no Brasil, diz respeito ao Movimento Integralista Brasileiro. Apesar disto, encontramos em alguns autores, como por exemplo, Schwarzman (2000), elementos que identificam alguns feitos de Francisco Campos como sendo de caráter totalitarista. Pretendemos agora discutir esta informação, que servirá ainda como pano de fundo para compreensão das ações políticas e educativas do M.I.B. Deteremo-nos neste momento a entender a forma como a educação brasileira no período conhecido como Era Vargas, assume determinadas características comuns ao totalitarismo europeu aqui analisado. Para tanto, recorreremos aos textos de Romanelli (1978), Schwarzman (2000), dentre outros, bem como vamos analisar os feitos de Francisco Campos com seu projeto totalitarista e suas inferências na educação. No decorrer do próprio texto, aparecerão indícios de que a educação neste período apresentava um problema moral que merece neste momento ser reconhecido e discutido.

Logo após assumir o cargo de presidente provisório da República, Getúlio Vargas, pelo Decreto no 19. 402 de 14 de novembro de 1930 criou uma secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco da Silva Campos foi o ministro nomeado para esta pasta. Poderemos ver adiante que Francisco Campos possuía uma tendência claramente totalitarista, sendo esta uma característica marcante de um ideário que permeia a educação neste período.

Campos realiza uma reforma no Ensino Secundário de 18 de abril de 1931 consolidada pelo decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932. Esta reforma, segundo Romanelli (1978), tem o mérito de dar organicidade a este nível de ensino, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, sendo um fundamental de cinco anos, e outro complementar de dois anos. Este pré-requisito para ingresso nas universidades. Também estabeleceu normas para admissão do corpo docente. Criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação das escolas. Na análise desta nova organização do ensino secundário, percebemos, amparados em Romanelli (1978), um descompasso no tocante a realidade da população brasileira dos anos de 1930, o que indica uma reforma apenas que atendesse o interesse das elites das grandes cidades. O currículo era altamente enciclopédico, com disciplinas como: latim, musica (canto orfeônico), história

natural, desenho, química, física, ciências físicas e naturais, matemática, geografia, história, alemão (facultativo), inglês, francês e português para o primeiro ciclo obrigatório. Para o complementar disciplinas específicas que variavam de acordo com a escolha do curso universitário de interesse. As avaliações eram extremamente rígidas:

Para uma média de 102 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma argüição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a media das notas mensais de argüição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 argüições, ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. (ROMANELLI, p. 137)

A rigidez desta estrutura em termos de controle e avaliação nos demonstra a incompatibilidade existente entre a reforma de Campos e a realidade brasileira. Associada a estrutura de avaliação estava a estrutura de inspetoria, também criada por Campos. De acordo com o artigo 56 do Decreto 19.890, o trabalho do inspetor estava relacionado a inspeção das normas e controle de todas as atividades e movimentos tanto de professores quanto de alunos, como demonstra este fragmento:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas freqüentes, da marcha do trabalho de sua seção, devendo para isso, por serie e por disciplina: a) assistir a lições e exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês; b) Assistir igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos de alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser argüidos e apreciar o critério de atribuição de notas; c) acompanhar a realização de provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob a sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas; d) assistir as provas finais, sendo-lhe facultado argüir e atribuir nota ao examinado (ROMANELLI, p. 138).

Este sistema altamente eficaz do ponto de vista da inspeção pretendia também que a disciplina fosse rigorosamente cumprida, a exemplo dos modelos educativos presentes no totalitarismo europeu. A vigilância é também uma característica expressiva destes movimentos, pois impedindo o indivíduo de pensar autonomamente, o intento do estado que requer a educação para ter sucesso, estaria assegurado. O serviço de inspeção personifica o exercício de controle rigoroso sobre o processo de trabalho escolar. Sabemos que Campos tem um envolvimento com o totalitarismo⁵⁶. Seu empenho e suas ações de maneira geral estiveram voltados à consolidação de um Estado forte e totalitário, mediante a educação e

⁵⁶ Conforme lemos em Schwarzman (2000), no terceiro ítem do capítulo dois da obra *Tempos de Capanema*, o texto chama-se: *O Projeto Fascista de Francisco Campos*.

alianças políticas. Escreveu em 1940 a obra *O Estado Nacional*, onde afirma de acordo com SCHWARZMAN (2000), que o totalitarismo seria o substituto do estado liberal-democrático, uma vez que este estaria em processo de desintegração. Mais do que isto, o totalitarismo seria como que um imperativo dos tempos modernos. Também MORAES (2000) afirma que também outra obra de Campos, chamada *O Estado Nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico* (1941), apresenta um conjunto de idéias que legitimam e justificam a presença de um estado centralizador na sociedade brasileira (p. 157).

Fazendo uma análise sobre a forma como o totalitarismo se expandia e cada vez mais e ocupava espaço no mundo, Francisco Campos, subsidiado também pelas leituras de Mihail Maniolescu⁵⁷ via na a educação para a democracia um equívoco. A urgência estava na arregimentação das massas crescentes em um só ideário comum. Por isto, considerava como centro da integração política, o papel carismático do líder, pois este seria o sustentáculo da formação do totalitarismo. Campos percebia a emergência das massas e elaborou planos que partiam do campo pedagógico que, sob o controle do Estado, deveria cuidar de “modelar seu pensamento, ajustando-o ao novo ambiente político. Preparando-o enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado Totalitário” (SCHWARZMAN, 2000. p. 83). Encontramos em MORAES (2000), uma discordância em relação ao totalitarismo de Campos apontado por SCHWARZMAN (2000). Esta autora afirma que Campos recusava tanto o totalitarismo quanto as formas liberais de organização política (pg. 179), e que pretendia a criação de um “estado impessoal, fundado na lei como norma abstrata, com um executivo forte e autoritário”(p. 179). Este estado, acreditava Campos, seria o Estado Novo. Apesar de algumas disparidades de pensamento, estes autores concordam que Campos buscava de fato a criação de um estado forte, capaz de controlar as massas mediante um processo educativo, mas sem “o exagero dos regimes totalitários”(MORAES 2000, p. 181). Nas palavras de Campos:

Os Estados autoritários não são criação arbitrária de um reduzido número de indivíduos; resultam, ao contrário, da própria presença das massas. Onde quer que existam as massas, sempre se encontra a autoridade, tanto maior e tanto mais forte quanto maior e mais numerosas e densas forem aquelas (CAMPOS, p. 222, in MORAES, 2000. PG. 179)

Esta preparação das massas aconteceria inicialmente pela difusão de símbolos e mitos, heróis a serem cultuados e rituais a serem cumpridos. Atribui também à Igreja Católica a tarefa de proporcionar, a partir da presente grande religiosidade dos brasileiros, a

⁵⁷ De acordo com SCHWARZMAN, Maniolescu afirma que o séc. XX seria a era do monismo político. Seria o imperativo do século, de forma que abrangeria paulatinamente vários países no mundo inteiro. Este monismo, seria a existência de uma única forma de governo – o totalitarismo.

disseminação destes símbolos. A partir destas informações podemos compreender o intento de Campos ao propor a inserção do Ensino Religioso nas escolas a partir do decreto de número 19.941 de 30 de abril de 1931, que dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.

Francisco Campos declara que a educação necessariamente deveria apresentar uma dimensão ética, uma vez que os indivíduos defrontam-se constantemente com problemas relativos à sua própria natureza e de seu destino. Com argumentos assim Francisco Campos justifica a elaboração do decreto que introduz o Ensino Religioso nas escolas, seja nos níveis primário, secundário e normal de todo o país. “o fim essencial da escola é não só instruir, mas educar, não só habilitar técnicos senão também formar homens que, na vida doméstica, profissional e cívica sejam cumpridores fiéis de todos os seus deveres.”⁵⁸ Horta afirma que este decreto elaborado por Campos encontrava-se na mesma direção de pensamento de Vargas, que pretendia através da educação, “sanear o ambiente moral da pátria.”⁵⁹ A forma como isto se concretizaria seria pela inferência direta da Igreja Católica, que controlaria desde o material didático, até a designação e inspeção das atividades dos professores nas escolas. Desta forma, o Ensino Religioso no Brasil não passava de ensino da religião católica. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a partir do decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, fica estabelecido no artigo 21 que: “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.” E ainda em um parágrafo único: “Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.”

Esta atribuição de função à Igreja Católica não estava apenas no campo ideológico, mas também no campo político, uma vez que a Igreja significava um importante aliado do Estado para fundamentação e legitimação de sua autoridade. Para isto, a introdução desta disciplina precisava ser defendida abertamente com argumentos que favorecessem a restauração da autoridade do país nestas bases:

Certamente a educação moral e cívica pode concorrer para a formação e esclarecimento da consciência nacional. Mas quais os fundamentos dessa educação moral, no meio da anarquia das doutrinas contemporâneas e na desorientação geral das inteligências, sem pontos de mira ou de referencia por que orientar-se ou dirigir-

58 CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos do decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. *Boletim do Ministério da Educação e da Saúde Pública*, nº 1 e 2, 1931, p. 312-314. In: HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia*. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 120.

59 VARGAS, Getúlio. Discurso de Posse na Chefia do Governo Provisório. In: HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia*. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 120.

se? Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de temor, que só a religião, que esta à raiz do espírito, pode alimentar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisamos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa.⁶⁰

Vargas assina o projeto de Campos, convencido pelos seus argumentos que garantiam a mobilização da Igreja em favor do Governo. Esta junção de forças seria importante do ponto de vista do fortalecimento da ação política de Vargas. Horta demonstra que a intencionalidade de Campos na realização deste projeto viria à tona em 1936. Em um discurso realizado por ele, onde infere sem meias palavras que seu intento era tão somente significar um obstáculo aos princípios liberais defendidos por alguns segmentos da sociedade naquele momento. Desta forma, as inferências de Campos e suas propostas para o ensino religioso significavam

ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político e autoritário (HORTA, 1994. p. 107)

Certamente o escolanovismo e seus defensores representavam um grande obstáculo aos intentos totalitaristas de Francisco Campos. A figura de maior perigo era certamente Anísio Teixeira, que com base nas leituras dos educadores norte americanos como John Dewey, defendia uma escola pública que considerasse o espírito de liberdade e crítica, e principalmente, não concordava com o ensino religioso conforme os moldes propostos por Campos. Em entrevista dada ao jornal *A nação*, em 4 de março de 1933, Anísio sustenta que “não cabe ao espírito democrático do Estado e da sociedade nenhuma forma de imposição doutrinária”⁶¹. A preocupação de Campos com os ideais liberais inseridos na educação agravam-se quando em 1932 acontece a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Deste documento, assinado por grandes intelectuais da época como o próprio Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros, destacamos a seguinte citação:

se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra

60 CAMPOS, Francisco. A Reforma da Constituição. *A União*, ano XVI, nº 43, 28 de maio de 1925. p. 1. In HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia*. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 102.

61 NUNES, Clarice. *As Políticas Públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas*. In: Constelação Capanema, intelectuais e políticas. Universidade São Francisco, Editora FGV, 2001. p. 110.

a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo⁶².

Percebemos a partir desta citação a clara oposição de pensamento em que se situam os “pioneiros” desta educação nova, privilegiando o indivíduo em detrimento dos interesses do Estado e preparando efetivamente um “cidadão” para inserir-se em uma sociedade democrática. Enquanto os pioneiros da Escola Nova acreditavam ser possível a reconstrução do país mediante a disseminação de uma mentalidade científica possibilitada por meios democráticos de ensino e de vida. Francisco Campos e Gustavo Capanema que representavam os interesses do Governo Vargas em momentos diferentes de nosso período, concordavam que seria possível apenas mediante a inculcação de valores nacionais nas massas para que o processo de aceitação de seus líderes fosse mais simplificado.

A partir de 1935 a perseguição aos que se opunham aos ideais do Estado se torna cada vez maior. Anísio Teixeira, que de acordo com Nunes (2001) assumia até então um cargo na Diretoria Geral de Instrução Pública exonera-se do cargo que é assumido pelo próprio Francisco Campos. Esta cadeira passa a se chamar então Secretaria de Educação e Cultura. O projeto educativo de Anísio Teixeira nesse momento foi considerado como “estratégia de oposição dentro da estratégia oficial” (NUNES, 2001. p. 113) e por isso mesmo, descartado. Por este motivo, o escolanovismo não teve grande abrangência no Brasil. Após a implementação do Estado Novo em 1937, a educação assume duas faces: a das elites e a do povo: para as elites, cultura e para o povo, trabalho.

⁶² Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

3.3 O EXÉRCITO

Outra característica que denuncia um aspecto totalitarista na educação brasileira, é a participação das forças armadas, setor esse que, após 1930, possui expressiva participação no cotidiano escolar. Sua participação inicialmente se dá a partir da alteração das práticas disciplinares dentro dos quartéis, com a substituição dos castigos físicos por uma formação em nível de treinamento, ou melhor, de inculcação ideológica: “a educação moral, a educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista” (SCHWARZMAN, 2000. p. 84). Este modelo pedagógico servira de inspiração posteriormente à educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O autor afirma que os militares cuidavam deste propósito de aliança com a educação já há algum tempo e a justificativa para este intento advinha da figura de Olavo Bilac. Este teria proferido um discurso em 1917 declarando que sua idéia era a de:

“formar o cidadão-soldado através da interpenetração cada vez mais estreita entre o Exército e o povo, e que tinha o serviço militar como seu principal instrumento. Era desta forma que seria possível estabelecer o ‘trunfo’ da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primaria obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatórias.⁶³”

A intervenção das forças armadas na organização pedagógica dos anos trinta teria ainda como objetivo estabelecer obstáculos às doutrinas opostas àquelas do Estado, defendendo então a idéia de uma educação voltada ao ensino patriótico e ao desenvolvimento de uma nacionalidade brasileira. Identificamos na Lei Orgânica do Ensino Secundário, especificamente no decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942, os princípios que norteariam a educação militar:

CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO MILITAR

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

⁶³ Olavo Bilac. *A Defesa Nacional* (discursos). Rio de Janeiro, Edição Liga de Defesa Nacional, 1917, p.7. In: Simon Schwarzman, *Tempos de Capanema*. Paz e Terra, Sao Paulo, 2000. p. 84.

Podemos citar como exemplo da inferência militar na educação: *A Revista de Educação Física* organizada pelo Órgão do Centro Militar de Educação Física, no Rio de Janeiro, de periodicidade mensal. Na edição de março de 1936 encontramos um artigo com o seguinte título: “Princípios Pedagógicos”, que foi escrito pelo 1º Tenente Valdemar de Lima e Silva. Observe que os “princípios pedagógicos” neste período eram determinados de acordo com a ideologia daqueles que controlavam a vida militar. Veja:

A educação então, deve atuar sobre a criança, desde os primeiros anos, isto é, quando tem ainda a máxima plasticidade, e não esta ainda com certos hábitos, e menos ainda se acha formado o caráter. A educação tende a fazer da criança um homem; tem a sua ação, pois, enquanto o individuo esta se tornando homem e cessa a sua ação quando o individuo não tem mais necessidade do auxilio e do domínio dos outros. (...) A educação social deve ter sempre em vista que a sociedade é uma organização que não existe separada dos indivíduos que a constituíram, mas consiste na sua vontade de se unirem e de cooperarem para o bem comum. Os indivíduos não perdem a liberdade e a autonomia, e nem se transformam em autômatos dóceis e passivos: conservam e reforçam a sua personalidade. A educação da sociedade deve ter sempre em vista este principio: o respeito e o favorecimento da personalidade.”

A revista possui uma tendência claramente voltada aos princípios nazi-fascistas, como identificamos a partir destas imagens:



Ementa: Percebemos nesta imagem que os ideais de raça e de cultura do corpo característicos do nazismo alemão e do fascismo italiano, servem de exemplo também ao Brasil e inspiram as práticas desportivas e educativas.

Fonte: Revista de Educação Física

3.4 O ESTRANGEIRO E A EUGENIA

Outro aspecto totalitarista presente no Brasil surge-nos após a constatação de uma contradição: ao mesmo tempo em que percebemos a exaltação dos valores germânicos demonstrados nestas fotografias, não havia o interesse do Estado na discussão e integração com grupos culturais estrangeiros, nem mesmo com os imigrantes alemães do sul do Brasil. Estes, já haviam se estruturado em relação ao sistema de ensino, com suas próprias escolas organizadas em suas línguas maternas. O Estado Novo era pautado, assim como os regimes totalitários europeus, em ideais civis e nacionalistas, e a criação de um espírito nacional era incoerente com a existência destas várias nações dentro do Brasil. Era preciso exterminá-las. Scharzmann afirma que o processo de “abrasileiramento” destas escolas estrangeiras no Brasil aconteceu de forma mais repressiva do que pedagógica (p. 93). Em 1940, o INEP apresenta um relatório que demonstra os resultados da implementação das novas medidas do Regime do Estado Novo:

ESTADO	ESCOLAS FECHADAS	ESCOLAS ABERTAS
R.G. SUL	103	238
S. CATARINA	298	472
PARANA	78	70
SAO PAULO	284	51
ESPIRITO SANTO	11	45
TOTAL	774	876

FONTE: A Constituição da Nacionalidade: Schwarzman. Tempos de Capanema p. 169

Percebemos o quanto é indesejável, do ponto de vista da construção de uma nacionalidade, ou de uma concepção de nação a ser implantada quando o cenário é extremamente pluralista, como era o caso do Brasil nos anos 30. Felizmente, o Brasil não apresentou a característica de xenofobia acentuada como era o caso do nazismo alemão. Houve sim uma repressão aos imigrantes no sentido de lhes extirpar os hábitos que caracterizavam sua cultura. Isso se referia desde seus métodos de ensino até seu idioma. Encontramos este artigo na revista de educação física organizada pelo Exército brasileiro. A citação è longa, mas demonstra claramente que os princípios eugênicos eram discutidos no

Brasil neste período e sua extensão chegava ao âmbito educacional, sob o título A EUGENIA E A CONSTITUINTE, vemos o seguinte:

A comissão central Brasileira de Eugenia, constituída na capital da Republica para o estudo e propaganda dos ideais de regeneração física e moral do homem, aproveitando o momento em que debatem idéias e princípios a incluir na futura lei básica, apresentou as proposições abaixo, que “mutatis mutandis”, concordam, nos seus pontos fundamentais, com as sustentadas pela Sociedade Alemã de Higiene Racial, instalada a 18 de setembro de 1931.

As proposições são as seguintes:

As condições somato-psíquicas de todos os indivíduos e do povo, em geral, dependem essencialmente das suas disposições hereditárias.

A eugenia, nestas condições, proclama absolutamente necessário envidarem-se todos os esforços tendentes a conservação e a multiplicação das famílias bem constituídas e de proles sadias de “bem dotados”, combatendo as causas que concorrem para dificultar sua existência, e sua função geradora útil a nacionalidade.

Medidas legais que facultem o casamento, na idade mais favorável e precoce possível para a procriação, de todos os indivíduos considerados higienizados e de valor intelectual comprovado.

Seleção rigorosa para os candidatos a cursos acadêmicos e para os cargos públicos, tendo em vista premiar os indivíduos somato-psiquicamente superiores, de moral reconhecida e de boa linhagem no sentido eugênico.

Impedimento ao casamento dos indivíduos patentemente degenerados, tarados e dos que, pelos seus antepassados, provenham, evidentemente, de ascendentes com cabedais genotípicos incompatíveis com a boa progenitura.

Afim de que as proposições acima mencionadas possam ser adotadas e postas em pratica nas escolas primarias paulatinamente, impõe-se imediata instrução e educação eugênica nas escolas primarias e nos ginásios sobre assuntos de biologia humana, hereditariedade e eugenia. Nas escolas normais e superiores será obrigatório esse ensino acompanhado da organização de arvores genealógicas de indivíduos sãos e de indivíduos degenerados, para provar a necessidade imperiosa da campanha eugênica e evidenciar a responsabilidade inerente ao ato da geração (grifo nosso).

(...) São recursos básicos, ao lado da educação, para elevar o nível médio, somato-psiquico da nacionalidade. (Revista de Educação Física , número 45, 1933)

Apesar da intencionalidade deste movimento ser diferente, o termo eugenia no Brasil assume uma conotação mais flexível, sendo associada com higiene social do que com seleção de pessoas. Apesar disto, encontramos nos *Annaes da III Conferência Nacional de Educação* a seguinte nota:

Angariado por um grupo de cavalheiros da nossa sociedade, foram doados, á Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, os fundos necessários para o prêmio “Imperatriz Leopoldina”, a ser conferido em concursos annuaes, á criança cujos ascendetes reunissem em si, condições de saúde integral. (...) Não somente as enfermidades phisicas são apreciadas como também as mentaes. É necessario para a classificação, que seja perfeita e sadia a constituição do candidato e de seus antepassados. (ANNAES, pg. 642).

Mesmo por que, em grande medida a miscigenação não poderia estar relacionada à degeneração da raça. No mesmo congresso, um grupo liderado por Roquette-Pinto propunha uma forma de selecionar os novos imigrantes, pensando na “saúde e visaria a assegurar a

entrada de pessoas dispostas a aprender português e a adaptar-se ao jeito brasileiro, de modo que o Brasil pudesse chegar à unidade nacional. Aquilo a que se opunham era uma seleção racial da imigração⁶⁴”. Entre as resoluções aprovadas neste Congresso, estava o estabelecimento de “uma política nacional de imigração que limitasse a entrada no Brasil aos indivíduos julgados ‘eugenicamente’ inadequados com base em algum tipo de avaliação médica”.

3.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO VARGAS

Podemos definir, com base nos autores e nos documentos que apresentaremos a seguir, que os ideais subjacentes à formação de professores na era Vargas possuíam a mesma feição dos embates políticos e ideológicos do período. Ainda veremos que a educação, apesar de não poder ser considerada totalitarista, possui uma matriz comum àquela educação européia, a saber, a condução e a formação de um indivíduo a um fim comum, à composição da massa. Para compreendermos estes fatores, buscamos em SAVIANI (2005) as bases da formação de professores de nosso período, em TANURI (2000), investigamos o caráter da formação docente no Brasil. Também levantamos alguns documentos da época, que elucidam fatores totalitaristas presentes no ideário formador dos docentes.

Inicialmente, podemos afirmar com base em MACHADO e JUNQUEIRA (1930), que os cursos de formação docente no final dos anos vinte sofriam situação de grave precariedade. Afirram:

A questão educacional – a formação de mestres, dentre estas, requer envidemos maior empenho para soluçiona-la, satisfatória e urgentemente. Porque se, de um lado, milhares de escolas, em todo o paiz, continuam vagas ou regidas por pessoas leigas, de idoneidade profissional não comprovada, por outro, centenas e centenas de moços deixam de abraçar o magistério, por falta de escolas vocacionais, onde possam adquirir o conhecimento tecnico profissional indispensável para que se venham tornar colaboradores eficientes do poder publico nessa obra de são patriotismo, em que nos devemos todos empenhar (489 – Da Instituição das Escolas Normais Livres e o seu papel na formação do professorado primário – Antônio Augusto Machado e Joao José do Nascimento Junqueira)

64 Roquette-Pinto, Edgard. *Seixos Rolados (estudos brasileiros)*. Rio de Janeiro: s/ ed., 1927, pp. 201-202. O livro possui um capítulo intitulado “As leis da Eugenia” (pp. 163 a 205) na qual Roquette-Pinto realiza uma longa análise e críticas sobre o tema. In Estado Novo e Eugenia, escrito por Fabio Koifman <http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simposio/anais/textos/F%C3%81BIO%20KOIFMAN.pdf>

Apesar de estas reivindicações sobre a urgência da ampliação dos cursos formadores de docentes terem acontecido em 1930, pela ocasião da III Conferência Nacional de Educação, SAVIANI (2005) alerta que modificações no sentido estrutural e teórico teriam acontecido somente após 1934. SAVIANI (2005) afirma que teria sido apenas na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução do então Distrito Federal, que as idéias “renovadoras” do ensino, inspiradas nos ideais escolanovistas, assumiram uma formulação mais orgânica e conseqüentemente, mais efetivas em termos de prática. Tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo acreditavam em uma formação de professores baseada nas escolas-laboratório, que permitiriam aos novos profissionais a experimentação pedagógica construída em bases científicas (SAVIANI 2005, p. 16). Os principais centros de formação docente do Brasil neste período, a saber a Escola de Professores incorporada à Universidade do Distrito Federal (criada em 1935), com o nome de Escola de Educação e o Instituto de Educação paulista, incorporado à USP, teriam sido erigidos sobre as bases ideais do escolanovismo:

É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais (SAVIANI, 2005, p. 17)

Apesar de Saviani enfatizar que as bases teóricas escolanovistas eram predominantes na formação docente no Brasil de nosso período, encontramos em TANURI (2000), argumentos que demonstram que, a formação de professores na Era Vargas, era encarada, principalmente, como mais um objeto de uma “escola profissional”⁶⁵ e não apenas de um curso formativo. Quanto mais era eminente a necessidade da formação específica de uma classe operária trabalhadora, tanto mais se diversificavam as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Estas especializações representavam a realidade de uma sociedade que demandava, cada vez mais, mão-de-obra especializada para as Indústrias em amplo desenvolvimento, ainda que contrariando aos indicativos da reforma Francisco Campos no que pese ao seu caráter enciclopédico.

⁶⁵ Ainda que instituídas um após o término do período ditatorial da Vargas, as Leis Orgânicas do Ensino Normal (1946), já vinham sendo gestadas nesse período e nada trazem de substancial em relação a formação de professores, tendo sido criadas as Escolas Normais Regionais com duração de 4 anos, além das já existentes que formavam professores para o ensino primário. Destaque-se que higiene e canto orfeônico fizeram parte desse currículo, trazendo também apenas três disciplinas de caráter prático/profissionalizante: didática e prática de ensino, trabalhos manuais e desenho e caligrafia. destaque-se que a higiene certamente continuaria com vistas a necessidade de formação de indivíduos saudáveis, compondo junto com a educação física a conformação de um tipo ideal de homem nacional.

Apesar de se diferenciar em alguns aspectos da formação docente dos países totalitaristas europeus, analisados nesta dissertação, a formação de professores na Era Vargas carrega em seu bojo ideológico, a *formação de massas*. O que se percebe por um viés fortemente moral e nacionalista e a não preocupação com as potencialidades inerentes aos indivíduos que estavam inseridos neste contexto.

É o que percebemos ao analisar os relatórios anuais emitidos pelo Ministério da Educação e Saúde, denominados: *O Ensino no Brasil*. O relatório de 1935, por exemplo, encontramos a existência de cursos de formação de professores de artes domésticas, de formação de professores técnicos-industriais e formação de professores primários. Encontramos também cursos de formação de professores secundários das seguintes especificações: desenho, artes-industriais, música e canto orfeônico, ainda formação de professores da saúde e de educação física (pgs., 495 e 790). O relatório de 1938 (p. 586) traz ainda o curso de formação de orientadores especializados. Em 1939, surgia, de acordo com TANURI (2000), o curso de Pedagogia, visando à formação de bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e de licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Era o conhecido esquema de licenciatura “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (Silva, 1999). Quanto à regulamentação do ensino normal, Tanuri afirma ter acontecido em decorrência do direcionamento centralizador da administração estadonovista:

A Carta outorgada em 1937 não conferia aos estados atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino – atribuição essa consagrada pela Carta de 1934 – mas incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (art. 15, inciso IX) (TANURI, 2000 p. 15).

Aproximando-se dos mesmos ideais presentes na educação fascista e nazista, o Estado Novo preocupa-se com a formação física, intelectual e moral (Igreja Católica) dos futuros docentes, e orienta que a Educação de toda a nação deva estar caminhando nesta mesma direção. Um breve exemplo da aspiração à educação nacional acima expressa, está na obrigatoriedade do Canto Orfeônico, expressa pelo Decreto-Lei número 4.244, de 9 de abril de 1942. “A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.” (parágrafo 4º, artigo 24) Por causa desta obrigatoriedade, houve muita oferta de cursos de formação de professores especializados em canto orfeônico (emergência), e em 1943,

inclusive curso de férias para especialização em canto orfeônico. Sobre este último, encontramos um manual escrito por Villa Lobos de 1940, destinado ao ensino de Canto Orfeônico. O livro é a compilação de algumas músicas, com prefácio de Villa Lobos, onde ele deixa explícitos os motivos e as finalidades do ensino desta disciplina: “Disciplina, Civismo (Educação Cívica) e Educação Artística”⁶⁶. Isto demonstra que esta disciplina contribuía com a formação moral dos futuros docentes, e por consequência, também dos alunos.

Também encontramos em um artigo publicado em 1930, nos *Annaes da III Conferência Nacional de Educação*, realizada em São Paulo. Dentre os principais problemas levantados pelos participantes desta Conferência, destacamos a falta de cursos para a profissionalização do magistério, e os aspectos ideológicos que deveriam nortear estes cursos. A professora Amphrisia Santiago escreve em seu artigo, sob o título *As escolas normais livres – seu papel na formação do professorado primário* sobre os aspectos que devem ser considerados na formação dos educadores: “A maior amplitude deve ser dada ao trabalho escolar, no sentido do desenvolvimento physico, intelectual e moral dos futuros educadores” (SANTIAGO, 1930, pg. 506).

Percebemos que os mesmos princípios presentes na Carta de 1934 mencionada acima, agora referindo-se à formação não só da infância e da juventude, mas dos futuros docentes. A autora ainda se refere à profissão como um grande sacrifício, para o qual haveriam poucas recompensas materiais, mas grandes recompensas morais: “Previna-se aos que se preparem nessas escolas que é para uma missão de sacrifícios, de trabalho, de pequena retribuição material, mas de infinita recompensa moral que eles se estão encaminhando” (SANTIAGO, 1930, pg. 509). Ela conclui o seu texto afirmando que deveria haver distinção nos processos formativos dos docentes nas diferentes classes sociais:

Não é que se deva vedar aos mais humildes, aos mais pobres, aos menos protegidos da sorte a carreira do magistério. Pelo contrário: é o filho do povo que deve ensinar o povo. Mas a passagem nas Escolas Normais dos que vem das últimas camadas sociais, deveria ser mais longa e cuidadosamente feita do que a d’aqueles que, pelos seus habitos educados, distinção natural, inteligencia mais esclarecida, poderiam fazer em menos tempo o seu tirocínio escolar (SANTIAGO, 1930, pg. 509)

Outra autora que, ao tornar público seu artigo nesta Conferência, demonstra o caráter de sacrifício presente no ofício do professor e reitera as recompensas morais deste: “A educação é um apostolado, e, pois, é necessário que haja apóstolos. É árdua, evidentemente, porque é

⁶⁶ VILLA-LOBOS, Heitor. Solfejos originais e sobre temas de cantigas populares, para ensino de Canto Orfeônico. 1°. Volume. Rio de Janeiro, São Paulo, Irmãos Vitale, 1940.

essencialmente obra de abnegação e de sacrifício”. E ainda: “O diretor tratará de formar, em torno de si, pela escolha, o seu corpo de professores e educadores, procurando não só os doutos, mas os homens: que os títulos não sejam somente intelectuais, mas também morais” (ISOLDI, 1930 pg. 473)⁶⁷

Após a análise destes dados, podemos entender que, até o final dos anos vinte, a situação dos cursos formadores de docentes era bastante precário no Brasil, havia poucas escolas, que por sua vez, não davam conta de preparar suficientemente os novos professores ao bom cumprimento de sua profissão. Saviani (2005) afirma que, a implementação e a nova estruturação dos cursos formadores no Distrito Federal e em São Paulo, que nasceram justamente para atender esta demanda, teria acontecido sob as bases do movimento norte americano escolanovista, e serviram de modelo para as demais escolas que surgiram posteriormente. Afirma ainda que, o modelo teria se efetivado apenas no Distrito Federal, sob gestão de Anísio Teixeira. Apesar desta inspiração, TANURI (2000) demonstra que os cursos formadores apareceram de acordo com a necessidade específica advinda do setor econômico: a classe operária trabalhadora precisava corresponder à efervescência das indústrias. Para tanto, os professores eram formados para atender as necessidades de formação da classe trabalhadora. Contribuindo para esclarecer o problema moral da educação totalitarista, a formação docente na Era Vargas apresentava, além da formação da massa, comum aos processos de formadores estudados no totalitarismo europeu, outros traços comuns ainda podem ser estabelecidos, como a preocupação com formação física e moral dos docentes, visando a formação de um cidadão disciplinado, patriótico e saudável. Ou seja, a medida em que não percebemos, na educação dos professores brasileiros, uma preocupação com a formação de um indivíduo que pudesse desenvolver-se dentro da compreensão efetiva de suas potencialidades, fica evidente apenas, a existência de um problema moral, o mesmo problema visto também no totalitarismo europeu, guardadas as devidas particularidades.

3.6 DISPUTAS POR PODER E O INTEGRALISMO

Em se tratando de tendências totalitaristas no Brasil, o que de fato nos chama a atenção é o Movimento Integralista Brasileiro. O Movimento Integralista, que pretendia assumir o poder e derrubar Vargas, exerceu muitas influências no setor educacional formal brasileiro. O Integralismo e a educação integralista serão nossos temas de estudo no próximo

⁶⁷ Título do texto: A finalidade do ensino secundário.

item. Agora, pretendemos apresentar um fato interessante do ponto de vista das disputas pelo poder: o nome de Plínio Salgado (líder máximo deste movimento) fora sugerido para assumir a pasta de Educação. Quais as implicações e efeitos desta “sugestão” é o que veremos a partir de agora.

O ano de 1937, que marca a proclamação do Estado Novo e também uma espécie de enfrentamento entre Francisco Campos e Gustavo Capanema, para ver quem assumiria o comando da pasta do Ministério da Educação no novo regime. A informação geral era de que todos aqueles que de alguma forma trabalhassem com o sistema de ensino deveriam ou dispor-se a trabalhar em prol da difusão da nova ideologia, ou deveriam afastar-se de seus cargos. Neste momento Campos era Ministro da Justiça, e de acordo com Horta, redigia a nova Constituição e preparava o golpe. Ele acreditava que todo o sistema educacional deveria transformar-se em instrumento de propagação ideológica do Estado Novo. Esta nova constituição conferia à União a atribuição de “traçar as diretrizes a que se deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (...), promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação.” (HORTA, 1994, p. 159)

Horta assinala que Campos não acreditava que Capanema pudesse realizar plenamente o intento proposto por ele para a educação do Estado Novo. Campos pensa então no nome de Plínio Salgado, líder integralista⁶⁸. A essa altura, o integralismo já existia enquanto partido político e sua ideologia, inspirada no fascismo italiano, arregimentava uma grande parte da população brasileira. Vargas percebe que esta figura possui realmente um grande carisma e que o número de pessoas que compunha os “camisas verdes” era crescente, e que poderia representar algum obstáculo, por isto, o quer como aliado (Horta, 1994, p.160). O interesse de Vargas não era de forma alguma incorporar a doutrina integralista para modelar a política do estado Novo. Plínio já havia anunciado sua candidatura à presidência⁶⁹. Assim, a intenção de Vargas era cooptar aquelas massas integralistas, por isto, oferece a Plínio a pasta da Educação, sob a condição do fechamento da A.I.B. Plínio se reúne com seus dirigentes e decide negar a oferta. Sugere então o nome de Gustavo Barroso, influente integralista, que é negado por Campos e por Vargas por este primeiramente não possuir o mesmo carisma de Plínio e por de certa forma, ameaçar o poder de Campos. Não havendo concordância, Vargas promulgou um decreto-lei em dezembro de 1937 no qual anunciou a dissolução de todos os

68 Mais adiante veremos mais aprofundadamente sobre o Integralismo e a figura de Plínio Salgado.

69 Como vemos no Anexo V desta dissertação.

partidos políticos⁷⁰. Estes poderiam funcionar desde que fossem apenas como “sociedade civil para fins culturais, beneficentes ou desportivos” (Horta, 1994, p. 162) com devida inscrição e registro no Ministério da Justiça. A AIB transforma-se em Associação Brasileira de Cultura e Vargas continua a insistir com Plínio para que assumisse a pasta. Gustavo Capanema, sentindo-se ameaçado, passa a proferir exatamente o discurso estadonovista, de forma a permanecer no poder e exercer seu papel de propagador ideológico, como veremos no próximo item.

3.7 O INTEGRALISMO E A EDUCAÇÃO

O Integralismo é um movimento político de extrema direita que nasce no Brasil em um momento onde as incertezas e indecisões em relação aos rumos da nação eram predominantes. Seu principal líder é Plínio Salgado, que busca inspiração nos movimentos totalitários europeus, especialmente no fascismo de Mussolini, para tentar implantar no Brasil um regime com características semelhantes àquele italiano. O Integralismo nasce no contexto do Governo Provisório de Vargas e hora apoiando-o, hora lutando contra ele, tece uma história aonde as principais marcas vão desde um alto moralismo católico até a cooptação e doutrinação de uma massa que busca, uma mão firme para dirigir seu destino. O Integralismo não conseguiu assumir efetivamente o poder, mas enquanto intencionalidade e iniciativa pretendia implantar uma nova forma de pensamento agindo em todos os setores da sociedade, especialmente na educação, como veremos a seguir. Possuía concepções de homem, de mundo e de moral, sobre as quais se estruturou um projeto educacional que funcionou formalmente durante vários anos. Esta estrutura vamos tentar compreender agora.

Plínio Salgado viaja para a Europa em 1930, às vésperas da Revolução, e ali tem experiências com os modelos de governo que se estruturaram neste período. Após entrevista com Mussolini na Itália, relata em correspondências com amigos de São Bento de Sapucaí: “Tenho estudado muito o fascismo; não é exatamente esse regime que precisamos aí, mas é coisa semelhante. O fascismo aqui veio no momento preciso, (...) não é propriamente uma ditadura (...) mas sim, um regime.” (PLÍNIO SALGADO, in: TRINDADE). Ele volta ao Brasil e inicialmente apóia o governo provisório de Vargas, escrevendo uma série de “notas

⁷⁰ A notícia deste decreto, assim como foi publicada pela Folha da Manhã, encontra-se no Anexo VI desta dissertação.

políticas”, publicadas inicialmente no jornal *A RAZÃO* sob o título: “Diretrizes à Ditadura”. Ele espera que Vargas consiga organizar um movimento político capaz de direcionar o Brasil – um país em estado de “infância”. Mas em 1932 ele demonstra sua decepção ante ao pouco caso que o governo fazia acerca de suas proposições. Começa então uma nova etapa: pública uma série de artigos com o título “Construção Nacional”, defendendo uma nova Revolução, já que aquela de 30, segundo ele, havia fracassado. Os temas ali discutidos são: o nacionalismo, o anti-liberalismo e o anti-comunismo, ou seja, os mesmos temas discutidos também pelo partido fascista italiano, no qual ele se inspira. A partir da publicação destes artigos no jornal *A Razão*, cria-se um grupo de estudos denominado S.E.P – Sociedade de Estudos Políticos, que representa o berço de onde nascem o Manifesto Integralista em 1932 e a própria A.I.B. Associação Integralista Brasileira, que transforma-se no “principal partido da extrema-direita fascizante dos anos 30 em busca do poder político” (TRINDADE, p. 125).

Encontramos na *Enciclopédia do Integralismo*⁷¹ a concepção de homem de Plínio Salgado. Segundo ele, não há como entender o real intento da educação integralista sem entender a sua concepção de homem. Este seria “uma dualidade consubstancial exprimindo-se numa unidade substancial. (...) O homem é um ser racional, criado a imagem e semelhança de Deus, seu criador, com direitos e deveres inerentes e decorrentes de sua racionalidade e da sua finalidade” (SALGADO, p.8). Em seguida apresenta a educação como sendo a principal responsável para assegurar ao homem os meios adequados para que ele cumpra sua finalidade e desenvolva sua racionalidade. Deve também favorecer o desenvolvimento físico e espiritual, de forma que a cooperação social deste indivíduo seja eficiente. Ou seja, o homem é uma criatura divina, e como tal possui uma finalidade, um objetivo que decorre de sua capacidade de raciocinar. Vemos que a concepção de Plínio é oposta aquela que apresentamos em Nietzsche e Heidegger, que percebem o homem apenas aberto, potencialmente aberto para a sua realização. Não há, no pensamento destes autores, uma idéia de finalidade humana, mas de abertura. Plínio já determina, quando explica sua concepção de educação, que a educação deve auxiliar o homem no que concerne a cooperação social. Assim, quando ele explica o que entende por educação, na verdade continua explicando sua concepção de homem, que ao invés da abertura, já nasce com a necessidade de desenvolver-se e socializar-se.

⁷¹ A *Enciclopédia do Integralismo* consiste em uma reunião de artigos, relatos e documentos que fizeram parte da história deste movimento, e que foram publicados entre 1932 e 1937. A Enciclopédia possui ao todo onze volumes, e o nono volume é dedicado exclusivamente à educação. As contribuições ali encontradas são, além do próprio Plínio, de Everardo Backeuser, Pe. Helder Camara, Belisario Penna, Margarida C. Albuquerque Corbisier, Leopoldo Aires e Carmen Pinheiro Dias. A introdução deste volume foi escrita pelo próprio Plínio Salgado e ele afirma ali que a enciclopédia não se trata da sistematização de uma pedagogia integralista, mas da compilação dos artigos e documentos elaborados ao longo da história do movimento.

É criada a Secretaria de Imprensa e Propaganda, órgão responsável pela difusão doutrinária e formação ideológica. Mas os intentos desta educação encontrariam um grande desafio, que seria a realidade do “homem brasileiro”:

Jeca Tatu é o espírito nacional. É a incerteza do Povo Criança. É o homem perdido no imenso meio físico (...). O Jeca Tatu exigia e continua a exigir decifradores. Ele não é a face ridícula da Nação, mas a própria Nação. (...) Todo rumo da política brasileira tem sido o de um afastamento contínuo dessa verdade essencial que é o homem do Brasil⁷².

Essa definição simbólica do homem brasileiro, inspirada na personagem do Monteiro Lobato denuncia que a visão que Plínio possuía do homem brasileiro é aquela mesma do homem que é ignorante, que precisa de orientação e de uma mão firme para guiar seus passos e seus pensamentos. Plínio vê o homem-massa e quer organizar a massa em um rebanho. Para compreendermos melhor citamos uma pequena história que aparece em uma das edições da Revista *Anauê!*, com o título de *A gente acredita*:

Uma [sic] caipira estava lendo... a “Quarta Humanidade”!
Aproxima-se dele um bacharelzinho pedante e começa a zombar do pobre homem.
Então, que livro é esse?
É a “Quarta Humanidade”.
Mas você não entende isso... É um livro muito difícil para você.
E o caipira, que por várias vezes já tinha sido escarneado pelo bacharel, perde desta vez a paciência e sai com esta:
Seu dotô; isso aqui é o livro do Chefe Nacioná. E o livro do Chefe Nacioná é cumo o Ivangelho de Nosso Sinhô. Quando a gente não entende, a gente acredita, ouviu?
(*Anauê!*, jan. 1936, ano II, n.6, p.10.)⁷³

Se o povo não é capaz de compreender intelectualmente um fato, certamente isso se daria por intermédio da fé. Há um claro objetivo por parte dos integralistas de “sacralizar” o movimento, transformando-o em um conjunto de predestinações divinas. Isso facilitaria a cooptação do povo brasileiro, altamente religioso. Não é à toa que no fragmento citado há a criação de um paralelo entre uma das principais obras de Plínio Salgado, *A quarta humanidade*, e os Evangelhos. Este homem brasileiro deveria tornar-se o homem ideal, por meio de um sistema de propaganda e de educação.

Na Enciclopédia encontramos a transcrição de um texto com quatro capítulos extraídos do livro “Reconstrução do Homem” de Plínio Salgado, onde ele continua a elaboração de uma leitura do homem e da sociedade brasileira de seu tempo. Este, de acordo com a descrição abaixo, é o homem que deve ser doutrinado:

⁷² SILVA, Rogério Sousa e. A política como espetáculo: a reinvenção da história brasileira e a consolidação dos discursos e das imagens integralistas na revista *Anauê!* **In:** Rev. Bras. Hist. vol. 25no.50 São Paulo, July/Dec. 2005

⁷³ Idem.

“o povo, por sua vez, já não pede credenciais de doutrina ou postulados programáticos, porém os bens imediatos, que agradam só ao estomago ou à sensualidade. (...) Promessas de empregos, distribuição de macarrão ou feijão, espórtulas e mata-bichos, doações a clubes esportivos e recreativos, convescotes e regabofes, bandas de musica e festins de civismo saturninos, eis com que se engordam e tângem massas eleitorais” (SALGADO, p. 134 da Enciclopédia do Integralismo)

Plínio faz uma crítica aos valores pragmáticos advindos da sociedade de consumo e prossegue criticando também os políticos que, incentivando essa prática, “descem” ao nível do povo e, em “mangas de camisa”, não honram compromissos nem com a gramática, nem com a oratória. Mas sua critica chega ao auge neste texto quando afirma fazer parte de um “plano diabólico” o fato de existirem atividades que valorizam as culturas africanas e indígenas no Brasil, dizendo que elas são simplesmente uma estimulação dos “instintos primitivos em torneios coreográficos de senzala e taba”, quando deveriam existir e ser estimulados “centros de cultura moral”. Conclui afirmando que a humanidade realmente chega ao fundo do abismo quando se entrega às leituras de Sartre.

Nestas palavras podemos perceber a forma como Plínio Salgado possui um ideal de político e um ideal de povo a ser atingido. O político deveria estar atento principalmente a sua aparência, usar roupas sérias ou uniforme, ter um bom discurso e buscar elevar o “nível” de seu eleitorado. Em relação ao seu pronunciamento altamente discriminatório em relação às comunidades africanas e indígenas, acreditamos que o faz em relação a propagação de sua cultura. A intenção de Plínio seria transformar estas culturas “primitivas” elevando o seu nível, ou seja, tornando-as integralistas. Como pudemos perceber nestas imagens:



Imagem 19: Índias realizam a saudação Anauê.

Fonte: 1 SILVA, Rogério Sousa e. *A política como espetáculo: a reinvenção da história brasileira e a consolidação dos discursos e das imagens integralistas na revista Anauê!* In: Rev. Bras. Hist. vol. 25 no.50 São Paulo, July/Dec. 2005 *Anauê!*, maio 1935, ano 1, n.2, p.15.⁷⁴

Ementa: A imagem demonstra que, a anunciada tolerância do Integralismo às diversas culturas presentes no Brasil, aconteceria mediante a inserção destas culturas na doutrina Integralista.

Temos desta forma, a certeza de que a intencionalidade era cooptar também os indígenas ao movimento integralista. E a forma como se referem a evangelização, confirma o caráter de sagrado que possui a doutrina integralista aos olhos de seus seguidores. Em relação aos grupos africanos, temos a seguinte imagem:

⁷⁴ Após a imagem, segue a seguinte descrição: PLÍNIO SALGADO, que passou noites a fio a estudar a língua tupi, que penetrou nas profundezas da alma brasileira, que soube fazer-se o interprete da Raça, recebe agora, comovido e vencedor, os “anauês” mais puros, mais sublimes, mais brasileiros: os “anauês” de 5.000 índios integralistas que o heroísmo de José Guiomar foi evangelizar nas florestas do Amazonas. (*Anauê!*, maio 1935, ano I, n.2, p.15).



Imagem 20: Idoso afrodescendente vestindo uniforme integralista.

Fonte: Idem.

Ementa: Após a imagem, a seguinte descrição: “Propagandeando a igualdade: Um homem idoso, que viveu no tempo da escravidão, trajando um uniforme integralista em Minas Gerais.” (*Anaue!*, abril de 1937, ano III, n. 14, p. 23.).

Em nossa pesquisa não conseguimos encontrar um número significativo fontes que consubstanciassem concretamente a experiência educacional integralista (como foi o caso da educação fascista e nazista, sobre as quais encontramos cadernos, livros, boletins, e horários de aulas). Tivemos acesso a pesquisa realiza por Coelho (2004) que demonstra a existência de escolas de alfabetização em regiões do município de Teresópolis, onde se formaram núcleos integralistas e confirmam a atividade educacional idealizada por este movimento. Foi publicado com o título: *Educação Integral e Integralismo nos Anos 30: A Vez (e a Voz) dos Periódicos*, que reúne as experiências de uma pesquisa realizada nos arquivos do jornal O Therezópolis. Este assumia feição integralista durante a década de 1930, a saber, os números do semanário analisados vão desde 1933 – um ano após o lançamento do Manifesto de Outubro, que originou o movimento integralista – até 1937, quando há um declínio nas ações políticas do movimento. Dados também levantados da autora Cavalari, mostram que em 1937 o número de escolas integralistas já atingia três mil, e que, especificamente no atual estado do Rio de Janeiro, foram localizadas trinta escolas, situadas em quatorze municípios. Ou seja, um

número bastante significativo para um movimento que não tinha conseguido firmar-se ou exercer o poder efetivamente. Isto demonstra que a preocupação de Vargas com o Integralismo procedia, uma vez que poderia representar um grande obstáculo ao regime estadonovista. O trecho abaixo datado de 1934 comprova o interesse do Integralismo na alfabetização:

Campanha de Alfabetação – O Departamento Municipal de Estudos da Acção Integralista Brasileira, está elaborando um programa de ensino, a fim de iniciar a obra de alfabetação. A recomendação que temos do Departamento Provincial de Estudos é o seguinte: 1º Aceitam-se alunos de qualquer credo politico ou religioso. 2º Não se fará pregação doutrínaria, mas a orientação geral será: espiritualisada rumo DEUS, PATRIA E FAMILIA. 3º Não se provocarão discuções com alunos, nem se permitirão debates entre eles. 4º Não se forçarão os alunos ao comparecimento das reuniões do Nucleo. 5º Faça a obra de alfabetação com a maior elevação “pelo bem do Brasil”, e que ninguem possa vir atacar nos, alegando que a escola é, para nós, uma arma de propaganda da doutrina. Departamento M. de Estudos. (Grifos nossos - O Therezopolis, 9/9/1934)

Também encontramos uma outra referencia indicando a quantidade de núcleos organizados, e que estes estabelecem, além de atividades educacionais, obras de assistência social:

FOLHA CORRIDA – A Acção Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro proximo, com a seguinte folha corrida: (...) – Instalou 3.246 Núcleos Municipaes, onde exerce uma obra educacional e de assistencia social notabilissima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetação, mais de 1.000 ambulatorios médicos; centenas de lactarios; numerosos gabinetes dentarios e pharmacias; centenas de campos de sport; centenas de bibliothecas. (...) – Realizou nas 240 semanas de sua existencia, em 3.000 Nucleos, 720.000 conferencias educacionaes. (...) – Mantem escolas de Educação Moral, Civica e Physica, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres futeis e da velhice precoce, lições de gymnastica, athletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes tambem aulas de historia e moral civica... (O Therezopolis, 5/9/1937).

Isto significa que a existência destas atividades educativas assegurava a propagação do ideal integralista e a cooptação e formação de um numero cada vez maior de “plinianos”. Abaixo vemos uma fotografia que comprova o funcionamento destas escolas:



Imagem 21: Escola Integralista do Núcleo da Saúde, Sapucaia, RJ

Ementa: A imagem demonstra de fato a existência de escolas nas quais acontecia a disseminação das doutrinas integralistas.

Fonte: www.doutrina.linear.nom.br/historia/historia.htm

A iniciação de um integralista começava com um batismo, em cerimônia religiosa, com auxílio de algumas autoridades integralistas envolviam a criança em uma bandeira integralista e se pronunciavam palavras de ordem que cuidavam de inserir a criança no mundo integralista. A partir deste momento, ele seria um “pliniano”. Depois desta cerimônia, aos quatro anos de idade, o processo de iniciação continuava até os 15 anos, passando por quatro grupos: “de 4 a 6 anos inscrevem-se na categoria dos “infantes”; de 6 a 9 anos nos “currupiras”; de 10 a 12 anos, no grupo dos “vanguardeiros” e de 13 a 15 anos, tornam-se “pioneiros”⁷⁵. A exemplo dos modelos educativos percebidos no fascismo e no nazismo, a formação integralista dos plinianos comportava algumas divisões internas, como a divisão de *estudos*, comportando o jardim de infância, a alfabetização e as escolas profissionais; a divisão de *educação*, com a educação moral e cívica, o “abecedário do pliniano”, educação sanitária, noções de direito e esportes; e a divisão de férias e escotismo, que cuidava da instrução paramilitar, com elaboração de planos e operações com objetivo de ensinar a “como

⁷⁵ Regulamento da S.N.A.F. e P., artigo 38, *Monitor Integralista*, nº 15, outubro de 1936. In: Enciclopédia do Integralismo

se tornar um chefe” (TRINDADE, 191-192). As crianças proferiam juramentos em solenidades que marcavam sua passagem de uma fase à outra. O primeiro deles, aos 6 anos de idade: “Prometo ser um soldadinho de Deus, da Pátria e da Família; prometo ser obediente a meus pais, ser amigo de meus irmãos, colegas e companheiros; prometo ser aplicado nos estudos para tornar-me útil a Deus, à Pátria e à Família”⁷⁶

No apêndice da Enciclopédia ha uma série de documentos que demonstram, de acordo com Plínio Salgado, o “esforço educacional do Integralismo”. São decretos e circulares que comprovam que este movimento, se ocupou grandemente em preparar suas “massas” de forma doutrinária. Temos inicialmente uma lista de cursos oferecidos em 1934 pelo Departamento de Estudos do Distrito Federal, dentre eles destacamos o curso “História Militar Brasileira”, ministrado por Gustavo Barroso, a saber, este foi o nome indicado pela câmara dos quarenta para assumir o Ministério da Educação quando foi oferecido ao Plínio Salgado em 1937. Posteriormente temos um Decreto que regulamenta instrução doutrinária dos Integralistas, de forma altamente hierarquizada:

Art 1º - A Instrução Integralista faz-se entre graus:

Doutrinação:

Estudos Integralistas

Altos estudos Integralistas

Art. 2º - A Doutrinação è feita às massas integralistas ou não com o fim de esclarecer à consciência publica sobre os grandes problemas sociais e políticos encarados pela A.I.B.

Art. 3º - Os Estudos Integralistas são feitos em cursos dados no D.P.E. e visam a formação de técnicos para esses departamentos e de doutrinações para a propaganda nacional da A.I.B.

Art. 4º - Os Altos estudos Integralistas são feitos em cursos dados no D.P.E. e visam apenas a cultura superior das elites integralistas ou a habilitação para funções que o Chefe Nacional reservar.

25 de maio de 1934, Plínio Salgado.⁷⁷

O Departamento de Estudos era sediado no Distrito Federal e funcionava como uma espécie de centro de estudos, de onde emanavam as diretrizes para instrução doutrinária. Aconteciam também anualmente cursos intensivos promovidos por este departamento destinados aos militantes. Percebe-se que, no artigo segundo, a doutrinação poderá ser feita às “massas integralistas ou não”, isto quer dizer que a busca por mais membros integrantes ao movimento era bastante enfatizada. Percebemos isto novamente quando olhamos as inferências integralistas às comunidades indígenas e africanas. O Integralismo também promovia eventos assistencialistas, como nos mostrou acima os fragmentos do jornal O

⁷⁶ Regulamento da S.N.A.F. e P. (Secretaria de Arregimentação Feminina e dos Plinianos), artigo 43, *Monitor Integralista*, nº 15, outubro de 1936. In: Enciclopedia do Integralismo

⁷⁷ Enciclopédia do Integralismo, pg. 150

Theresópolis. Desta forma, percebemos a inconsistência e a demagogia no discurso do Plínio Salgado quando este se refere aos políticos que engordam suas massas com feijão e macarrão.

Na cartilha básica contendo os princípios doutrinários dos “plinianos”, a ênfase nos esportes e na educação sanitária com fins eugênicos e a educação moral e cívica denunciam que a matriz ideológica do integralismo é a mesma dos partidos totalitaristas europeus, guardadas as devidas proporções. Desta forma, o problema moral percebido na prática pedagógica totalitarista européia, a saber, a massificação dos indivíduos e a conseqüente anulação e desprezo de suas potencialidades individuais, estende-se também à educação Integralista. Este movimento buscava principalmente nas classes marginalizadas, como percebemos acima, os membros para encorpar a “massa” integralista, uma vez que estas, vendo abrir-se um espaço desde onde elas pudessem “ser” alguém, seguiam e assumiam para si a realidade apresentada por aquela ideologia. Plínio percebe o momento frágil que o Brasil passa e deseja representar a mão poderosa para uma população fragilizada. Como vimos no texto que fala sobre o totalitarismo, o integralismo não chega ao poder, pois, dado o Golpe de 1937, Vargas assume o papel de “pai” da nação, que o assume sem maiores resistências como tal.

3.8 FORMAÇÃO DOS DOUTRINADORES

Encontrar fontes históricas que expliquem suficientemente o processo de formação dos professores nas escolas integralistas é uma tarefa, no mínimo árdua, uma vez que as pesquisas sobre o Integralismo no Brasil e sua participação na educação são ainda bastante incipientes. Apesar disto, encontramos na Enciclopédia do Integralismo, na leitura de alguns discursos, artigos, estatutos e decretos normativos da prática dos movimentos internos ao Integralismo, pistas que nos estimulam a continuar a investigação. Encontramos um discurso de paraninfo proferido pelo então Padre Hélder Câmara, no qual ele se refere ao seu público como “professorandas camisas-verdes”. Também um artigo de Leopoldo Aires, publicado em 1937 na revista *Anauê!*, também destinado ao professorado integralista.

Encontramos explícitos os motivos da organização de um Departamento de Estudos Integralistas: “Os departamentos de estudos têm não só a função de lecionar, dar cursos, preparar os doutrinadores, como também a de precisar, estudar a realidade brasileira, à luz da doutrina Integralista (Enciclopédia do integralismo, vol IX, p. 149)”. Ou seja, este

departamento era responsável pelas pesquisas que eram demandadas ao nível de política, economia, sociologia, bem como função instrutiva visando a preparação dos novos doutrinadores. O artigo oitavo do Decreto Nacional que regulamenta a instrução doutrinária dos camisas-verdes (idem, p. 151) determina que “os integralistas matriculados nos cursos espontaneamente ou por ordem dos chefes provinciais, ficam obrigados aos trabalhos escolares regulamentados e ao exame final de licenciamento, que os habilitará à doutrinação de propaganda”. Os cursos poderiam ter a duração mínima de oito e máxima de dez meses de acordo com esse decreto, embora o Chefe Nacional tivesse plenos poderes para requisitar a implementação de um curso intensivo, no caso de necessidade. Esta informação indica a existência de um certo percurso formativo a ser cumprido por aqueles que pretendiam tornar-se doutrinadores. O documento não deixa pistas sobre a necessidade de algum tipo de formação escolar anterior como pré-requisito à inscrição aos cursos. O que podemos concluir, é que esta doutrinação para propaganda poderia ser feita por qualquer Integralista, mesmo se este não tivesse participado do curso, se esta fosse a vontade do Chefe Nacional. É o que está escrito no parágrafo único do artigo décimo: “independente de qualquer curso, o chefe nacional poderá conceder a qualquer integralista a licença a que se refere o artigo oitavo” (Enciclopédia do Integralismo, 1958, vol IX , Parágrafo Único, Art. 10). Assina o documento Plínio Salgado em 25 de maio de 1934.

Para que um curso de formação de doutrinadores pudesse acontecer, deveria haver um longo determinado caminho hierárquico a ser obedecido. As decisões a respeito dos planos dos cursos, bem como sobre a indicação dos professores, deveria receber aprovação do Chefe Provincial e do Chefe Nacional, embora toda estrutura pedagógica fosse estruturada pelo secretário do departamento de estudos. Após a última aprovação do Chefe Nacional, o curso acontece sob a fiscalização do chefe provincial. O programa do primeiro curso intensivo ocorrido em 1934 tem a seguinte estrutura: História social e política do Brasil – 20 aulas, História militar brasileira – 20 aulas, História das doutrinas econômicas – 18 aulas, Introdução à sociologia geral – 20 aulas, Noções de direito corporativo – 20 aulas. (Enciclopédia idem, p.153)

A transcrição de um discurso proferido pelo então Padre Hélder Câmara a um grupo de professoras no dia de sua formatura, nos indica bem esta nuance: “Professorandas Camisas-Verdes! Não vos seduz o trabalho criador que temos de realizar? Recompensas materiais o Integralismo não tem para vós. Sofrimentos sem conta encontrareis em vosso

caminho⁷⁸” (CÂMARA, s/d, pg. 35). E incitando as “professorandas” ao trabalho, diz ainda: “rasgai vossos pés na ascensão gloriosa. Rasgai vossas mãos surdas aos risos dos incapazes, oh, minhas irmãs Camisas-Verdes.⁷⁹” Já que afirma a ausência de recompensas materiais, Padre Hélder reitera que àquelas que teriam as mãos rasgadas pela subida da montanha (que seria o percurso de arregimentação das massas Integralistas) teriam como recompensa final a “contemplação da face do bom Deus”⁸⁰. Ao mesmo tempo em que sacraliza a profissão docente, Câmara faz uma contra-propaganda da intencionalidade liberal manifestada na educação pelo movimento escolanovista. Adverte o público para que não caia na deturpação dos propósitos da Escola Nova e que cabe à estas futuras professoras a salvação da pedagogia moderna em seus “anseios mais legítimos”. Alerta para o fato de que o Integralismo tem realmente a intenção de construir uma *Escola Nova de fato*, mas erigida sob as égides do Integralismo, respeitando a estrutura primária da sociedade, a saber, a família, organizando-a sob os olhos e mãos da Igreja Católica, e “pela incorporação do Ensino Religioso no todo da aprendizagem⁸¹” Para esta empreita, Câmara afirma não poder prescindir da figura dos professores integralistas, pois somente estes seriam de fato, “coerentes e justos.”

Também Leopoldo Aires se refere aos educadores integralistas, com o mesmo ressentimento em relação à doutrina liberal escolanovista, mas agora em um artigo publicado na revista *Anauê!* em julho de 1937, com o título: O Sentido da Formação Pliniana (Enciclopédia, 1958, vol IX, pg. 73.74).

Muito bem sei que com (minhas palavras) não concordam aqueles que em certo setor do pedagogismo norte-americano abriram a sua trincheira irredutível. Mas a eles não é que me dirijo. Entendo-me agora com estes abnegados espíritos, que tomaram sobre si o encargo nobilíssimo de instruir e formar os plinianos e cuja pedagogia lhes é sugerida pela compreensão do Ideal e temperada pelas ardências do coração. Para esses têm sentido minhas palavras

A democracia norte-americana que fundamenta este modelo de educação é de fato nocivo aos princípios integralistas por defenderem justamente o oposto que a obediência de um só líder representado neste caso, por Plínio Salgado. Aires afirma ainda que o liberalismo não se preocupa com a educação, tampouco com as crianças, “pois sendo neutra, acarreta resultados destrutivos” às crianças, embora não trate destes ‘resultados destrutivos’ de forma

78 Enciclopédia do Integralismo, Vol IX pg. 35. O documento não apresenta a data em que este discurso foi proferido. Apenas traz seu título: Pedagogia Integralista, a autoria, Padre Hélder Câmara e a seguinte descrição: Discurso de Paraninfo.

79 Idem, pg. 35.

80 Ibidem.

81 Idem, pg. 35

mais profunda. Segue seu artigo afirmando que só a educação integralista é capaz de oferecer aos homens aquilo que eles impescindem para que tenham êxito: a sua liberdade. Por paradoxal que pareça, Aires afirma que só pela disciplina espiritual e física, o homem pode se libertar da tirania dos instintos, e conclui o artigo se referindo aos educadores como “operários humildes e obscuros” (ENCICLOPÉDIA, 1958, vol. IX p.77) da grandeza do ideal integralista que devem preparar as novas gerações para a vitória do “Grande ideal” integralista:

Camisas verdes e blusas verdes, vós que vos entregastes à este trabalho abençoado, sois os operários humildes e obscuros, a quem a Pátria vai devendo para sempre, essa obra que é a realidade mais fulgurante, nas efemérides fulgurantes do Sigma: a Educação das novas gerações para o Grande ideal que cada vez mais se avizinha na geração presente, num ritmo acelerado de vitórias, que põe ansiedade em nossos corações... (p. 77)

A domesticação dos impulsos através da disciplina espiritual e física proposta por Aires encontra em Nietzsche uma divergência: inúmeros de seus fragmentos póstumos repetem a necessidade real e concreta de uma educação dos impulsos. Apresenta a figura de Schopenhauer, em “Schopenhauer como educador” como um grande exemplo de autodisciplina e de possessão de si, indicando ser esse esforço de autodomínio conquistado pela tensão e luta permanente dos instintos⁸², não pela negação e supressão destes. Se Aires pretende tal domesticação pela disciplina espiritual (advinda da moral cristã) e física (pela ginástica), Nietzsche afirma que somente a filosofia e a arte, tomadas simultaneamente como instrumentos de educação, proporcionariam aos instintos uma certa harmonia e “unidade de estilo”⁸³, que contribuiriam para a construção de uma cultura com mãos firmes e concentradas. Assim, a supressão dos instintos inibiria da mesma forma, o caráter de luta constante e necessária à elevação de um tipo homem capaz de superar constantemente a si mesmo, e formaria o tipo homem necessário à formação de mais um homem-massa.

Em síntese, estes textos demonstram que a formação dos professores ou doutrinadores integralistas estava subordinada a uma hierarquia interna rígida e era marcada: primeiro, por um teor ideológico bastante forte contrário ao movimento escolanovista nascido do liberalismo; segundo, marcado por um apelo moral capaz de transformar aqueles indivíduos

82 III Consideração Intempestiva: Schopenhauer como Educador. Parágrafo 1. pp. 140 –141, in: NIETZSCHE, W. Friedrich. Escritos sobre Educação.

83 Um estudo aprofundado sobre a educação dos impulsos em Nietzsche foi feito pela professora Luiza Gontijo Rodrigues, no artigo: “Unidade de Estilo” e Educação dos Impulsos em Escritos da Juventude de Friedrich Nietzsche. Disponível no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a05.pdf>. Acesso feito em 22 de maio de 2008, às 20:16.

que submetiam-se àquele processo formativo em sacerdotes e apóstolos da doutrina moral integralista, e ao que tudo indica, ainda sem uma remuneração⁸⁴.

84 O discurso de Câmara fala da ausência de “recompensas materiais” para as professoras integralistas. Também o texto de Aires menciona a dívida da Pátria para com estas professoras. Tais afirmações nos lançam a seguinte interrogação: se estas professoras faziam voluntariamente este trabalho ou se a recompensa material não estaria além daquela já feita minimamente pela remuneração mensal, constituindo assim estas afirmações de figuras de linguagem. Em nossa pesquisa, não encontramos elementos elucidativos desta questão.

CAPÍTULO IV

4.1 O PROBLEMA MORAL DA EDUCAÇÃO TOTALITARISTA

Não pretendemos aqui identificar, a partir dos procedimentos curriculares ou metodológicos da educação formal ou dos cursos de formação de professores de nosso período, o problema moral da educação totalitarista, mas desejamos fazê-lo a partir daquilo que aparece desde estes procedimentos, a saber, a grande trama ideológica comum aos espaços e tempos escolhidos para nossa pesquisa. Pois aquilo “salta aos olhos” após a análise da educação totalitarista, é o fato de ela estar voltada para a formação apenas de *um* tipo de indivíduo. Percebemos que, na Alemanha de Hitler assim como na Itália de Mussolini, a educação era de fato uma alta prioridade do ponto de vista do partido, pois eles tinham em vista a formação de um novo povo, que facilmente se adaptasse às suas ordens e leis, e que encontrassem seus espaços de realização pessoal dentro apenas das possibilidades elaboradas e oferecidas por eles. Em grande medida, ou seriam soldados, ou operários das fábricas (se pensarmos também em Vargas). Desta forma, a abertura existencial que Heidegger identifica nos indivíduos, bem como sua rede infinita de possibilidades e projeções, anula-se, e o que sobra é aquilo que o Estado já elaborou para cada indivíduo. Ou seja, o Estado, de uma certa forma, se utiliza da trama de possibilidades e se encarrega de elaborar um projeto. O que a partir de então se caracteriza como um problema moral, é o fato de o Estado oferecer apenas *uma* possibilidade de vida a todos os indivíduos, que existencialmente, possuíam uma trama infinita de possibilidades. Ou seja, o problema moral da educação totalitarista, é a formação de um povo (de uma massa) que pensasse e agisse da mesma forma, a saber, de acordo com o Estado.

Quem efetua a escolha, em relação à vida dos indivíduos, é o Estado, embora as opções também sejam oferecidas por ele. Desta forma, entendemos que os professores constituem-se naqueles que, primeiro deveriam ser formados, e cuja formação deveria ser elaborada de tal forma, que não houvesse discordância. Evidenciamos isto, quando lemos a resposta à entrevista feita à senhora Ida Giaccone, professora formada pelo Fascismo. Ela não se sente fruto de uma educação limitada, pois cresceu inserida de tal forma no contexto fascista, que não via nele problemas ou limitações. Para tanto, os partidos totalitaristas

revestiam-se de um “manto sagrado”, elaboravam seus próprios princípios morais, válidos para toda a coletividade, muitas vezes independentes dos princípios religiosos⁸⁵. Como o princípio moral mais aplicável nestes casos é o da moral da coletividade, aqueles que, não conseguindo calar seu caráter de abertura ou seus “dons e aptidões” naturais, e optassem por seguir um outro caminho diferente daquele “oficial”, deveria ser punido, excluído do grupo. Como vemos em RUST (1935): “O tratamento de todas estas leituras de ensino não alcança seu objetivo quando ele der mais valor a certas exceções do que à regra correta”, afirma o Ministro de educação do Reich, referindo-se aos professores. Manter a todos na regra correta, em se tratando da educação, professores e alunos reproduzindo esta “regra correta”. Este é o problema moral da educação do ponto de vista de um indivíduo que é concebido como abertura, como possibilidade.

Nossos principais referenciais teóricos, Nietzsche e Heidegger nos atribuem um conceito de moral cuja única regra é a vida, e o homem que é desde sempre, aberto para todas as suas possibilidades. Vimos que a moral totalitarista é fundamentada principalmente na moral da coletividade, exigindo que seus indivíduos façam certas renúncias pessoais para que sejam aceitos pelo grupo. Ou seja, estes posicionamentos são incoerentes entre si. Desta forma, tanto a educação totalitarista é um problema moral para aquilo que chamaremos aqui de “existencialismo⁸⁶” de Nietzsche e Heidegger, quanto é um problema moral o “existencialismo” para o totalitarismo. A variante está apenas no conceito de moral considerado válido. No nosso caso, dada a realidade dura que a historiografia nos apresenta de nosso período, consideramos válida a moral “existencialista”. Com o cuidado de não parecermos maniqueístas, fazemos esta preferência teórica para podermos continuar a investigação no sentido de saber mais destes autores sobre seus posicionamentos em relação à educação e à formação dos professores.

A massificação, como vimos, é o que configura a educação totalitarista como um problema moral. Mas o que é a massificação, e por que ela preocupa tão radicalmente a educação? Vamos agora compreender estes fatores. Apesar de ser na contemporaneidade que as discussões sobre o fenômeno da massificação ganham espaço, é desde a depressão econômica de 1929 que gerou, dentre outros fatores, o surgimento do totalitarismo europeu,

85 Embora no Brasil isto não se confirme, pois a Igreja Católica era neste período a principal “provedora” dos princípios morais para a sociedade, seja no controle do Ensino Religioso, como vemos em Francisco Campos, seja no também Integralismo, com a participação ativa de muitos religiosos católicos, como é o caso do então Padre Hélder Câmara

86 Preferimos manter a expressão entre aspas, por considerarmos que a classificação dos pensamentos de Nietzsche e Heidegger em uma mesma categoria de pensamento, seria o mesmo que desprezar toda a riqueza e particularidades de cada um destes pensadores. O fizemos, neste caso, apenas como uma forma de nomear as semelhanças de posicionamentos em relação à moral.

se pode perceber a principal característica sobre o que seriam as décadas posteriores: a crescente presença das massas populacionais, em grandes centros urbanos. A cultura de massa foi objeto de estudos significativos principalmente na década de 1940, período em que recebeu ênfase por parte dos teóricos formadores da Escola de Frankfurt. Também Hannah Arendt (1951), Ortega y Gasset (2001) e Peter Sloterdijk (2002) dedicam-se a estudar os princípios formadores da massa. É interessante observarmos uma diferença básica entre os pontos de vista destes pensadores: Enquanto que de um lado, temos aqueles que “adulam” a sociedade de massas (SLOTERDIJK, 2002, p. 13), outros, tentam buscar caminhos e respostas que dêem conta efetivamente de, antes de resolver o problema, compreendê-lo em toda a sua complexidade. Buscaremos agora, compreender o significado do termo massa, e a partir das diferentes formas de compreensão deste fenômeno por parte dos teóricos que escolhemos aqui, que antes de serem antagônicas, são complementares, reconhecer que a educação no nosso período de estudo (1930 – 1945) tomou parte neste processo que chamamos agora de massificação.

Ao consultarmos a palavra “massa” em um dicionário de sociologia, podemos obter a seguinte significação: “... massa é uma coleção abstrata de indivíduos, recebendo impressões e opiniões já formadas, veiculadas pelos meios de comunicação de massa” 87. Em nosso trabalho, usaremos, com base nas análises elaboradas a partir dos teóricos escolhidos, a designação “massa” para nos referirmos a um grupo pensante, ou a vários grupos pensantes⁸⁸ que são objeto da tentativa de anulação de suas individualidades por outro grupo pensante que está à frente de alguma estrutura de poder, seja ele o estado totalitário, seja a escola com perspectiva totalitária.

4.2 MASSIFICAÇÃO E A ESCOLA DE FRANKFURT

A “Escola de Frankfurt” é conhecida como uma importante tendência filosófica do século XX. É composta da junção de grandes intelectuais de esquerda tendo como principal objetivo a discussão sobre a industrialização moderna, contexto este em que estavam inseridos. Neste cenário nasce a crítica à sociedade de massas, uma vez que a Industrialização

87 LAKATOS, Eva Maria, *Sociologia Geral*, Editora Atlas, São Paulo, 1995

88 Podemos citar como exemplo destes grupos: operários de uma fábrica, fiéis de uma determinada crença, estudantes de um determinado período histórico, dentre outros.

moderna é responsável direta por esse fenômeno. Em nossa pesquisa, analisar as críticas à massificação advindas desta Escola, significa contemplarmos com novos olhos, a abrangência e os diferentes sentidos que a massificação assumia em nosso período de estudo. Este movimento, iniciado em 1924 em Frankfurt, na Alemanha recebeu inicialmente o nome de *Instituto de Pesquisa Social*. As principais obras que tratam deste assunto são as de Adorno e Horkheimer: *Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos* (escrita em conjunto), também na obra *Educação e Emancipação* de Adorno.

Adorno e Horkheimer identificam como fenômeno típico do capitalismo, a indústria cultural que reflete os efeitos da produção capitalista sobre a educação dos indivíduos. Esta educação, afirma Wolfgang Leo Maar, tradutor de *Dialética do Esclarecimento*, que representa apenas uma “semiformação” (*halbbildung*) conforme a denominação de Adorno são bens culturais servidos ao consumo das massas, sem que esta socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, humanizador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador, educacional em sentido amplo. Assim, a “semiformação” se efetivaria de fato como uma “deformação”, uma socialização domesticadora.

Na era industrial, a instrumentalização da cultura na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que gera a padronização de tudo, atrofia a imaginação, a espontaneidade, a atividade intelectual do espectador e faz desaparecer tanto a capacidade de crítica como a capacidade de respeito ao ser humano. Exclui o diferente, o novo, o forte. Até o divertir-se significa estar de acordo. O trabalhador é ocupado o tempo todo, na fábrica e em casa, pois a diversão é desenvolvida como prolongamento do trabalho. Até a arte, que tradicionalmente traz em si o reino da autonomia e da criatividade, é transferida, mesmo que desajeitadamente para a esfera do consumo. Para eles a razão tem sido instrumentalizada com o fim de obter benefícios e deixando em segundo plano o puro “âmbito do saber”. A razão foi reduzida a uma “razão prática e utilitária”. Com isso, nossa cultura foi degradada em uma cultura do consumo, mecanizada e robotizada. A razão instrumental nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é **dominar** e **controlar** a Natureza e os seres humanos. Na medida em que razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Assim como nos lembrava Hannah Arendt (1998), os indivíduos neste cenário de dominação possuem escolhas, mas estas escolhas podem significar a anulação de suas próprias existências:

“... sob o monopólio privado da cultura ‘a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não mais diz: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós’. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência logo comprovada. (...) A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas tem os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza.” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985)

O que de fato suscita discussão no século XX, a partir da Escola de Frankfurt, é o controle das massas por meio da Indústria Cultural. Por isto, convém que brevemente explicitemos seu significado. Por Indústria Cultural entendemos o conjunto de instituições e empresas que se dedicam em transformar a cultura num produto comercializável e lucrativo. O termo cultura, apesar de ter por si só uma amplitude muito maior de significação, aqui designa as mais variadas formas de entretenimento e/ou erudição, como jornais, rádios, revistas, músicas, canais de televisão, entre outros. Para Adorno, um importante representante da Escola de Frankfurt, o grande problema da Indústria Cultural está na sua relação com o homem, ou seja, neste contexto, o homem é visto apenas como um instrumento de trabalho e de consumo. Desta forma, pensando no bom funcionamento desta Indústria Cultural, fruto da sociedade capitalista, é conveniente que, se não todos, pelo menos a maior parte da população comporte-se da mesma forma, tenha as mesmas preferências e hábitos programáveis pela ideologia dominante. Principalmente os valores e a moral passam a ser programados por ela. A felicidade de cada um é dada pela aquisição de um bem de consumo, por exemplo. É importante compreender que a Indústria Cultural representa apenas uma forma de massificação situada no contexto da sociedade de consumo.

Por isto pode-se pensar que as “massas” são um produto da Indústria Cultural. O agravamento desta situação acontece quando os detentores do poder político de um Estado utilizam-se dos recursos da Indústria Cultural, ou assumem o controle da mesma em benefício próprio. Este é o caso do totalitarismo, que com o auxílio de um grande aparato de mídia possibilitado pela rápida disseminação dada pelo incentivo governamental como rádio e a imprensa, bem como a impressão de materiais didáticos válidos para todas as escolas, fazia atenuar o caráter frágil e vazio de uma identidade humana singular, individual, contrastando com um coletivo que servia como chão e consolo. Desta forma, os que não fossem acolhidos pelo grupo poderiam cair, de acordo com a sugestão da propaganda totalitarista, nas trevas da não-existência. De acordo com SEVERINO (1986), o grupo de pensadores representantes da

Escola de Frankfurt desenvolveu uma reflexão crítica que, partindo do marxismo, discutem “a natureza e a significação da ciência, da técnica e da cultura no contexto do desenvolvimento social, econômico e político da moderna sociedade capitalista, enfrentam a questão da atuação da ideologia” (p. 26). Sobre a relação entre a ideologia e os processos de massificação social, veremos no próximo item.

Por outro lado, poderíamos pensar em uma sociedade formada pela soma de subjetividades singulares que oferecem suas contribuições sócio-históricas. Cada uma na medida de suas experiências, para o desenvolvimento das estruturas de sustentação de uma sociedade, cada uma dentro do segmento social no qual está inserida. Quando nos referimos no início deste texto à massa como “grupos pensantes”, temos como objetivo justamente um apontar em que sentido observamos esta questão. Apesar de as inferências históricas demonstrarem que as intencionalidades de massificação de um grupo acabam dando certo em alguns momentos, estes momentos muitas vezes são efêmeros. Existe sempre uma resistência, um grupo pensante dentre os demais, ou mesmo uma subjetividade que não sucumbiu às propagandas ideológicas ou à educação que recebeu na escola. São estes que fazem a história ser sempre sinônimo de conflito e movimento. Desde esse ponto de vista, não é possível pensar em uma “massa”, pois ela requer um grande grupo de pessoas pensando e agindo da mesma forma. E é impossível falar de uma homogeneidade se, a princípio ocupamos diferentes lugares no espaço, no tempo e possuímos cada um, uma rede de significados construídos a partir de nossas compreensões particulares. Com isto, queremos dizer duas coisas: primeiro, que quando falamos de “massa” não falamos de um grupo homogêneo, mas um grande grupo de indivíduos que concordam com uma mesma interpretação, geralmente porque foram induzidos de alguma forma a pensar assim. Também que estas massas, uma vez que são seres humanos dotados de suas potencialidades existenciais, dentre elas a sua própria realização e felicidade, não podem se isentar da responsabilidade de sua massificação. Alguns autores concordam com isto, então, vamos analisá-los a partir de agora.

4.3 A RESPONSABILIDADE DAS MASSAS

Apesar de identificarmos na história do pensamento ocidental, vários autores que apresentam a sociedade de massas como um fenômeno que é derivado da imposição dominante da ideologia de uma minoria, outros pensadores não excluem a própria massa da

responsabilidade de sua massificação. Embora a partir de diferentes opiniões e diferentes pontos de vista, existam alguns pontos de concordância. Primeiro: a sociedade de massas existe, é um fato que deve ser constantemente revisto e repensado não só por uma intelectualidade acadêmica, mas pela própria massa, até porque os instrumentos que constituem estas tentativas de dominação se alteram historicamente. Segundo: A tentativa de dominação das massas se dá mediante um processo com forte teor ideológico, cuja responsabilidade de disseminação esta também nas mãos da educação. Desta forma, podemos entender que a educação assume um papel realmente nevrálgico quando o assunto é massificação, não podendo portanto, isentar-se desta discussão. Terceiro: o termo “massificação” carrega sempre em seu bojo conceitual uma conotação pejorativa. Assim, grande parte daqueles que falam sobre este assunto o fazem de forma crítica, e é sobre estas críticas que queremos discorrer neste momento.

Nietzsche é um dos inspiradores da Escola de Frankfurt. Ele já percebia, inserido na cultura alemã do final do séc. XIX, uma tendência à massificação e a universalização da cultura. Suas “Considerações Intempestivas” ou “Extemporâneas”⁸⁹ desferem um ataque profundo à educação de seu tempo e indiretamente ao projeto pedagógico da modernidade como um todo. Nelas o filósofo critica a educação ministrada nas Universidades Alemãs de seu tempo, acusando-as de serem responsáveis por formar um homem apenas para servir aos interesses do Estado, da ciência e do mercado. Nisto têm parte os comerciantes que, de uma forma geral, são egoístas, pois centram no uso da cultura sua obtenção de lucros, por isso, “quanto mais houver conhecimento e cultura, mais haverá necessidades, portanto, também mais produção, lucro e felicidade...”⁹⁰. Desde esta perspectiva a cultura estaria a serviço da produção de necessidades de consumo, e deve ser rápida, junto com a educação, para formar o mais rápido possível homens que produzem e consomem, pois no consumo está centralizada a busca da felicidade: “não se atribui ao homem senão justamente o que é preciso de cultura no interesse do lucro geral e do comércio mundial”⁹¹. Por isto, difundir a cultura para o maior número possível de pessoas é importante não para “democratizar”, mas unicamente para fornecer a elas o instrumento necessário para sua própria destruição enquanto indivíduo. Nietzsche utiliza ainda a imagem de um moinho, em que poderosas correntes de água são desviadas para fazê-lo girar. Os grupos pensantes, ou neste caso, o Estado constrói as

89 São elas: *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874) e *Schopenhauer como educador* 1874).

90 CÂNDIDO, Antônio. O portador. In: NIETZSCHE, F. *Obras incompletas vol. II*. Posfácio. São Paulo: Nova Cultural, 1987, pg.185.

91 Ibidem, pg.186.

barreiras para desta forma utilizar toda a energia que do contrário poderia ser perigosa para sua sobrevivência.

O filósofo alemão Peter Sloterdijk em sua obra “O Desprezo das Massas” (Die Verachtung der Massen, 2002) afirma que Elias Canetti seria o único pensador que teria escrito sobre as massas de forma a buscar a “experiência-chave” (SLOTERDIJK, 2002, p. 13) da sociedade como ativadora das massas. Fomos buscar então na sua obra, a compreensão do que seria esta experiência-chave. Canetti inicia sua obra tecendo algumas considerações acerca daquilo que pode efetivamente atemorizar o homem. Afirma que o contato súbito do outro, aquele que vem de surpresa, como que o contato de um ladrão à noite, no escuro, causa pânico e pavor aos homens. Somente a aglomeração ou a massa poderia atribuir um certo conforto para este homem. Ou seja, a solução para o pavor do contato estaria justamente no seu oposto, na formação da massa: “Tão logo nos entregamos à massa não tememos o seu contato” (CANETTI, 1995, p. 14). Na massa, o outro não é um diferente, por isso não oferece perigo. Quanto mais homogênea é a massa, menor é o temor que se tem do diferente, do contato do outro. Depois disto, Canetti apresenta várias formas de organização e estruturação de massa, bem como explicita várias características inerentes a cada uma delas. Vale assinalarmos o texto com o título: As Propriedades da Massa, onde ele apresenta quatro principais características válidas para qualquer tipo de massa: 1) A massa quer crescer sempre; 2) No interior da massa reina a igualdade; 3) A massa ama a densidade; 4) A massa necessita de uma direção (CANETTI, 1995, p. 28).

Partindo das leituras de Canetti, Sloterdijk afirma que o próprio povo alemão foi o grande responsável pela massificação e de sua gente durante o período nazista, pelo fato de eles possuírem “o talento natural dos alemães para a auto-hipnose coletiva”. Mesmo assim não estariam redimidos de culpa os processos educativos que intencionam dar formação ao homem fraco, pois eles ainda pretendem lhe dar continuidade. O mal-estar em ser sempre só mais um na multidão parece ser mais atraente do que o encarar aquilo que de fato se é. Estar na massa parece ser mais fácil, mais sedutor e confortável.

Só o fato de que a multidão moderna, ativada e subjetivada, passa a ser insistentemente chamada de massa pelos seus porta-vozes e pelos que a desprezam, já aponta para que a ascensão à soberania do maior número possa ser percebida como um processo inacabado, talvez inacabável. (SLOTERDIJK, 2002, p. 12)

E ainda...

“A massa não reunida e não reunível na sociedade pós-moderna não possui mais, por essa razão, um sentimento de corpo e espaço próprios; ela não se vê mais confluir e agir, não sente mais sua natureza pulsante; não produz mais um grito

conjunto. Distancia-se cada vez mais da possibilidade de passar de suas rotinas práticas e indolentes para um aguçamento revolucionário.” (SLOTERDIJK, 2002, p. 21)

Se por um lado observamos as massas como vítimas de um processo de controle e dominação, Sloterdijk, com inspiração em Nietzsche e Heidegger, apresenta o outro lado da moeda, quando afirma que as subjetividades também são responsáveis por aquilo que é feito delas. Assim, a educação assume um papel de maior responsabilidade, quando precisa impulsionar e encorajar seus sujeitos – alunos e professores – a estarem vivos e serem livres. Eis um trabalho árduo e corajoso, que implica consciência de si, conhecimento e interpretação das circunstâncias que nos cercam. Quando atribuímos o significado “resistência” à massa, ela deixa de ocupar uma posição de fragilidade, de vítima, para representar força e superação. Mas para que esta inversão aconteça, é preciso que haja conscientização desta força. E isto pode acontecer por meio da educação, que urge ser repensada. Nietzsche, no parágrafo 207 de *Aurora* (1987), fala sobre a relação dos alemães com a moral:

“E se um povo desta espécie se ocupa com a moral: qual será precisamente a moral que o satisfaça? Seguramente quererá em primeiro lugar que a propensão de seu coração à obediência apareça nela idealizada. “O homem tem de ter algo, a que possa obedecer incondicionalmente” – este é um fundamento alemão, uma coerência alemã: defrontamo-nos com ela no fundamento de todas as doutrinas morais alemãs.”

Entendemos que, a partir de Nietzsche, a moral de fracos é criticada. Nesta crítica, não está somente a crítica à moral disseminadora de homens fracos, mas à fraqueza em si, à indisposição pela força, pela resistência, pela potência geradora de vida, que lança o indivíduo embalado pelo seu vazio existencial, no colo de uma doutrina ideológica que para ele, representa consolo e fundamento.

Outra pensadora importante é Hannah Arendt, que em sua obra *Origens do Totalitarismo* (1998) afirma que a fuga das massas de uma realidade e o apego cego às ofertas miseráveis de uma ideologia moralmente estruturada denunciam um mundo no qual os homens são forçados a viver e onde não conseguem existir propriamente. Podemos dizer que principal contribuição de Hannah Arendt (1998) no que diz respeito à massificação é o apontamento da transição, na história moderna, da sociedade de classes para a sociedade das massas. A instrumentalização ou ainda “a alienação do mundo” que o homem sofre na vida moderna, nada mais é do que a representação da massificação – fenômeno que, por sua vez, se refere à ausência deste homem da atividade política enquanto atividade por excelência – seja

por desinteresse, seja por imposição de outrem se dá sempre em função do declínio da esfera pública.

Entre enfrentar a crescente decadência, com a sua anarquia e total arbitrariedade, e curvar-se ante a coerência mais rígida e fantásticamente fictícia de uma ideologia, as massas provavelmente escolherão este último caminho, dispostas a pagar por isso sacrifícios individuais – não porque sejam estúpidas ou perversas, mas porque, no desastre geral, essa fuga lhes permite manter um mínimo de respeito próprio. (ARENDRT, 1998 p.402)

Com Hannah Arendt (1998) entendemos que existe um fator importante para a compreensão do fenômeno das massas: a escolha. Pode-se optar entre fazer ou não fazer parte dela. Mas ela garante que na maioria das vezes, não assumir a ideologia proposta pelo governo totalitário representa abandonar a própria vida. Também apresenta outro fator relevante: a formação da massa se dá partir de pessoas politicamente indiferentes:

“Somente onde há grandes massas supérfluas que podem ser sacrificadas sem grandes resultados desastrosos de despovoamento é que se torna viável o governo totalitário, diferente do movimento totalitário. (...) Os movimentos totalitários são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política. As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer lugar do país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem seu poder de voto” (Os movimentos totalitários) “recrutaram os seus membros dentre essa massa de pessoas aparentemente indiferentes, que todos os outros partidos haviam abandonado por lhes parecerem demasiado apáticas ou estúpidas para lhes merecerem a atenção.” (p. 362.)

Só quando não há participação política, quando não há curiosidade em conhecer outras interpretações existentes de mundo, é que aquela interpretação oferecida é assumida como regra vital.

Depois destes contrapontos, podemos entender que as massas existem. Que existe um interesse governamental e totalitário nelas, pois somente elas é que podem legitimar a ação de um regime totalitário. Para a formação e perpetuação de uma massa, é necessária uma estrutura de difusão de ideais, quer seja a propaganda, quer seja a educação revestida de pressupostos morais. Outro elemento importante apresentado por Hannah, é uma realidade problemática vivida por estes indivíduos, uma insegurança política, econômica, e uma falta de sentido existencial. Este é o palco de proliferação da moral de fracos, responsável pela

manutenção de uma sociedade a serviço não de seus princípios existenciais, individuais e coletivos, mas a serviço do interesse do governo.

O pensamento que se aproxima das questões levantadas por Hannah Arendt sobre a massificação vem do pensador espanhol Ortega y Gasset (2001). Ele também traz contribuições importantes elucidativas sobre o totalitarismo e o fenômeno das massas. Ele escreve a obra *A Rebelião das Massas*, que teria sido publicada inicialmente no jornal “El Sol”, em Madri, 1926, onde trata do crescimento das massas urbanas, aspecto predominante para compreensão das transformações do século XX. A forma como ele lida com esse assunto é impar, pois não trata simplesmente das classes sociais, mas das grandes aglomerações urbanas que não possuem força, não valorizam e não buscam um sentido para a sua vida e sua circunstância. O homem comum, não participa das coisas públicas, não constrói alternativas para sua realidade circundante. Aos homens que são caracteristicamente opostos a estes, Ortega y Gasset (2001) nomeia de “elite”, ou “minoría”, não uma de elite na interpretação burguesa do termo, mas se referindo a uma classe de homens que se angustia e que se preocupa com o sentido de suas vidas e da coletividade. Esta nova divisão trazida por este autor acontece a partir do critério do posicionamento: como um postar-se frente à mudança seja ela social ou política, dependente do sujeito capaz de pensar e decidir, a saber; ser ou não ser sujeito histórico do responsável pelo seu próprio processo:

“Para mim, nobreza é sinônimo de vida esforçada, posta sempre a superar-se a si mesma, a transcender do que já é para o que se propõe como dever e exigência. Desta maneira, a vida nobre fica contraposta à vida vulgar e inerte, que, estaticamente, se reclui a si mesma, condenada à perpétua imanência, caso uma força exterior não a obrigue a sair de si. Daí que chamemos massa a este modo de ser homem - não tanto porque seja multitudinário, quanto porque é inerte. (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 42)”

O autor afirma que o principal problema social de sua época é o aglomerado de homens desorganizados enquanto sociedade. A consequência mais fatídica desta desorganização é a consolidação de lideranças baseadas pela demagogia e pela ignorância. Esse acontecimento é o que ele chama de hiperdemocracia das massas que em linhas gerais é a ditadura das massas que impõem tudo quanto se refere aos seus gostos e ao desejo de poder sem se preocuparem com a vida. O fenômeno de massa representa a dificuldade da sociedade contemporânea em se firmar como sociedade:

Hoje assistimos ao triunfo de uma hiperdemocracia em que a massa atua diretamente sem lei, por meio de pressões materiais, impondo suas aspirações e seus gostos. É falso interpretar as situações novas como se a massa se houvesse cansado da política e encarregasse a pessoas especiais seu exercício. Pelo contrário. Isso era o que antes acontecia, isso era a democracia liberal. A massa presumia que, no final

das contas, com todos os seus defeitos e vícios, as minorias dos políticos entendiam um pouco mais dos problemas públicos que ela. Agora, por sua vez, a massa crê que tem direito a impor e dar vigor de lei a seus tópicos de café. Eu duvido que tenha havido outras épocas da história em que a multidão chegasse a governar tão diretamente como em nosso tempo. Por isso falo de hiperdemocracia. O mesmo acontece nas demais ordens, muito especialmente na intelectual. (idem, 2001, p. 23)

Como, na visão de Ortega y Gasset o homem massa não tem preocupação com os caminhos que ele tem para sair da condição de vulgaridade principalmente com sua educação e sua participação política. Ele passa a viver em função do Estado, transformando-se em instrumento, em simples peça da máquina estatal. Ele atribui a este fator, o motivo pelo qual os governos totalitários se afirmaram e se espalharam ao longo do século XX. De certo modo o fenômeno da urbanização industrial, nos anos trinta do século XX já consolidado principalmente na Europa e no Brasil ainda por consolidar-se, cria terreno para a massificação. De um lado pelas próprias condições objetivas do grande operariado. Por outro, pela necessidade de controle ideológico, já que essas condições poderiam criar formas de contestação geradas pelas insatisfações dos segmentos trabalhadores em relação a elas.

A dinâmica interna do totalitarismo é responsável, na visão do autor, pelo extermínio da liberdade dos homens, alienando-os de suas próprias vidas em função de uma causa coletiva, que não é mais do que a causa do líder totalitário.

Tanto quanto os governos totalitários, também a sociedade de consumo já se configurava, nos anos trinta, como criadora de homens massa, porque o impedem de viver singularmente. Por isso, é perigoso se render a esses projetos políticos. Nessas formas políticas, o homem não tem nenhum valor próprio, não tem particularidade que o distinga dos demais homens. Está agarrado em suas circunstâncias de “massa” e dela não se esforça para sair. Uma das instituições que ainda poderia recuperar esta situação do homem moderno, é a escola, que não faz outra coisa “senão ensinar às massas as técnicas da vida moderna” (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 37). As escolas não podem mais educar os homens no que diz respeito à sensibilidade para os grandes deveres históricos. Foi dado aos homens, através da educação moderna, o orgulho e o poder dos meios modernos, mas não o espírito: “por isto não querem nada com o espírito, e as novas gerações dispõem-se a tomar o comando do mundo como se o mundo fosse um paraíso sem rastros antigos, sem problemas tradicionais e complexos” (p.37).

Seguindo então, esta linha de pensamento, Ortega y Gasset se pergunta se os jovens de sua época seriam capazes de formar um projeto de vida que tenha uma figura individual construída mediante suas iniciativas independentes e esforços particulares. Este tipo de homem poderia ser “reformado”? Os graves defeitos que há nele toleram ser corrigidos?

Poderia então a educação criar algumas condições para que o ser humano possa ser ele mesmo, mas consciente de sua coletividade, interagindo e articulando nela e com ela? Infelizmente, o autor não é crédulo nesta possibilidade:

Ao tentar o desenvolvimento desta imagem em sua fantasia, não notará que é, senão impossível, quase improvável, porque não há a sua disposição espaço em que possa alojá-la e em que possa mover-se segundo seu próprio ditame? Logo advertirá que seu projeto tropeça com o próximo, como a vida do próximo aperta a sua. O desânimo o levará com a facilidade de adaptação própria de sua idade a renunciar não só a todo ato, como até a todo desejo pessoal e buscará a solução oposta: imaginará para si uma vida standard, composta de desiderata comuns a todos e verá que para consegui-la tem de solicitá-la ou exigí-la em coletividade com os demais. Daí a ação em massa (ORTEGA Y GASSET 2001, p. 16).

Apesar de apresentar um certo pessimismo, Ortega y Gasset acredita que um dos modos de se evitar a ascensão desta chamada “hiperdemocracia” é permitindo que a educação configure-se como um verdadeiro fio condutor para os homens, de forma a obterem a valorização do conhecimento e a restituição de suas individualidades.

Historicamente, percebemos que a educação formal ou escolar possui a função de preparar seus indivíduos para a vida em sociedade, oferecendo-lhes conhecimentos através de técnicas e habilidades para que saibam minimamente sobreviver na sociedade em que se encontram. Quando falamos de mundo capitalista, por exemplo, a função escolar que emerge deste contexto é aquela voltada para a preparação de um indivíduo que possa não apenas sobreviver e/ou oferecer condições de sobrevivência à sua família, mas manter vivo o próprio capitalismo. O mesmo acontece com o totalitarismo. Como vimos, o governo totalitário “molda” a educação não de acordo com as condições de vida de seu povo, mas faz com que estas condições sirvam para a manutenção de seu poderio. Quando falamos aqui de educação, queremos nos referir tanto à educação escolar, quanto à formação dos professores, pois, quanto mais pessoas assumirem para si a interpretação de mundo oferecida pelo seu governo, tanto mais forte e poderoso ele será. E este processo será bem sucedido, a medida que os professores, formados e preparados para tal, derem conta deste papel. Desta forma, é preciso assegurar inicialmente que o sistema educacional esteja adaptado a essa necessidade, revestido de um caráter fortemente moral, para que a “confeção” de uma massa possa ter início. Este início, certamente será pela formação docente.

Estes significados, bem como os fatos históricos dos quais tratamos neste trabalho, quais sejam – o totalitarismo europeu e o integralismo brasileiro – denunciam sempre o controle e o comando de um pequeno grupo pensante sobre um grande grupo. As formas de controle é que se alteram ao longo da história.

4.4 A IDEOLOGIA

A vitória das idéias é a vitória dos portadores materiais das idéias.
Brecht

Como vimos, a massificação dos indivíduos alemães, italianos e brasileiros (desde a ação principalmente do integralismo), em nosso período de estudo se deu principalmente mediante a inferência de órgãos regulamentados e controlados pelo Estado. O Estado dissemina a ideologia inicialmente aos docentes, nos cursos formadores, na maneira de controlar e inspecionar suas atividades pedagógicas, seja nas escolas, através de conteúdos e metodologias, também através dos meios de comunicação, por meio de uma forte propaganda. Entendemos desta forma, que a massificação só é possível, graças à ação da ideologia, ou seja, da interpretação de mundo que pretende ser válida para todos os elementos componentes da “massa”. No caminho de nosso problema, discutir a ideologia é condição de possibilidade de compreensão do fenômeno da massificação. Entender o que ela significa enquanto teoria filosófica que subsidiou a ação totalitarista, bem como verificar o que ela representa inserida no contexto escolar é compreender o movimento interno do fenômeno da massificação.

Compreender a massificação é o mesmo que perceber que o seu significado está profundamente entrelaçado com o conceito de ideologia, pois é mediante um processo de inculcação ideológica que o fenômeno da massificação torna-se possível. Severino (1986) apresenta alguns elementos inerentes ao processo ideológico, os quais brevemente assinalaremos aqui: “*Um processo de relação da consciência à realidade social*”, ou seja, a ideologia acontece na articulação das atividades da consciência com a realidade na forma como ela se apresenta. Assim pode-se entender que a ideologia é a forma como a consciência se comporta diante da realidade. “*Um processo epistemológico e axiológico*”, da mesma forma que a ideologia é uma “representação” enquanto pretende dar conta da realidade explicando-a, ela é também uma “apreciação” quando avalia seu objeto como válido ou legítimo. “*Um processo de dissimulação e ocultamento*”, quando a realidade é escamoteada, desvirtuada pelas valorações dadas à consciência pela ideologia, ou melhor, pelos interesses reais que se expressam sob a forma de juízos de valor. “*Um processo que envolve o jogo das relações de poder*”, quer dizer que todos os homens, originariamente, estabelecem uns com

os outros, relações de poder que na esfera da manifestação social assume caráter político fundamentado essencialmente pelo poder econômico. Ou seja, quem controla o jogo do poder é aquele que detêm o poder econômico. O autor ainda afirma que quando acontece a dissimulação de uma realidade pela ideologia, o que fica dissimulado é uma forte relação de dominação e conseqüentemente, de exploração e dominação. Finalmente, o processo ideológico é ainda “*inconsciente e coletivo*”, quer dizer que muitas vezes, o exercício do poder acontece não no plano da consciência, e esta forma de controle pode se dar dentro de todo um grupo social. O autor ainda cita como exemplo os partidos políticos. Este exemplo confirma a escolha que fizemos ao elegermos o totalitarismo, que antes de ser apenas um partido, é uma forma de governo que assume feições altamente ideológicas, como veremos a partir das leituras de Hannah Arendt.

Hannah Arendt em sua obra *As Origens do Totalitarismo* (1998) afirma que “independentemente da tradição especificamente nacional ou da fonte espiritual particular da sua ideologia, o governo totalitário sempre transformou as classes em massas, substituiu o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massa.” (ARENDR, p. 512). A autora faz uma importante análise sobre o processo de ideologização realizado pelos governos totalitaristas. Uma grande contribuição de seu pensamento é a compreensão que faz em relação aos sentimentos trabalhados por uma ideologia. Hannah Arendt afirma ainda que a ideologia se encontra fora do alcance dos cinco sentidos. É um apelo religioso, transcendente:

[...] o pensamento ideológico emancipa-se da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos e insiste numa realidade “mais verdadeira” que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis, que as domina a partir desse esconderijo e exige um sexto sentido para que possamos percebê-la. O sexto sentido é fornecido exatamente pela ideologia, por aquela doutrinação ideológica particular que é ensinada das instituições educacionais, estabelecidas exclusivamente para este fim, para treinar os “soldados políticos” (ARENDR, 1998, p.520).

Afirma ainda que a ideologia pressupõe que uma idéia ou uma interpretação sempre é o bastante para explicar a realidade, e que a experiência individual não significa nada, não tem importância no desenvolvimento deste processo. Desta forma, o pensar que acontece mediante a subjugação em forma de idéias é tão violento como uma força externa. Além desta brutal imposição de formas de pensar e de pensamentos, a ideologia é capaz de alterar a realidade. Desta forma, compreendemos o conceito de ideologia, com base no pensamento de Arendt, explica:

Uma ideologia é bem literalmente o que o seu nome indica: é a lógica de uma idéia. O seu objeto de estudo é a história, à qual a “idéia” é aplicada; o resultado dessa aplicação não é um conjunto de postulados acerca de algo que é, mas a revelação de um processo que está em constante mudança. (ARENDDT, 1998, p. 521)

A natureza e o princípio do governo totalitário são a ideologia e o terror, e a experiência fundamental na qual se enraízam é a desolação ou desamparo. Uma vez que o homem que é isolado de suas capacidades criadoras o é da mesma forma no domínio político da ação. Nesse sentido, ele fica isolado e o isolamento torna-se desolação. A desolação, por sua vez, é diferente da solidão, pois a solidão é ainda útil à tarefa do pensamento e as atividades criadoras de um modo geral, mas este afastamento do mundo propiciado pela alienação totalitarista torna-se desolação quando o meu próprio eu me abandona, o que torna a desolação tão intolerável, a perda do eu, que se pode tornar realidade na solidão, só podendo, todavia, ser confirmada na sua identidade pela presença confiante e digna de fé dos meus iguais. Nesta situação (...) o eu e o mundo, a faculdade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo”. (ARENDDT, 1998, p.526)

É na experiência da desolação que a dominação totalitária baseia-se, na experiência de um não pertencer ao mundo, que é uma das experiências mais radicais e desesperadas do homem. Ela está ligada ao desenraizamento e a crescente perda-de-si que atingem as massas desde o início da revolução industrial. É, portanto a partir da junção entre terror e ideologia que o regime totalitário converte a falta de fundamento em manifestação do fundamento de todo um sistema. É na solidão que advém do mundo não totalitário que reside a possibilidade de organização das massas, pois o vazio do não pertencimento a nenhum grupo, da não aceitação, faz com que as pessoas se submetam a situações extremas para fugirem deste sentimento de rejeição e sólido. É o mesmo sentimento que percebemos quando Adorno e Horkheimer se referem à exclusão do homem da atividade industrial:

“...sob o monopólio privado da cultura ‘a tirania deixa o corpo livre a vai direto à alma. O mestre não mais diz: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós’. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência logo comprovada. (...) A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas tem os desejos deles. Obstinaamente, insistem na ideologia que as escraviza.” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985)

Desta forma entendemos que o totalitarismo utiliza a ideologia como uma “mão invisível” a reger os pensamentos, atitudes e sentimentos dos professores, que estenderão este mesmo movimento a toda uma população para que esta sucumba às suas vontades e interesses. Como vimos uma ideologia é propagada de várias formas e a principal delas e talvez mais cruel é através da educação. É o que veremos a partir de agora.

4.5 IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

A forma que a humanidade, ao longo da história, encontrou para repassar de uma geração à outra suas experiências cotidianas que se traduzem em conhecimentos acumulados e também em conhecimentos em cujos conteúdos e práticas acham-se implícitos, chamamos educação. É através de um processo educacional formal ou informal, difuso ou claramente intencional, que os indivíduos inserem-se naquilo que consideramos civilização, ou seja, o campo desde onde emergem os referenciais necessários para nossa existência social. O desenvolvimento de nossa pesquisa demonstra que todo processo educativo possui, imbricada na sua prática, um “ideal” ou uma “idéia” de um projeto de homem a ser “formado” pelo seu processo. Assim como uma escultura é o resultado de um processo de formação⁹², a formação humana pretendida pelos processos educacionais evidenciados ao longo da história traduz a tentativa da passagem do mais indeterminado ao mais determinado. A partir deste exemplo, podemos concluir que a intencionalidade do escultor em relação à sua obra é o que constitui aquilo que chamamos de ideologia.

A educação formal, representada pela educação escolar, cumpre uma função ideológica quando fornece um referencial externo ao homem, que pode servir de parâmetro ou modelo para a construção das estruturas subjetivas. O homem, enquanto rede de sentido, construirá seu referencial de significações à medida que ele se ativer com as práticas, os costumes, os pensamentos ou as ideologias que lhe forem próximas.

Gallo (2007), afirma que assim como a escola pode desempenhar o papel de “aparelho ideológico”, agindo sobre os indivíduos de forma articulada com outras instituições sociais – embora nem sempre isso apareça claramente – no sentido de formar-lhe as estruturas da

92 Como ilustra o exemplo de Aristóteles na obra “Metafísica”: o bloco de pedra sobre o qual o escultor trabalha é pura potência (isto é, pura matéria, e como tal, pura indeterminação) e é a partir da causa eficiente (a ação do escultor) que recebe sua forma e determinação.

subjetividade através da reprodução das estruturas sociais da máquina de produção. Ela também pode desenvolver uma ação “contra-ideológica”, agindo sobre as crianças de forma a possibilitar-lhes um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos. Mas sabemos que este não é o caso da educação totalitarista. A grande preocupação, ou ameaça que o homem sofre, é quando a ideologia, inerente ao seu processo educacional, apresentar apenas uma realidade, uma interpretação de mundo, como a única possível e existente, e isto configura-se enquanto um problema moral, uma vez que os indivíduos são, desde já, potencialidade.

A função ideológica da escola acontece principalmente no âmbito das metodologias de ensino. Gallo (2007) diz que o que importa não é tanto o que é ensinado, mas como, através de tipos de atitudes, de estrutura sócio-escolar e do tipo de relacionamento entre alunos e, entre esses e o(s) professor(es) e a comunidade escolar. Exemplifica ainda dizendo que a educação nos moldes da educação totalitarista, com todo o seu relacionamento autoritário entre professor e alunos, introjetava nas estruturas subjetivas o respeito à autoridade e ao poder superiores, assim como o medo da repressão; independentemente de mascarar ou não as injustiças sociais, de justificá-las ou não através de desígnios naturais e/ou divinos, ensinava pré-conscientemente a cada indivíduo a necessidade da obediência e do respeito à ordem social. E o mais importante é que, dando-se ao nível pré-consciente, esse aprendizado seria determinante para a consciência mesma do indivíduo, passando a fazer parte de sua estrutura subjetiva, isto é, de sua forma de perceber o mundo e de relacionar-se com ele. Mais adiante veremos que Hannah Arendt discute este nível de atuação da ideologia “pré-consciente”, como “sexto sentido”, ou seja, algo não perceptível visivelmente, mas sutil e por isso mesmo, violento.

Além dos exemplos já explorados no decorrer desta pesquisa, podemos ainda citar como exemplo de uma educação ideologizadora e, por assim dizer, massificadora o seguinte documento: A Revista de Educação Física organizada pelo Órgão do Centro Militar de Educação Física, no Rio de Janeiro, de periodicidade mensal. Na edição de março de 1936 encontramos um artigo com o seguinte título: “Princípios Pedagógicos”, que foi escrito pelo 1º Tenente Valdemar de Lima e Silva. Observe que os “princípios pedagógicos” neste período eram determinados de acordo com a ideologia daqueles que controlavam a vida militar. Veja:

A educação então, deve atuar sobre a criança, desde os primeiros anos, isto é, quando tem ainda a máxima plasticidade, e não está ainda com certos hábitos, e menos ainda se acha formado o caráter. A educação tende a fazer da criança um

homem; tem a sua ação, pois, enquanto o indivíduo está se tornando homem e cessa a sua ação quando o indivíduo não tem mais necessidade do auxílio e do domínio dos outros. (...) A educação social deve ter sempre em vista que a sociedade é uma organização que não existe separada dos indivíduos que a constituíram, mas consiste na sua vontade de se unirem e de cooperarem para o bem comum. Os indivíduos não perdem a liberdade e a autonomia, e nem se transformam em autômatos dóceis e passivos: conservam e reforçam a sua personalidade. A educação da sociedade deve ter sempre em vista este princípio: o respeito e o favorecimento da personalidade.

Percebemos a real intencionalidade da educação na formação de um “caráter” do indivíduo, e a enorme contradição que apresenta no final da citação quando diz respeitar a personalidade. Há ainda outros títulos desta mesma revista: “Hegemonia e Raça”, de agosto de 1933 e “Ich Rufe die Jugend der Welt! Eu chamo a mocidade do mundo!” escrito por J.R. Toledo de Abreu. “Em Benefício da Raça” é a transcrição de um discurso proferido pelo Dr. Israel Souto, Secretário do Chefe de Polícia ao VII Congresso Nacional de Educação, em julho de 1935. “Refazendo o Povo Alemão – A Educação Física em larga escala é o centro do programa nazista”, por Mary Hungerford, em outubro de 1935, “Educação Moral e Educação Física” pelo Capitão Inácio de Freitas Rolim, de onde se destaca a seguinte citação:

A ginástica, abrangendo a pratica de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, não resta a menor duvida que ela será a colaboradora indispensável e valiosíssima para a preparação moral e social das gerações mais jovens (grifo nosso)

Mais do que dissimular ou justificar uma gama de interpretações existentes da realidade, trata-se de processar a perpetuação de um único modo de interpretação, de modo que não haja oposição possível. A educação ideologizadora, portanto, contribui de forma consciente ou inconsciente para a construção de certos valores individuais e sociais ou para a perpetuação de contra-valores. Isto se configura em uma ameaça, pois tal processo alienante, ideologizante, leva o homem a uma mecanização, a uma coisificação de si e de seus atos, que podem ser então previstos e programados. Nas palavras de Gallo:

“A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, assim, que mais fundamental e mais importante que as funções de camuflagem ou justificação/legitimação que a ideologia escolar sem dúvida tem, é a sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o perfeito funcionamento social” (2007)

A educação escolar massificadora é responsável por inculcar ideologicamente nos seus alunos uma mesma verdade, uma interpretação da realidade como a única possível e real. Quando a educação de que falamos é totalitarista, a realidade apresentada então é aquela

mesma gerada e proferida pelo Estado, que trata inicialmente seu grande líder como herói da Pátria, como uma figura semi-divina, da qual emanam as normas e regras de convívio e ordem social. Ele também pode decidir sobre a forma como se deve agir e pensar, como se deve passar o tempo e sobre a felicidade dos homens, os destinos e o futuro de toda uma geração de indivíduos que, a princípio, possuem sonhos, interesses e desejos diferentes entre si. Mas esta diferenciação é anulada pela ideologia massificadora totalitarista.

O líder totalitário deve ser obedecido cega e incondicionalmente, pois ele possui a “missão divina” de governar e organizar a sua pátria. Para que essas imagens de “divindade” e “missão” pudessem efetivamente ser inculcadas em toda uma população de forma a garantir o sucesso do intento totalitarista, o principal instrumento a ser utilizado é o forte teor ideológico nas propagandas e nos conteúdos e procedimentos pedagógicos das escolas. Vejamos na seqüência imagens que demonstram os líderes totalitários em situação de proteção e cuidado com seu povo:



Imagem 22: Capa de caderno

Ementa: Cadernos como este, com este tipo de teor ideológico eram fornecidos pelo Estado italiano às crianças das escolas primárias no período fascista.

Fonte: www.fisqed.it

**Imagem 23:** Capa de uma revista alemã.

Ementa: Esta revista era destinada à leitura de crianças no período nazista. Tradução: “Crianças, o que vocês sabem sobre o Führer?”

Fonte: www.inidia.de/hitler_kinder_plakat.gif

Percebemos que, além das crianças, os professores em seus cursos formadores eram alvos da propaganda totalitarista⁹³. O que se pretendia, era mostrar a eles, envolvidos na atividades pedagógicas, que eles não eram mais *um*, mas são o *grupo*, o *coletivo*, a *massa*, que deveriam

⁹³ Mais capas de caderno com motivos ideológicos estão no Anexo __ desta dissertação.

trabalhar juntamente com suas famílias, e em suas escolas, para contribuir para que o líder e suas ordens divinas cumpram seu intento de garantir o “bem comum”, mesmo que isto custe desde a anulação total do indivíduo em seus interesses particulares até a sua própria vida. Desta forma podemos entender que o intento totalitarista de massificação não teria se concretizado não fosse a disseminação da ideologia do partido. Nas palavras de Arendt: “as ideologias são fenômenos muito recentes e, durante varias décadas, tiveram papel insignificante na vida política. Somente agora, com a vantagem que nos dá o seu estudo retrospectivo, podemos descobrir os elementos que as tornaram tão perturbadoramente úteis para o governo totalitário.” (ARENDR, 1998, p. 520)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, investigamos o problema moral da educação totalitarista, e buscamos, a medida em que o problema adquiria contornos substanciais, definir alguns matizes referentes à educação dos professores em nosso período de estudo, 1930 – 1945, a saber, os aspectos ideais predominantes à prática formativa. Partimos de uma concepção de moral subsidiada pela filosofia, elaborada pelos pensadores Nietzsche e Heidegger, que se complementam, quando falam do caráter de abertura e de potencialidade que são constituídos os indivíduos. Posicionamo-nos, optando pela interpretação de moral advinda destas leituras, uma vez que entendemos que a interpretação da moral em nosso período era predominantemente entendida como obediência e subserviência aos ideais partidários.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa era o de compreender qual o problema moral da educação totalitarista e a partir de qual perspectiva que a moral interna ao totalitarismo transforma-se em um problema, consideramos, com base na bibliografia e nos documentos analisados, que o grande problema moral é, de fato, a massificação dos indivíduos. O problema encontrado é a inserção de um indivíduo, que existencialmente é caracterizado por Heidegger como abertura, como dotado de possibilidades infinitas, na obrigatoriedade de um modo de vida comum à todo o grupo no qual está inserido. Este modo de vida, seria aquele idealizado pelo Estado. No caso do totalitarismo, um menino, filho de uma família alemã, por exemplo, terá que optar, dentre todas as possibilidades que ele existencialmente possui para realizar-se plenamente, por aquela possibilidade estabelecida já pelo Estado como sendo a possibilidade “correta”, como possibilidade “moral”. Quando seu jogo interno de forças despertar para a realização de uma atividade não considerada “moral” pelos padrões estabelecidos pelo Estado totalitário, este menino deverá reprimir esta força, este talento e aptidão, do contrário, será ou excluído do seu grupo ou punido.

A educação e os educadores, que por sua vez, deveriam, de acordo com Nietzsche (2003), oferecer condições aos indivíduos para perceberem o jogo de forças que constitui sua própria existência, os dons e aptidões com os quais vão lidar enquanto caminham para a realização dos seus projetos, são os principais responsáveis pela disseminação da moral oficial, da ideologia do Estado que pode ser concretamente visualizada, nas capas de cadernos, nas atividades, exercícios e na própria prática pedagógica cotidiana totalitarista.

Quando Nietzsche critica a moral, ele não está absolutamente negando a necessidade de moralidade, e isto é muito importante ser aqui frisado. A moral é, de fato, e de acordo com Nietzsche, imprescindível para a organização da vida em sociedade, para conter nos homens seus instintos bárbaros e selvagens. Mas quando a moral instituída quer reprimir os instintos singulares e criadores e negar, por assim dizer, o indivíduo em detrimento ao grupo, então esta moral pode ser considerada moral de “rebanho”. Em seu ser-com, ou seja, inserido na coletividade, o indivíduo experiencia a “solicitude”. É nessa experiência que a moral pode se revelar como “força” ou “fraqueza”. No caso da formação dos educadores do totalitarismo, o tipo de solicitude observado na relação Estado x Docentes é o que Heidegger chamaria de “Einspringende Fürsorge”, que significaria neste caso, manipulação.

Ou seja, a educação totalitarista constituiu-se, em nosso período, como um instrumento eficaz de disseminação de uma moral que por sua vez, tinha o papel de uniformizar e controlar os homens para que fossem fiéis cumpridores de seus deveres para com os superiores, as leis ou os seus legisladores.

Heidegger nos alerta que o homem não é passível de objetivação. Mas se realmente não o é, o que possibilita a sua massificação? O referencial teórico analisado nos possibilitou perceber que ao mesmo tempo em que o homem é vítima, ele é também causador de sua própria massificação. Isto por que a ideologia proposta pelo poder dominante possui em suas raízes algo de muito mais profundo e originário do que uma simples propaganda política; do que a segurança econômica e financeira decorrentes da estabilidade política de um país; representa antes de tudo uma segurança existencial, um chão e fundamento. Revestidos de um ar sagrado e espiritual, e carismático, os líderes totalitaristas arregimentavam cada vez mais as massas, que por sua vez, caminhavam no sentido de buscar este fundamento que lhes carecia. Como grandes pais, eles poderiam assegurar que aquela nação não passaria diante das dificuldades externas, que tudo teria continuidade, seu idioma, sua cultura, suas paisagens. Tudo estaria ali conforme deixara os antepassados. A força de um exército formado pelos filhos desta nação representava a força de cada um lutando contra a sua própria efemeridade. Indivíduos, famílias, escolas, aglomerações de jovens, soldados, todos estavam empenhados em torno de símbolos e rituais e palavras de ordem, sacrificando-se e sacrificando seus filhos pela “grande causa”, pelo grande pai.

É importante lembrar que mesmo um grande número de pessoas tenham atribuído aos líderes totalitaristas o fundamento de suas vidas, havia também, certamente, aqueles que apresentam resistência. A partir da possibilidade de existência desta resistência, compreendemos que uma massa de comando totalmente controlável, como era desejo destes

líderes não era e ainda não é totalmente possível. A hiperdemocracia anunciada por Ortega y Gasset (2001) deixa cada vez mais profundas as suas marcas no mundo contemporâneo. O homem carece ainda da mesma falta de fundamento do período totalitarista, embora o mundo industrial e o advento da técnica agravem esta situação. Não há maiorias do ponto de vista social, mas a soma de minorias exploradas e não ouvidas, o que impossibilita efetivamente o exercício daquilo que chamamos de democracia. Assim a não possibilidade de expressão, de pensamento ou de ação seja no totalitarismo, seja na hiperdemocracia, configura-se, do nosso ponto de vista, em um grave problema moral. É o esquecimento de si, a imersão do homem no mundo da técnica e a conseqüente transferência da tomada das decisões que fazem parte da vida para as mãos dos inculcadores

Quando os indivíduos são anulados de forma a considerarem válido apenas o pensamento de um líder, então temos um problema moral. Quando os indivíduos anulam-se de forma que as suas vontades que vão desde aquilo com que podem se alimentar, vestir ou pensar sejam determinadas por placas ou comerciais de televisão, temos também um problema moral. Tudo o que é moral intensifica e potencializa a vida em todas as suas formas de expressão e o seu oposto, um problema. Todo problema por sua vez merece atenção, análise e investigação de todos aqueles que lidam diretamente com o problema para que seja efetivamente resolvido. No caso da moral, a educação não pode se isentar desta investigação, deve colaborar para recuperar e esclarecer historicamente seus fundamentos.

Atualmente nas escolas percebemos que uma das grandes discussões e preocupações dos professores é com a exagerada “indisciplina” dos alunos em sala de aula. Mas neste ponto de vista, o que seria um aluno “disciplinado”? Talvez aquele mesmo aluno passivo característico da escola totalitarista, que aceita sem resistência as orientações e executa suas tarefas eficientemente. Durante o levantamento e organização dos documentos desta pesquisa, esta comparação nos foi sempre inevitável. Muitas escolas, talvez a grande maioria delas esteja hoje ainda estruturada de acordo com o modelo totalitarista, em se tratando especialmente do controle disciplinar, com a figura rígida de um inspetor, e dos instrumentos de avaliação, assim como nos apresenta Romanelli. Se o indivíduo que se ausenta de participar ou minimamente de conhecer a esfera de poder que o cerca é responsável também pela sua massificação, a escola agora mesmo descolada das obrigações totalitárias é responsável pela massificação de seus alunos quando se ausenta de discutir, investigar, querer saber sobre o objeto e fim último de seu trabalho: o homem. Quem ele é, o que ele substancialmente necessita para que dê conta de realizar-se como homem? Enquanto isso, a escola tenta resolver seus problemas disciplinares, e não atenta para o fato de que o aluno que

ali está constitui-se plenamente de um jogo interno de forças, assim como nos lembra Nietzsche, de um acúmulo de potência e vida que quer ser.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação. Tradução*, Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

_____. *Minima Moralia. Reflexões a Partir da Vida Danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. *Revista Brasileira de História*, 1998, vol.18, no.36, p.137-160

ANNAES da *III Conferência Nacional de Educação*. Directoria Geral da Instrução Publica. São Paulo, 1930.

ARENDT, Hanna. *As Origens do Totalitarismo*. Tradução: Roberto Raposo; São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BELLUCCI, Maria. CILIBERTO, Michele. *La Scuola e la Pedagogia del Fascismo*. Torino: Loescher, 1978.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE.; BRASIL Ministério da Educação e Saúde. *O ensino no Brasil em 1935*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. 821 p.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). *Revista virtual Histedbr*, 2006.
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html. Acesso em 24 de maio de 2008, às 23:46.

CÂNDIDO, Antônio. O portador. In: NIETZSCHE, F. *Obras incompletas vol. II*. Posfácio. São Paulo: Nova Cultural, 1987, pg.185.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Sob a máscara do nacionalismo: Autoritarismo e anti-semitismo na Era Vargas (1930-1945) *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1988, p. 304 - 310

COELHO, Lúgia Martha. *Educação Integral e Integralismo nos Anos 30: A Vez (e a Voz) dos Periódicos* trabalho apresentado no III Congresso Nacional de História da Educação (Curitiba - 2004)

CUZZI, Marco. *Anti Europa: Il fascismo di Mussolini*. M&B Publishing, Milano, 2007.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa, versão on.line. Endereço:
http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx. Acesso em 23 de maio de 2008, às 11:27

DIRETRIZES Integralistas. Publicação Oficial, 1933. In: www.integralismo.com.br. Acesso em 11/11/2006.

DU BIST nichts, dein volks, alles. 1 fotografia. In: Herstellung: Broßmann.:
<http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/pk005353/index.html>

ENCICLOPÉDIA do integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, [1958-1960]. v. 9

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. Documentário da Tv Escola. Direção de Mônica Simões.

FONDI STORICI ITALIANI DI QUADERNI ED ELABORATI DIDATTICI www.fisqed.it

GALLO, Silvio. *Educação, Ideologia e a Construção do sujeito*. In:
http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_ideologia.asp. Acesso em 12/12/2007

GODMAN, Peter. Hitler e il Vaticano. Degli Archivi Segreti Vaticani la Vera Storia dei Rapporti fra il Nazismo e la Chiesa. Torino: Lindau, 2005.

HEIDEGGER, Martin. ARENDT, Hannah. *Correspondência 1925/1975*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Achtzehnte Auflage. Max Niemeyer Verlag GmbH: Tübingen, 2001.

_____. *Seminário de Zollikon*. ed. Medard Boss; trads. Gabriella Arnhold, Maria de Fatima de Almeida Prado. Sao Paulo: EDUC; Petropolis, RJ : Vozes, 2001

_____. *Ser e Tempo*. Parte I e parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 8ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. *Todos Nós, Ninguém. Um enfoque fenomenológico do Social*. Org. CRITELLI, Dulce Mara e SPANOUDIS, Solon. São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

HILSDORF, M. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2006.

HITLER, Adolf. *Minha Luta*. Tradução Jaime de Carvalho. Lisboa: F. Ribeiro de Mello, 1976.

HOBSBAWM, H. *a Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos/ Max Horkheimer e Theodor Adorno; tradução, Guido Antônio de Almeida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: Regime Autoritário e a Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 1994.

KOIFMAN, Fabio. *Estado Novo e Eugenia*. <http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simposio/anais/textos/F%C3%81BIO%20KOIFMAN.pdf>. Acesso em 20/01/2008.

LEI Orgânica do Ensino Secundário: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em 19/10/2007

LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia Geral*. São Paulo: Ed Atlas, 1995.

LEMME, P. o MANIFESTO DOS Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (15) 255-72, maio/agos., 1984.

MANIFESTO de 7 de outubro. In: www.integralismo.com.br. Acesso em 11/11/2006.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acesso em 24/11/2007

MORAES, Maria Célia Marcondes de - *Reformas de Ensino, Modernização Administrada - A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis:UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MUSSOLINI, Benito. *Educazione nazionale – Ordine Consegne Direttive del Duce sui problemi della vita italiana ed internazionale*. Cura e prefazione di Paolo Orano. Roma: Casa Editrice Pinciana, 1940 – XVIII. Volumes 8, 9 e 10.

NIETZSCHE, Wilhelm Friedrich. Além do Bem e do Mal, prelúdio a uma filosofia do futuro [Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft] 1886). Projekt Gutenberg.de. Spiegel on.line.

_____. *Aurora, reflexões sobre preconceitos morais [Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile.] 1881*). Projekt Gutenberg.de. Spiegel on.line.

_____. *Ecce Homo. Como se vem a ser o que se é*. Lisboa : Ed. 70, 1989

_____. *Humano, demasiado Humano [Menschliches, Allzumenschliches Ein Buch für freie Geister.]* Projekt Gutenberg.de. Spiegel on.line, 2004.

_____. *La Volontá di Potenza*. Ed. Tascabili Bompiani, Milano, 2005.

_____. *O Anticristo. Anátema sobre o cristianismo*. Lisboa : Ed. 70, 1989

_____. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas Néli Correia de Melo **Sobrinho**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. 227 p.

_____. *Nascimento da Tragédia no Espírito da Música. Obras incompletas*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1987. [Os Pensadores]

_____. *Humano Demasiado Humano. Obras incompletas*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1987. [Os Pensadores]

_____. *Para a Genealogia da Moral. Obras incompletas*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1987. [Os Pensadores]

_____. *Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno. Obras incompletas*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1987. [Os Pensadores]

NUNES, Clarice. As políticas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. Publicado em BOMENY, Helena (org). Constelação Capanema. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

ORTEGA Y GASSET, Jose. *A rebelião das massas*. Tradução Herrera Filho Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. A dinâmica da vontade de poder como proposição moral nos escritos de Nietzsche. – Tese de Doutorado – UNICAMP, 1999. p. 249.

PIRES, Lucas. *Crise econômica, ascensão nazista*. Revista Líderes da História, 2007.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. A Questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVISTA de Educação Física. Organização do Órgão do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, periodicidade mensal. 1933, 1935, 1936.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986

SILVA, Rogério Sousa e. A política como espetáculo: a reinvenção da história brasileira e a consolidação dos discursos e das imagens integralistas na revista Anauê! **In:** Rev. Bras. Hist.vol. 25no.50 São Paulo, July/Dec. 2005

SLOTERDIJK, Peter. *O desprezo das massas*. Tradução de Claudia Caalcanti. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

SCHWARZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

TANURI, L. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de educação, mai – ago, n. 014, São Paulo, Brasil, 2000. pp. 61 – 88.

TRINDADE, Héliogio. Integralismo – O fascismo brasileiro na década de 30. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979

VAUDAGNA, Maurizio. *L'Estetica della Politica – Europa e America Negli Anni Trenta*. Roma: Laterza, 1989.

VERGANI, Viscardo. MEACCI, Maria Letizia. 1800-1945 Rilettura Storica dei Libri di Testo della Scuola Elementare. Pisa: Pacini, 1984.

VIDAL, Marciano. *Moral de atitudes - volume 1: moral fundamental*. Editora Santuario. Aparecida, Sao Paulo, 2°. edição baseada na 5°. edição espanhola, 1981

WERNEK, Jurema. *Desenvolvimento, dignidade humana e anti-racismo*. Fórum da Sociedade Civil na Unctad, em São Paulo, 2004.

http://64.233.169.104/search?q=cache:A8CBNI7bxfMJ:www.ibase.org.br/userimages/jurema_werneck_port.pdf+Desenvolvimento,+dignidade+humana+e+anti-racismo

ZIEMER, Gregor. *Educazione alla morte Come si crea um nazista*. Città Aperta Edizioni: Troina: 2006.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE NIETZSCHE À SUA IRMÃ

Nice, final de dezembro de 1887 - Rascunho de carta a Elisabeth Förster-Nietzsche

Neste meio tempo eu vi a prova, preto no branco, de que o Förster ainda não cortou suas ligações com o movimento anti-semita. Desde então tenho dificuldade em manter o carinho e proteção que sempre nutri em relação a você. [...] A nossa separação é aqui decidida da maneira mais absurda. Você não compreendeu nada da razão pela qual estou no mundo? Isto foi tão longe que agora preciso me defender da cabeça aos pés das pessoas que me confundem com essa canalha anti-semita; depois que minha própria irmã, minha ex-irmã, e depois que Widemann deu impulso para essa confusão, a mais medonha de todas. Depois que li o nome de Zaratustra na correspondência desses anti-semitas, minha contenção chegou ao fim. Estou agora na posição de urgente defesa contra o partido do seu esposo. Estas malditas deformações anti-semitas não devem manchar meu ideal!

Natal de 1887, carta a Elisabeth Förster-Nietzsche

[...] Você cometeu uma das maiores estupidezes - para si mesma e para mim! Sua associação com um líder anti-semita expressa um desconhecimento de todo o modo de vida que me preenche agora e sempre com ira e melancolia[...] É uma questão de honra para mim ser absolutamente isentado de toda associação com o anti-semitismo, isto é, me contrapondo a ele, como tenho feito nos meus escritos. Eu recentemente fui perseguido com cartas e prospectos anti-semitas. Minha repulsa em relação a este partido (que gostaria muito bem de se beneficiar de meu nome!) é tão declarada quanto possível, mas a relação com Förster, como o efeito colateral de meu antigo editor, este Schmeitzner anti-semita, sempre traz de volta aos sectários deste desagradável partido a idéia de que eu pertenço a eles, afinal. [...] Isto estimula uma desconfiança contra o meu caráter, como se publicamente eu condenasse algo que privadamente endossasse. Como não posso fazer nada em relação a isso, e o nome de Zaratustra tem sido muito usado na correspondência dos anti-semitas, quase fiquei doente várias vezes. [...]

ANEXO B – TEXTO PARA LEITURA DE CRIANÇAS NAZISTAS

L'eroina della nostra storia è una ragazza di rare qualità chiamata Diemut, la valorosa. Ogni domenica del piatto unico essa girava in lungo e in largo per la Germania nazista per accertarsi che tutti fossero buoni nazisti e seguissero i precetti del Fuhrer. Dapprima si fermò dietro il davanzale di una casetta nel sobborgo di una grande città. Sbirciò dentro e vide una mamma davanti al fornello rimescolare il piatto unico. Ma la donna non era felice. Non era vestita a festa. Non aveva spiegato ai suoi bimbi l'importanza di quest'istituzione nazista.

Diemut la chiamò: “Cara la mia donna, non capite che cosa state facendo per il Fuhrer e la Germania oggi? Suvvia, sorridete. Pettinatevi bene, e mettete grembiuli puliti ai bambini”.

Ad un tratto, meravigliosi fiori de primavera sbocciarono nel cuore della donna. Pensieri nazisti le entrarono nell'anima. Rapidamente fece quel che Diemut aveva suggerito, e poco dopo una famiglia tedesca felice si sedette a tavola per il pasto patriottico.

Diemut riprese il suo cammino e giunse da una famiglia di contadini tedeschi. Il vecchio colono, i suoi figli e un bracciante stavano seduti intorno ad un solido tavolo di legno, e mangiavano insieme dalla stessa scodella. Diemut chiese alla moglie del contadino se si rendeva ben conto dell'importanza di quello che stavano mangiando.

“Sì”, disse la donna, “è il pasto di famiglia. Ecco perché è importante”.

“Senza dubbio”, disse Diemut. “Ma dovete pensare più in là. In tutta la Germania i veri nazisti oggi stanno mangiando da un piatto comune. Ciò significa unità: un popolo, una nazione, un Capo”.

Allora la donna si sentì orgogliosa di essere una madre tedesca; guardò i suoi sei figli con soddisfazione, sperando che un giorno avrebbero tutti servito il Fuhrer.

Diemut continuò la strada e capitò nella lussuosa sala da pranzo di una famiglia agiata. La casa era pervasa dell'odore di un delizioso arrosto. Quei due non erano dei buoni nazisti, altrimenti non avrebbero mangiato arrosto quel giorno. Mangiavano in un silenzio ritroso. Quando una guardia d'assalto bussò alla loro porta per la colletta per l'Assistenza invernale, brontolarono lagnandosi di tutte le contribuzioni che dovevano fare al Partito. Naturalmente, soltanto Diemut udì questo, altrimenti sarebbero stati guai per i due colpevoli. Essa sapeva che sarebbe stato inutile battere dolcemente al cuore di gente come questa. Così spezzò un vetro della finestra. La donna balzò su. Quando fu davanti alla finestra, dovette guardare direttamente nella stanza dove mangiavano i suoi poveri vicini dirimpetto.

Dapprima si irritò e disse: “Guarda un po’ quegli Mueller i loro sette figli! Non hanno un soldo da sprecare e scialacquano coll’aver ospiti per la domenica del piatto unico. Quegli scemi hanno invitato la vecchia giornalista, la lattaia e il garzone del fornaio”. Il marito la raggiunse, e pensava esattamente come lei.

Con tutta la sua forza Diemut batté alla porta dei loro cuori. Batté e batté, ricordando loro tutto ciò che il Fuhrer aveva fatto per il mondo. Poco a poco riuscì a intenerire quei duri cuori, finché la donna disse al marito: “Ascolta, mio caro, la prossima domenica del piatto unico inviteremo la famiglia Mueller. E la nostra cuoca, Herta, mangerà con noi”.

Il marito sorrise e rispose: “Questa è un’idea eccellente. Io or ora ne ho avuta un’altra. Il Fuhrer ha detto che dobbiamo allevare famiglie numerose. I Mueller hanno sette figli. Noi non ne abbiamo. Dovremmo aver figli. È nostro sacro dovere. Avremo dei figli, poiché il Fuhrer ha bisogno di soldati”. La moglie annui, sorridendo. E Diemut riprese la sua strada.

Improvvisamente udì dei suoni gai: uomini che cantavano come se i loro cuori traboccassero di gioia e di felicità, e vi era un allegro tintinnare di piatti. Diemut volò su, alla finestra, e vide che era l’interno di una caserma piena di soldati di Hitler. Quei bravi ragazzi stavano in lunga fila, e passavano a turno davanti ad una fumante cucina da campo. Ognuno ebbe la sua fondina riempita fino all’orlo. Tutto odorava così appetitosamente che Diemut non poté far meno di domandare: “Cosa c’è di buon oggi, camerati?”

“Minestra di patate, minestra di patate”, risposero incoro. Erano allegri come pasque. E Diemut fu felice di notare quello spirito gagliardo tra uomini di Hitler. Sapeva che i soldati di Adolf Hitler sarebbero presto andati a sconfiggere tutti i nemici. Si inorgogli.

E finalmente la piccola Diemut venne da me e mi raccontò tutte queste cose. Mi disse che non vi è nulla di più importante che amare e onorare il Fuhrer. Tutti dobbiamo ubbidirgli e fare quello che egli desidera. Egli ha detto che tutte le ragazze debbono prepararsi ad essere buone massaie e madri. Vuol vedere voi ragazze farsi grandi e avere bambini. Allora potrete raccontar loro la storia di Diemut. Il Fuhrer ha ordinato che siano tutti forti e sani, così la Germania sarà forte e sana. Il Fuhrer è il Redentore e quello che dice noi dobbiamo farlo. E la prossima volta che guardate su al cielo e vedete una nuvola bianca, forse è Diemut che va a recare i messaggi del Fuhrer.

ANEXO C DECRETO NAZISTA (Alemão/Português)-

Verordnung: Richtlinien zur Rassenkunde, 1935
 "Aufartung" für den "Kampf um Lebensraum"
 Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht

Zweck und Ziel der Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht muß es sein, über die Wissensgrundlagen hinaus vor allem die Folgerungen daraus für alle Fach- und Lebensgebiete zu ziehen und nationalsozialistische Gesinnung zu wecken.

Es gilt daher,

1. Einsicht zu gewinnen in die Zusammenhänge, die Ursachen und die Folgen aller mit Vererbung und Rasse in Verbindung stehenden Fragen,

2. Verständnis zu wecken für die Bedeutung, welche die Rassen und die Vererbungserscheinungen für das Leben und Schicksal des deutschen Volkes und für die Aufgaben der Staatsführung haben,

3. in der Jugend Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Gesamtheit des Volkes, d. h. den Ahnen, den lebenden und den kommenden Geschlechtern, zu stärken, Stolz auf die Zugehörigkeit zum deutschen Volk als einem Hauptträger des nordischen Erbgutes zu wecken und damit auf den Willen der Schüler in der Richtung einzuwirken, daß sie an der rassistischen Aufartung des deutschen Volkstums bewußt mitarbeiten.

Diese Schulung von Sehen, Fühlen, Denken und Wollen muß bereits in den höheren und mittleren Schulen auf der Unterstufe - in den Volksschulen beginnt sie im fünften Schuljahr - einsetzen, auf der Mittelstufe ergänzt werden und sich auf der Oberstufe vertiefen, so daß nach des Führers Willen "kein Knabe und kein Mädchen die Schule verläßt, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt zu sein".

Da die *Vererbungslehre* die Grundlage für alle Fragen der Rassen- und Familienkunde, der Rassenpflege und Bevölkerungspolitik bildet, ist sie besonders zu pflegen. Diese Aufgabe fällt fast ausschließlich der Biologie zu.

Die *Familienkunde* bietet eine wichtige Ergänzung der Erbkunde und läßt sich schon auf der Unterstufe in verschiedenen Fächern betreiben, indem der Schüler angeleitet wird, sich als Glied in einer Kette von Geschlechtern zu sehen. Dem dient zunächst das Anlegen von Ahnentafeln, Nachkommentafeln und Sippschaftstafeln.

Die Familienkunde darf aber nicht bei solchen einfachen Zusammenstellungen stehenbleiben. Sie muß darüber hinaus erstreben, zuverlässige Unterlagen für die Gesamterscheinung aller Sippschaftsangehörigen zu liefern. Dazu gehören: Beschreibungen von Gestalt, Gang, Haut-, Haar- und Augenfarbe, Krankheiten, Mißbildungen, seelische Eigenschaften, besondere Begabungen, Zeichnungen, Handschriften usw. Das Ergebnis muß vor allem in einer Stärkung des Willens zu rassenbewußter Familienpflege und schließlich in einer Erweiterung des Familiensinns zum Volksgemeinschaftswillen hin bestehen.

Bei der Erbgesundheits- und *Rassenpflege*, die wiederum vornehmlich im biologischen Unterricht behandelt werden müssen, sind die nichterblichen Einflüsse der Umwelt, die erbfesten Änderungen des Erbgutes (Mutation), die Bedeutung der Auslese für die Bekämpfung der rassistischen Volksentartung und für die Förderung der Volksaufartung zu berücksichtigen. Hierbei ist besonders herauszuarbeiten, daß für die Zukunft eines Volkes es allein entscheidend ist, ob die tüchtigsten Erbstämme im Lauf der Geschlechter erhalten und gefördert werden, oder ob umgekehrt die weniger tüchtigen Erblinien sich allmählich stärker ausbreiten, während die hochwertigen zugrunde gehen ("Gegenauslese"). Die furchtbaren Folgen rassenpflegerischen Leichtsinns für die Nachkommen sind mit Ernst darzulegen.

Als vorbeugende Mittel, die zur Bekämpfung der Volksentartung angewendet werden, sind die Maßnahmen zu behandeln, die zur Erzielung gesunder Nachkommen ergriffen werden. (Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses). Hierbei kommt es weniger auf die einzelnen Bestimmungen des Gesetzes als auf die sittliche Seite an. Durch die Unfruchtbarmachung (zu unterscheiden von der Kastration) wird die Fürsorge vom einzelnen fort auf den Erbstrom des ganzen Volkes ausgedehnt, und es werden auf menschliche Weise die natürlichen Lebensgesetze wieder befolgt, die zugunsten einer falschen Lebensauffassung im letzten Jahrhundert immer mehr mißachtet waren. In diesem Zusammenhang können die gesetzlichen Maßnahmen fremder Staaten, die Deutschland in der Rassengesetzgebung vorgegangen sind, besprochen werden (USA: Unfruchtbarmachung, Einwanderungsgesetz, Negerfrage; Frankreich: Familienpolitik, oder die strengen Sippengesetze der Völker des Fernen Ostens).

Da Vererbung und Rasse nicht um ihrer selbst willen besprochen werden sollen, sondern um des ganzen Volkes willen und um die schicksalhafte Verbundenheit des einzelnen mit Rasse, Volk, Staat und Boden zu zeigen, muß jede einzelne der in der Schule behandelten Fragen für das Leben des Volksganzen von wirklicher Bedeutung sein und zu gemeinschaftsförderndem Wollen führen. Deshalb ist auch die Bedeutung der Gattenwahl als des fast einzigen Mittels, die erbliche und russische Zusammensetzung der Nachkommen zu

beeinflussen, in angemessener Form zu behandeln und in Willensbildung umzusetzen. In diesem Zusammenhang wird auf die Fragen der Familien- und *Bevölkerungspolitik* einzugehen sein.

Es ist der augenblickliche, sehr bedenkliche Zustand des deutschen Volkes klarzulegen, vor allem in bezug auf Fruchtbarkeit, Entwicklung von Eheschließungen (Berufsausbildung, Späthehen), auf Geburten- und Sterbefälle innerhalb der letzten Jahrzehnte, den trügerischen Geburtenüberschuß, die Vergreisung des deutschen Volkes, die Unfruchtbarkeit der Großstadtbevölkerung, den Rückgang der Geburtenhäufigkeit auf dem Lande, die Geburtenbeschränkung in den einzelnen Bevölkerungsschichten, die Landflucht, die Gefahren durch zahlenmäßig wachsende Nachbarvölker.

Es ist zu zeigen, daß für die gesunde Weiterentwicklung des Volkskörpers die Pflege der wertrassigen, erbtüchtigen, gesunden und kinderreichen Familien notwendig ist. Die hierfür aufgestellten Forderungen, z. B. auf gerechte Verteilung der Familienlasten, auf Junggesellensteuer, gerechte Regelung der Erbschaftssteuer, die Fragen des Erbhofrechts, die Erhaltung eines erbgesunden deutschen Bauernstandes, die Großstadtflucht, das Siedlungswesen, die Wertung der Technik und ähnliches sind in ihrer Bedeutung eingehend zu würdigen.

Die Rassenkunde, die auf den Ergebnissen der Erblehre aufgebaut ist, hat vor allem darauf hinzuweisen, daß der Schüler den Unterschied zwischen Rasse und Volk und weiter die Begriffe Nation, Sprach-, Kultur- und Bekenntnisgemeinschaft klar erfaßt. Bei der Besprechung der europäischen Rassen und insbesondere der Rassenkunde des deutschen Volkes muß das nordisch-bestimmte Rassengemisch des heutigen deutschen Volkes gegenüber andersrassigen, fremdvölkischen Gruppen, besonders also dem Judentum gegenüber, herausgestellt werden. Wichtig ist die Tatsache, daß allen deutschen Stämmen und allen Volksgenossen Einschläge nordischen Blutes gemeinsam sind und daß dieses uns in Wahrheit blutmäßig zusammenhält. Hier liegt die biologisch-rassenkundliche Grundlage des Erlebnisses der Volksgemeinschaft.

Die Anwendung von Meßmethoden ist wissenschaftlichen Untersuchungen vorzubehalten. Es muß betont werden, daß das äußere russische Erscheinungsbild nicht den Anlagen und inneren Eigenschaften zu entsprechen braucht und daß das sicherste Kennzeichen einer Rasse die charakterlich-seelische und geistige Haltung und Leistung ist (vergl. die Rede des Führers auf der Kulturtagung in Nürnberg 1933).

Die Gefahren der Rassenmischung mit fremdartigen Gruppen, besonders solchen mit außereuropäischen Bestandteilen, sind nachdrücklich darzustellen, da Völker und Kulturen

ihrer Sendung nur dann gerecht werden können, wenn sie die durch ihre Rasse bedingte Aufgabe in ihrer Geschichte erfüllen, d. h. also rein aus eigener Art nach eigenen Zielen streben. Jede Vermischung mit wesensfremden Rassen (leiblich oder geistig-seelisch) bedeutet für jedes Volk Verrat an der eigenen Aufgabe und damit am Ende Untergang. Grund der Ausschaltung fremdrassiger Gruppen ist also nicht etwa die Überzeugung von der besonderen Schlechtigkeit, sondern lediglich die Feststellung ihrer unabweislichen Andersartigkeit.

Die Erdkunde hat in den Klassen, in denen Mitteleuropa als Stoffgebiet vorgeschrieben ist, in einer der Reife der Schüler angepaßten Form die Verbreitung der auf deutschem Volksboden vorkommenden Rassen mit ihren körperlichen und geistig-seelischen Eigenschaften zu betonen und dabei besonders die nordische Rasse als das Verbindende, das Judentum als das Trennende zu werten. Bei der Behandlung der übrigen europäischen und besonders der außereuropäischen Länder wird durch die Gegenüberstellung der fremden Rassen mit den mitteleuropäischen der Blick für das Wesen der Rassen weiter geschärft werden können.

Geeignete Beispiele der Vergangenheit und der Gegenwart haben die Wirkungen der Rassenkreuzung für den einzelnen wie für das Volk zu zeigen; demgegenüber sind auch die nach Blutsreinheit strebenden alten und neuen Gesetze anderer Völker zu behandeln. Auch die Kolonialfrage ist in diesem Zusammenhang zu stellen. Bei kulturgeographischen Betrachtungen - z. B. der Entdeckungs- und Kolonialgeschichte - wird ungezwungen die Bedeutung der nordischen Rasse erkennbar. Die Einwanderungspolitik Frankreichs, der Vereinigten Staaten und Australiens bilden weitere Möglichkeiten, auf die Zusammenhänge zwischen Rasse, Staat und Kultur einzugehen.

Überall ist der Umweltlehre entgegenzutreten, die die menschlichen Kulturleistungen als Ergebnis vorwiegend der Umweltkräfte sieht, und es ist darzulegen, daß der Mensch - auch oft trotz widriger Umwelt - die für die Kulturschöpfung ausschlaggebende Kraft ist (vergl. die Entwicklung Ägyptens, Mesopotamiens, Griechenland, Roms, Ostelbiens).

Die Geschichte hat die Bedeutung der Rassen für das Werden und Vergehen der Völker und für ihre Leistungen aufzuzeigen, die Erkenntnisse auf unser Volk anzuwenden und in Gesinnung umzusetzen. Die auf den wissenschaftlichen Ergebnissen der Erblehre und Biologie aufgebaute rassische Geschichtsbetrachtung widerlegt Auffassungen, wie sie etwa in der liberalen Fortschrittslehre zum Ausdruck kommen. Aus dem Rassegedanken ist weiterhin die Ablehnung der sogenannten Demokratie oder anderer Gleichheitsbestrebungen

(Paneuropa, Menschheitskultur usw.) abzuleiten und der Sinn für den Führergedanken zu stärken.

Die Weltgeschichte ist als Geschichte rassistisch bestimmter Volkstümer darzustellen. An die Stelle der Lehre "Ex oriente lux" tritt die Erkenntnis, daß mindestens alle abendländischen Kulturen das Werk vorwiegend nordisch bestimmter Völker sind, die in Vorderasien, Griechenland, Rom und den übrigen europäischen Ländern - zum Teil im Kampf gegen andere Rassen - sich durchgesetzt haben oder ihnen schließlich erlegen sind, weil sie unbewußt wider die rassistischen Naturgesetze gesündigt haben. Daraus erwächst die Pflicht, bei aller Geschichtsbetrachtung von der Heimat der Nordrassen auszugehen und von hier aus alles Geschehen, auch das in ferner gelegenen Ländern (Vorderasien, Griechenland, Rom), zu betrachtend Ausgangspunkt und Grundlage muß daher die germanische Frühgeschichte (etwa seit 2000 v. Chr.) sein.

In der germanischen Frühgeschichte liegen auch die einzigen biologischen Wurzeln unseres Wesens und unserer politischen und kulturellen Entwicklung. Was von anderen Rassen und Völkern dabei übernommen ist, konnte und kann nur dann aufbauend sein, wenn es aus rassenverwandtem Wesen stammt. Wo das nicht der Fall ist, muß es als nutzloser oder zersetzender Fremdstoff angesprochen werden. Nach diesem Grundsatz hat eine strenge Wertung der von fremden Völkern übernommenen Kulturgüter stattzufinden. So muß die Jugend die deutsche Geschichte als einen steten, auf und ab wogenden Kampf um die Erhaltung und Gestaltung germanistischdeutschen Wesens erleben, das sich gegen die Überdeckung durch fremde Einflüsse wehrt und um Lebensraum ringt.

Dieser gewaltige Kampf ist nicht von den Massen, sondern vor allem von den großen Führern getragen worden. Deren Leben und Streben bildet daher das feste Gerüst jedes Geschichtsunterrichts. Bei der Auswahl und Würdigung dieser Führer und ihrer Taten genügt es nicht, sie allgemein menschlich und aus ihrer Zeit heraus zu verstehen, sondern sie müssen vor allem danach gewürdigt werden, was sie für die Stärkung deutschen Wesens und deutscher Staatsbildung - bewußt oder unbewußt - getan haben. Dasselbe gilt für die Beurteilung aller geschichtlichen Ereignisse und Zustände. Nur so kann der Geschichtsunterricht an der Zukunft unseres Volkes mitbauen.

Bei dieser lebensgesetzlichen Art der Geschichtsbetrachtung erweist sich aber auch die ungeheure, weit über unser Volk hinausreichende kulturelle Bedeutung der nationalsozialistischen Erneuerung unserer Tage. Denn sie ist der erste große und vielleicht auch der letztmögliche Versuch, die nordrassistische Kultur Europas vor dem Verderb durch Fremdtum zu bewahren und sie zu erneuern. Der deutsche Erzieher und die deutsche Jugend

müssen sich bewußt werden, daß sie den Ahnen und Nachfahren dafür mitverantwortlich sind, daß diese Erneuerung gelingt.

Was für die Geschichte gesagt ist, gilt entsprechend für *Deutsch*, *Kunstunterricht* und auch *Singen*. Sie alle haben sich bei germanisch-deutschen Wesens einzuordnen, sowohl in wertender Rückschau wie in vorschauendem Aufbauwillen.

Auch die übrigen *Unterrichtsfächer* werden mancherlei Hilfe zu leisten vermögen. So kann die Behandlung bedeutender Fachvertreter (Mathematiker, Naturwissenschaftler, Sprachforscher), die Wahl der Unterrichtsbeispiele (Rechnen, Mathematik), des Lesestoffes (Fremdsprachen) die organische Lebensauffassung und die politische Willensbildung wesentlich fördern. Dazu müssen aber auch diese Fächer und ihre Vertreter von den Grundgedanken und Zielen der Rassenkunde und Rassenpflege sich durchdringen und bestimmen lassen.

Daß vor allem den *Leibesübungen* eine überragende Bedeutung zukommt, versteht sich von selbst. Der nordrassische schöne und gesunde Körper sowie gestählter Wille sind hier das Zielbild.

Die Behandlung all dieser Lehrstoffe verfehlt ihren Zweck, wenn sie mehr Wert auf etwaige Ausnahmen als auf das Regelrechte legt, oder wenn sie bei bloßer Belehrung stehenbleibt und nur den Verstand der Jugend beschäftigt. *Politische Willensbildung* muß als das Hauptziel stets im Auge behalten werden. Auf Gemüt und Willen der Jugend vermag der Erzieher jedoch nur zu wirken, wenn die Grundlagen der völkischen Weltanschauung auch sein eigenes Denken, Wollen und Handeln ganz bestimmen und er als lebendiges Vorbild vor der ihm anvertrauten Jugend steht und mit ihr lebt.

Berlin, den 15. Januar 1935.

Der Reichs- und Preußische Minister
für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Rust.

Quelle: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin. Jg. 1935.

Decreto: Diretrizes para Estudo / Pesquisa de Raças, 1935**“Arianização” para “Luta pelo Espaço Vital”
Estudo de Hereditariedade e Raças para Ensino**

O objetivo e a meta do estudo genético e da pesquisa de raças no ensino são importantes tanto para fundamentação do conhecimento, sobretudo nos segmentos de áreas profissionais e da vida, como para despertar uma mentalidade nacional-socialista.

Assim, é válido:

1. Favorecer entendimento do nexos, da razão e das conseqüências, da hereditariedade e das raças, dirimindo conjuntamente questionamentos pendentes.
2. Despertar compreensão para o significado da genética das raças e da ocorrência de fenômenos hereditários para a vida e o destino do povo alemão e das atribuições do Estado.
3. Fortalecer na juventude o sentimento de responsabilidade para com o povo na sua totalidade, isto é, para com os antepassados, as atuais e as próximas gerações, despertar o orgulho de pertencer ao povo alemão e ser portador prioritário da herança nórdica e, com isto, induzir o interesse do aluno a participar conscientemente da arianização racial do povo alemão.

Este treinamento quanto à visão, percepção, pensamento e vontade já tem que ser aplicado, iniciando-se nas escolas públicas a partir da 5ª série, complementado no ensino médio e aprofundado nas universidades, de modo que, conforme o desejo do *Führer*, nenhum jovem termine os estudos, sem obter o reconhecimento da indispensabilidade e a essência da pureza sangüínea.

Como o estudo da hereditariedade é a fundamentação para todas as questões sobre a origem das raças e das famílias, deve ser cultivada, em especial para a formação da raça e da política nacional. Esta incumbência recai exclusivamente à Biologia.

A origem da família oferece um importante complemento no estudo da hereditariedade e o estudo deverá ser abordado já nos primeiros anos escolares nas diversas matérias, sendo que o aluno será estimulado a se sentir um elo numa corrente de gerações. Isto lhe propiciará a elaborar sua árvore genealógica, seus antepassados, descendentes dos mesmos e seus familiares.

Contudo, o estudo da família não deve permanecer nestas simples combinações. Ele devesse extrapolar e se aprofundar através de suporte documental fidedigno, atingindo a todos os familiares do clã envolvido, inclusive com a descrição da forma, movimento, pele, cabelo e cor dos olhos, doenças, deformidades, características mentais, marcas, dons especiais, desenho, letra e outros. A conclusão deverá, acima de tudo, resultar no fortalecimento da intenção da consciência racial na cultura familiar e, por fim, na ampliação do “sentido de família” para a participação consciente de uma comunidade popular.

Na saúde da hereditariedade e da cultura racial, abordados obviamente no ensino da Biologia, deve se considerar as influências não hereditárias do meio-ambiente, alterações genéticas (mutações), significado da seleção para o combate à degeneração racial do povo e o incentivo à arianização do povo. Com isto, é de suma importância ressaltar que, para o futuro de um povo, por si só, é decisivo se os descendentes mais capazes ao longo das gerações, devem ser considerados e estimulados ou, do contrário, os menos eficientes, de linhas genéticas menos capazes, se expandam gradativamente, enquanto os de linhagem superior sucumbam (seleção inversa). As terríveis consequências da irresponsabilidade com a cultura racial para com os descendentes têm que ser considerada com seriedade.

Como metidos preventivos para o combate à decadência do povo, há que se adotar medidas visando atingir descendentes sadios (lei para evitar descendentes doentios). Assim, isto depende menos das diversas determinações da lei do que do lado da tradição do povo. Através do controle da natalidade (diferenciado da castração), a assistência social, partindo do atendimento individualizado, se estenderá a toda a população, com acompanhamento no controle da hereditariedade e de uma maneira humana, sendo observadas as leis naturais da existência, desprezadas no último século, em detrimento de um conceito de qualidade de vida. Dentro destes preceitos, será possível discutir com outros países, que antecederam à Alemanha nas definições legais sobre questões quanto à cultura racial (EUA: controle da natalidade, leis sobre imigração, questão do negro / França: política familiar ou severas leis dos clãs de países do oriente).

Como a hereditariedade e a raça não devem ser observadas apenas pelo interesse individual, mas sim atingir o interesse coletivo, de todo um povo, tem que ser mostrado o envolvimento de cada um pela raça, povo, Estado e terra, devendo cada uma das questões para a vida de todo o povo, serem abordadas na escola, com real significado e de mútuo interesse. Por esta razão, a importância da orientação para escolha do cônjuge, também se torna praticamente o único meio de influir na união da hereditariedade e da combinação racial

para os descendentes, tratando-se de um modo apropriado e transformando a questão da vontade. Neste contexto, deve-se intervir nas questões políticas, familiares e populacionais.

Este é o momento certo de alta reflexão a fim de alertar o povo alemão, sobretudo quanto à fertilidade, orientação na realização de casamentos (formação profissional, posteriormente), nascimentos e falecimentos na última década, o ilusório excesso de natalidade, o envelhecimento do povo alemão, a infertilidade da população de grandes cidades, a redução da natalidade no campo, a limitação da natalidade em certas camadas da sociedade, o êxodo do campo, os perigos do descontrolado aumento populacional dos países vizinhos.

Deve-se ponderar que, para um desenvolvimento salutar continuado do povo como um corpo, é imprescindível o cultivo de uma raça de valor, da hereditariedade considerável, da família de prole saudável e numerosa. Os requisitos aqui enumerados, por exemplo, a correta distribuição dos encargos familiares, o tabelamento de impostos para celibatários, a regulamentação de direitos sobre impostos de heranças, as questões nos direitos a heranças, a manutenção de um direito sadio de herança do camponês, o êxodo aos grandes centros, a colonização, a valorização da técnica e similares, têm sua importância reconhecida.

A pesquisa das raças construída sobre resultados de estudos da hereditariedade deverá apontar, sobretudo, ao fato de que os alunos assimilem a diferença entre raça e povo e, além disto, os conceitos de nação, língua, cultura e confissão de fé política coletiva. Na discussão sobre raça européia, em especial no estudo da raça do povo alemão, é preciso que a raça nórdica de hoje se sobressaia sobre outras raças de grupos de outros povos, em especial, dos judeus. Importante é a realidade de que todas as linhagens alemãs e que todas as associações populares tenham aparência conjunta com sangue nórdico e que isto, em verdade, as mantenha unidas. Aqui está a base biológica do estudo da raça na vivência em comunidade social.

A adoção de métodos de aferição são análises cientificamente recomendadas. Há que se frisar que a aparência racial externa, não necessariamente deve corresponder à estrutura e que a característica de uma raça é a postura de identificação de índole psíquica, intelectual e de desempenho (conforme discurso do *Führer* no Encontro sobre Cultura em Nuremberg em 1933).

Os riscos de mistura em grupos étnicos estrangeiros, especialmente aqueles de componentes não europeus, devem ser vistos com reserva, uma vez que povos e culturas conseguem transmitir sua imagem, pois eles, na sua raça, preenchem sua história, isto é, isenta de seu próprio modo de ser, conquistado por metas próprias. Cada mistura com raças

essencialmente diversas (corporal, intelectual, espiritual e mental) significa, para cada povo, traição a sua própria missão e, por fim, o declínio. Portanto, a razão de exclusão de grupos raciais estranhos não é tanto a convicção de determinados males, mas sim a mera constatação de seu indiscutível modo de ser diferente.

A geografia ministrada em salas de aula, adaptada à maturidade do aluno, considera a Europa Central uma área substancial, com expansão de raças em solo alemão, com características intelectuais e espirituais a serem frisadas, em especial a raça nórdica com seus elementos identificadores que as une, e o judaísmo, com suas características que não se agrega às demais. O tratamento aos demais povos europeus e especialmente aos não europeus, será através de confrontação rigorosa das raças estrangeiras com as da Europa Central com vistas a sua essência.

Exemplos apropriados do passado e da atualidade dos efeitos da mistura racial devem ser mostrados tanto para pessoas individualmente, como para o povo; por sua vez, também deverão ser abordadas leis antigas e novas de outros povos sobre a purificação sangüínea. Neste contexto, também deve ser apontada a questão da colonização. Na consideração cultural e geográfica, por exemplo, do descobrimento e da história da colonização, será reconhecida naturalmente a raça nórdica. A política de imigração da França, dos EUA e da Austrália proporciona mais possibilidades de comprovar a relação entre raça, Estado e cultura.

Em toda a parte deve-se considerar o ensino ambiental que vê o envolvimento cultural do homem como resultado preponderante na força do ambiente, ao afirmar que ele, mesmo quando em um ambiente adverso, é a força decisiva da criação cultural (comparar com o desenvolvimento do Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma e outros países a leste do Elba).

A história tem o significado das raças para a conquista e a passagem dos povos e seu desempenho para obter o reconhecimento e convicções a serem adotados por nosso povo.

Os resultados científicos do estudo da hereditariedade e da biologia na construção da reflexão histórica racial refutam a capacidade de compreensão como ela foi formulada pelo estudo progressista liberal. Além disto, a partir do pensamento racial, existe a rejeição da assim chamada democracia ou outros esforços similares (Paneuropa, cultura humanista, etc.), o que confirma o fortalecimento das intenções do *Führer*.

Deve-se colocar a história universal como história racial popular. Ao invés do estudo “Ex oriente lux” entra o reconhecimento de que pelo menos todas as culturas orientes são obras de determinados povos nórdicos e que também foram na região não asiática (Grécia, Roma e demais países europeus) na luta com outras raças, vencendo ou sendo vencidos, pecando contra as leis naturais das raças. Daí nasce a obrigação de desconsiderar todas as

reflexões raciais dos países de origem das raças nórdicas e daqui em diante, reconsiderar, mesmo de países mais afastados, não asiáticos (Grécia, Roma), ser ponto de partida e princípio da história da antiguidade germânica (cerca de 2000 AC).

Na história da antiguidade germânica encontram-se as únicas raízes biológicas de nossa essência e nosso desenvolvimento político e cultural. O que foi adquirido de outras raças e povos pode e deve ser considerado, quando se origina de essências de raças co-irmãs. Quando não se tratar, deve ser considerado sem importância ou como núcleo destrutivo. A partir deste fundamento, ocorre uma avaliação muito severa ao se verificar uma assimilação cultural de outros povos. Assim, a juventude deverá vivenciar uma luta contínua na preservação e formação da essência germânica alemã, a fim de que contra outras influências externas exista a luta pelo espaço vital.

Esta intensa luta não vem da massa, mas acima de tudo se origina através de grandes líderes. Suas vidas e aspirações criam assim as linhas mestras de cada ensino na história. Para a escolha e reconhecimento destes líderes, suas ações como pessoas de seu tempo, como geralmente as são, não bastam, mas particularmente precisam ser analisadas pelo que fizeram, de modo consciente ou inconsciente, pelo fortalecimento da essência alemã e pela formação do Estado. O mesmo vale para todos os acontecimentos e condições. Só assim o ensino da história poderá construir o futuro do nosso povo.

Deste modo, na contemplação da história, também se revela algo colossal sobre nosso povo, muito além do significado cultural da renovação do nacional-socialismo de nossos dias. Pois ela é a maior e talvez também a última tentativa passível de proteger a raça nórdica da Europa e de renová-la. O professor alemão e a juventude alemã devem estar conscientes de que são co-responsáveis para com os antepassados e os descendentes para que esta renovação obtenha êxito.

O que se legou a história vale igualmente para as matérias de alemão, ensino de arte e também de canto. Todas elas deverão regular-se na essência germano-alemã, tanto na valiosa retrospectiva, quanto na prospecção da vontade construtiva.

Também as demais matérias de ensino servirão, de diversas formas, como um recurso de auxílio. Assim, o tratamento pode ser fomentado sensivelmente por profissionais de ensino (matemático, cientista, pesquisador de idiomas), como também na escolha dos exemplos, no ensino de cálculos, matemática e ainda, nos planos de leitura de línguas estrangeiras, na ordenação do entendimento da vida e instrução do interesse político. Para tanto, também é

preciso que as matérias e seus professores sejam susceptíveis e se deixem orientar pela causa e metas do estudo e cultivo das raças.

Que acima de tudo o culto físico some como significado dominante. O lindo e saudável corpo da raça nórdica, bem como a postura, são os alvos finais.

O tratamento de todas estas leituras de ensino não alcança seu objetivo quando ele der mais valor a certas exceções do que à regra correta ou quando ele fica estagnado numa mera instrução, ocupando tão somente o juízo da juventude. Vontade política é a meta principal a ser buscada e há que ser mantida sob atenção continuada. Sobre o animo e a vontade da juventude incide o legado do professor quando os fundamentos da observação mundial sobre o povo, seu próprio pensamento, vontade e ação, sendo ele um exemplo vivo um estímulo para uma juventude confiante com a qual vive.

Berlim, 15 de janeiro de 1935

Bernhard Rust

Ministro do Reich e da Prússia para Ciência, Ensino e Educação para o Povo

Fonte: Folha Central para Administração Geral do Ensino na Prússia, Berlim, 1935.

Tradução: Ilton Barrera

ANEXO D – Il Testo della Carta della Scuola

I Dichiarazione

Nell'unità morale, politica ed economica della Nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato Fascista, la Scuola, fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alla Corporazione, al Partito, forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni.

La Scuola Fascista per virtù dello studio, concepito come formazione di maturità, attua il principio d'una cultura del popolo, ispirata agli eterni valori della razza italiana e della sua civiltà; e lo innesta, per virtù del lavoro, nella concreta attività dei mestieri, delle arti, delle professioni, delle scienze, delle armi.

II Dichiarazione

Nell'ordine fascista, età scolastica e età politica coincidono. Scuola G.I.L. e G.U.F. formano, insieme, uno strumento unitario di educazione fascista. L'obbligo di frequentarli costituisce il servizio scolastico, che impegna i cittadini dalla prima età ai ventun'anni. Tale servizio consiste nella frequenza, dal quarto al quattordicesimo anno, della scuola e della G.I.L., e continua in questa fino ai ventun'anni anche per chi non seguita gli studi. Gli studenti universitari devono far parte dei G.U.F. Un libretto personale, da collegarsi opportunamente al libretto di lavoro, attesta il compiuto servizio scolastico, anche ai fini della valutazione individuale negli impieghi e nel lavoro.

III Dichiarazione

Lo Studio, ordinato secondo le effettive possibilità intellettuali e fisiche dei giovani, mira alla loro formazione morale e culturale, e, in armonia con le finalità educative della G.I.L., alla loro preparazione politica e guerriera. L'accesso agli studi e il loro proseguimento sono regolati esclusivamente dal criterio delle capacità e attitudini dimostrate. I collegi di Stato garantiscono la continuazione degli studi ai giovani capaci, ma non abbienti.

IV Dichiarazione

L'educazione fisica, attuata nella scuola dalla G.I.L., asseconda e favorisce, procedendo per gradi, le leggi della crescita e del consolidamento fisico in uno col progresso psichico. La tecnica degli esercizi tende ad ottenere armonia di sviluppo, validità d'addestramento, elevazione morale, fiducia in sé, alto senso della disciplina e del dovere.

Nell'ordine universitario i G.U.F. provvedono all'addestramento sportivo e militare dei giovani.

V Dichiarazione

Il lavoro, che sotto tutte le sue forme intellettuali, tecniche e manuali, è tutelato dallo Stato come un dovere sociale, si associa allo studio e all'addestramento sportivo nella formazione del carattere e dell'intelligenza.

Dalla Scuola elementare alle altre di ogni ordine e grado, il lavoro ha la sua parte nei programmi. Speciali turni di lavoro, regolati e diretti dalle Autorità scolastiche, nelle

botteghe, nelle officine, nei campi, sul mare, educano la coscienza sociale e produttiva propria dell'ordine corporativo.

VI Dichiarazione

Studio, esercizio fisico e lavoro forniscono alla Scuola i mezzi per saggiare le attitudini. Indirizzo culturale e orientamento professionale costituiscono suoi compiti preminenti, al fine di provvedere, secondo ragione e necessità, alla preparazione degli uomini capaci di affrontare i problemi concreti della ricerca scientifica e della produzione.

Il principio della selezione opera di continuo nella Scuola, a salvaguardia della sua funzione e della particolarità dei suoi istituti.

VII Dichiarazione

Scuola e famiglia, naturalmente solidali, collaborano, in intimo e continuo rapporto, ai fini dell'educazione e dell'orientamento degli alunni. Genitori e parenti partecipano alla vita della Scuola e vi apprendono quella comunione di intenti e di metodo che sorregge le forze dell'infanzia e dell'adolescenza sulle vie della religione dei padri e dei destini d'Italia.

VIII Dichiarazione

La Scuola italiana si distingue nei seguenti ordini:

- a) *elementare*, così composto:
 - a. Scuola materna, biennale;
 - b. Scuola elementare, triennale;
 - c. Scuola del lavoro, biennale;
- b) *medio*, così distinto:
 - a. Scuola media, triennale;
 - b. Scuola professionale, triennale;
 - c. Scuola tecnica, biennale;
- c) *superiore*, così distinto:
 - a. Liceo classico, quinquennale;
 - b. Liceo scientifico, quinquennale;
 - c. Istituto magistrale, quinquennale;
 - d. Istituto tecnico commerciale, quinquennale;
 - e. Istituti per periti agrari, periti industriali, per geometri o per nautici, quadriennale;
- d) *universitario*, così distinto:
 - a. Facoltà di giurisprudenza, di scienze politiche, di economia e commercio;
 - b. Facoltà di lettere e filosofia, di magistero;
 - c. Facoltà di medicina e chirurgia, di medicina veterinaria;
 - d. Facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, di scienze statistiche, demografie ed attuariali;
 - e. Facoltà di farmacia;
 - f. Facoltà di ingegneria, di ingegneria mineraria, di chimica industriale;
 - g. Facoltà di architettura;
 - h. Facoltà di agraria;
 - i. Scuole dirette a fini speciali.

I corso di studio per il conseguimento dei titoli accademici hanno durata da quattro a sei anni, eccezionalmente taluni corsi di studio possono avere durata inferiori.

Presso le Facoltà possono inoltre essere istituiti, per i laureati, corsi e scuole di perfezionamento e corsi e scuole di specializzazione.

Costituiscono ordini speciali di studi e di addestramento:

- a) gli Istituti d'istruzione d'arte, così distinti:
 - a. Corso d'avviamento all'arte, triennale;
 - b. Scuola d'arte, quinquennale;
 - c. Istituto d'arte, della durata di otto anni;
 - d. Corso di magistero per il disegno e per l'arte applicata, biennale;
 - e. Liceo artistico, quinquennale;
 - f. Accademia d'arte, quadriennale;
 - g. Conservatorio di musica, da sei a dieci anni;
 - h. Accademia d'arte drammatica, triennale.
- b) gli Istituti per l'educazione e la preparazione della donna, così distinti:
 - a. Istituto femminile, triennale;
 - b. Magistero femminile, biennale;
- c) i corsi per la formazione e il perfezionamento dei lavoratori.

IX DICHIARAZIONE

La Scuola materna disciplina e educa le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere dal quarto al sesto anno.

La Scuola elementare, dal sesto al nono anno, si distingue, nei programmi, negli ordinamenti, nei metodi, in urbana e rurale, e dà una prima concreta formazione del carattere.

La Scuola del lavoro, dal nono all'undicesimo anno, suscita, con esercitazioni pratiche organicamente inserite nei programmi di studio, il gusto, l'interesse e la coscienza del lavoro manuale.

X DICHIARAZIONE

La Scuola artigiana educa, dall'undicesimo al quattordicesimo anno, alle tradizioni di lavoro della famiglia italiana, di cui costituisce un più ampio cerchio. Distinta in tipi, secondo le caratteristiche dell'economia locale, continua i corsi elementari. I programmi, pur dando il dovuto posto alla cultura generale, ne sono fondati sugli insegnamenti attinenti al lavoro, che vi assume, oltrepassando la fase didattica, forma e metodo di lavoro produttivo. Tranne che per le materie tecnologiche e il lavoro, gli insegnanti sono scelti fra i maestri elementari, con appositi concorsi.

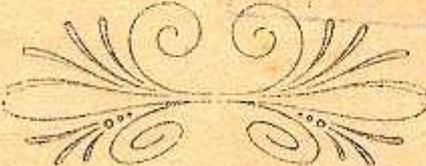
ANEXO E – CARTAZ INTEGRALISTA



ACÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA

Manifesto-Programma

com que a A. I. B. vae pleitear a eleição presidencial, lido pelo Chefe Nacional Plínio Salgado na reunião de 27 de Janeiro de 1936 do grande Conclave Nacional, que se realisou na Provincia da Guanabara (Rio de Janeiro), com a presença de altas personalidades do Movimento Integralista.



"Nós brasileiros unidos de todas as Provincias, nos propomos a crear uma civilização, um modo de vida genuinamente brasileiros. Queremos crear um direito publico nosso, de accordo com as nossas realidades e aspirações, um governo que garanta a unidade de todas as Provincias, a harmonia de todas as classes, as iniciativas de todos os individuos, a supervisão do Estado, a construção do Todo Nacional. Por isso, nosso idéal não nos permítte entrar em combinação com qualquer partido politico, pois não conhecemos partidos politicos: reconhecemos a Nação". (Do Manifesto de Outubro de 1932).

PROVINCIA INTEGRALISTA DA BAHIA

SECRETARIA PROVINCIAL DE PROPAGANDA

1937



ANEXO VI – NOTÍCIA – FOLHA DA MANHÃ

EXTINCTOS TODOS OS PARTIDOS POLITICOS DO PAIZ

Publicado na **Folha da Manhã**, sabbado, 4 de dezembro de 1937

Neste texto foi mantida a grafia original

Foram dissolvidos, a partir de hontem, todos os partidos politicos existentes no paiz

O texto do decreto assignado pelo presidente da Republica — A medida veda o uso de uniformes e distinctivos e vigorará até a promulgação da futura lei eleitoral

RIO, 3 - (Da nossa succursal — pelo telephone) — O presidente da Republica assignou o seguinte decreto:

”Decreto-lei de 2 de dezembro de 1937.

Dispõe sobre os partidos politicos.

O presidente da Republica, usando da attribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, considerando que, ao promulgar-se a Constituição em vigor, se teve em vista além de outro objectivos, instituir um regime de paz social e de acção politica constructiva; considerando que o systema eleitoral então vigente, inadequado ás condições da vida nacional e baseado em artificiosas combinações de character juridico e formal, fomentava a proliferação de partidos, com o fim unico e exclusivo de dar ás candidaturas e cargos electivos a apparencia de legitimidade;

considerando que a multiplicidade de arregimentações partidarias, com objectivos meramente eleitoraes, ao envez de actuar como factor de esclarecimento e disciplina da opinião, serviu para crear uma atmosphaera de inquietação e de desasocego permanentes, nocivos á tranquillidade publica e sem correspondencia nos reaes sentimentos do povo brasileiro; considerando, além disso, que os partidos politicos até então existentes não possuíam conteudo programmatico nacional ou esposavam ideologias e doutrinas contrarias aos postulados do novo regime, pretendendo a transformação radical da ordem social, alterando a estrutura e ameaçando as tradições do povo brasileiro, em desaccordo com as circumstancias reaes da sociedade politica e civil;

considerando que o novo regime, fundado em nome da nação para attender ás suas aspirações e necessidades, deve estar em contacto directo com o povo, sobreposto ás lutas partidarias de qualquer ordem, independendo da consulta de agrupamentos, partidos ou organizações, ostensiva ou disfarçadamente, destinados á conquista do poder publico;

Decreta:

Art. 1º - Ficam dissolvidos, nesta data, todos os partidos politicos.

§ 1º - São considerados partidos politicos, para os effeitos da lei, todas as arregimentações partidarias registradas nos extinctos Tribunal Superior e Tribunaes da Justiça Eleitoral, assim como as que, embora não registradas em 10 de novembro do corrente anno, já tivessem requerido o seu registro.

§ 2º - São, igualmente, atingidas pela medida constante deste artigo as milicias civicas e organizações auxiliares dos partidos politicos, sejam quaes forem os seus fins e denominações.

Art. 2º - É vedado o uso de uniformes, estandartes, distintivos e outros symbolos dos partidos politicos e organizações auxiliares compreendidos no artigo 1º.

Art. 3º - Fica prohibida, até a promulgação da lei eleitoral, a organização de partidos politicos, seja qual fôr a forma de que se revista a sua constituição, ainda que de sociedades civis destinadas ostensivamente a outros fins, uma vez se verifique haver na organização o proposto proximo ou remoto de transformal-a em instrumento de propaganda de idéas politicas.

Art. 4º - Aos partidos politicos compreendidos no artigo 1.o é permitido continuarem a existir como sociedade civil para fins culturaes, beneficentes ou desportivos, desde que o não façam com a mesma denominação com que se registraram como partidos politicos.

Art. 5º - Não será permitido aos militares de terra e mar, assim como os outros membros de corporações de character militar, pertencerem ás sociedades civis em que se transformarem os partidos politicos a que se refere o artigo 1º.

Art. 6º - As contravenções a esta lei serão punidas com pena de prisão de dois a quatro mezes e multa de cinco a dez contos de réis.

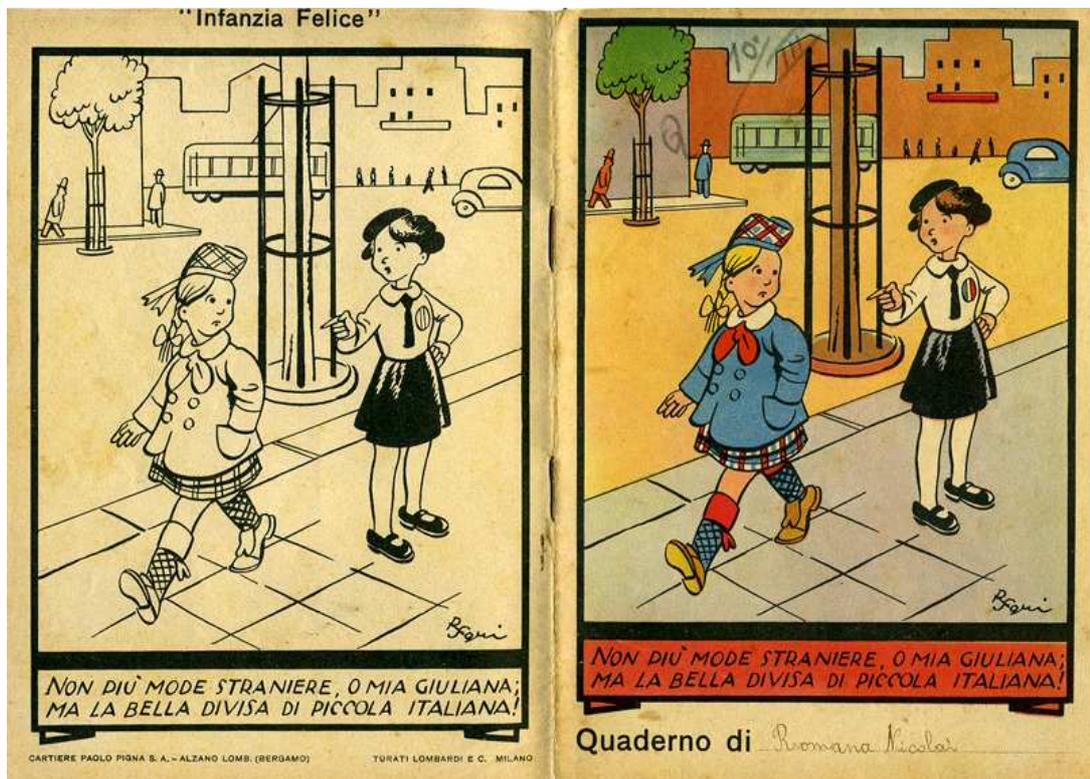
O julgamento será de competencia do Tribunal de Segurança Nacional e o processo, a ser organizado no regimento interno do mesmo Tribunal, seguirá o rito summarissimo.

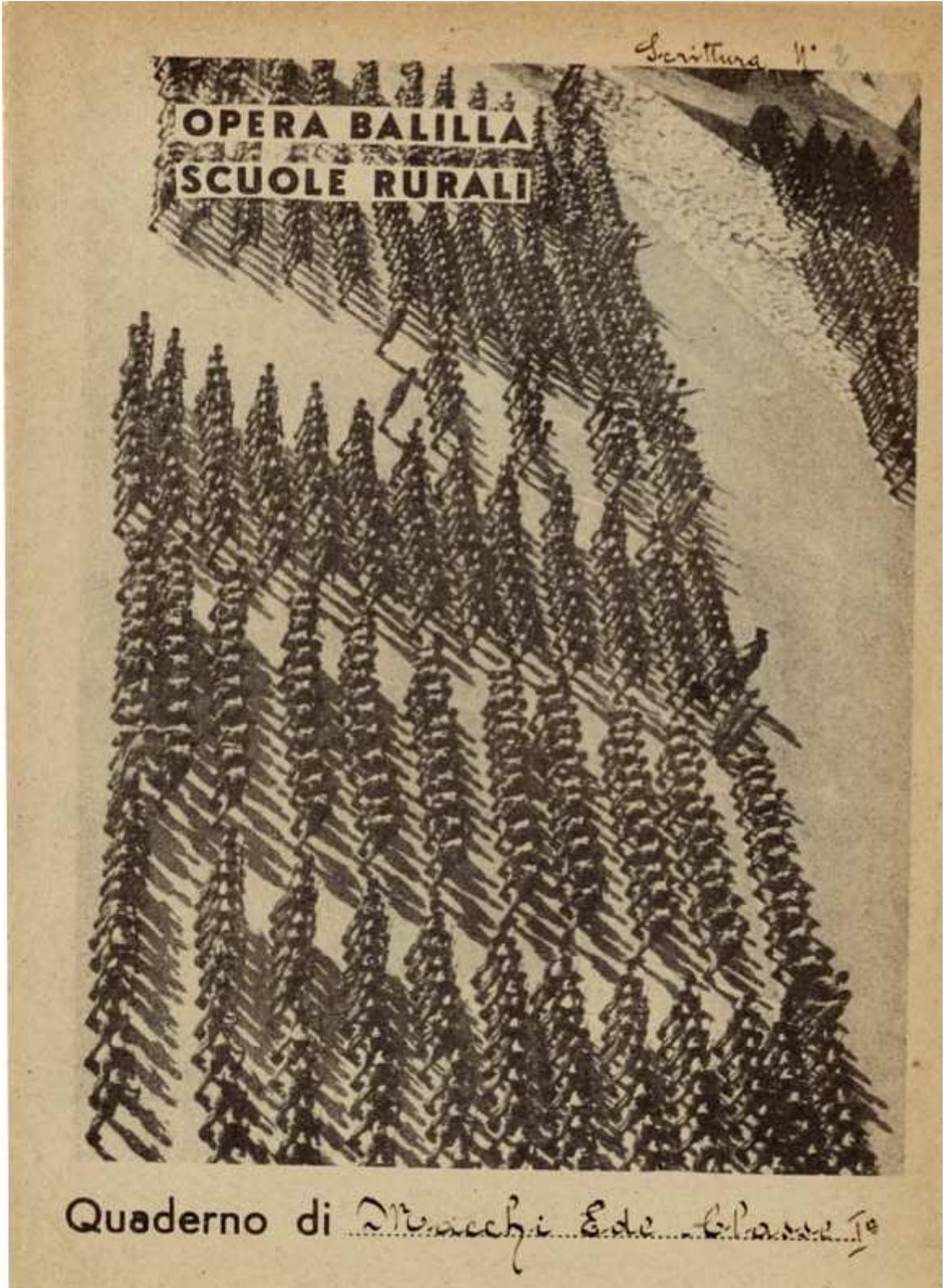
Art. 7º - O ministro da Justiça e Negocios Interiores determinará as medidas a serem tomadas para a execução da presente lei, podendo interdictar as sédes das organizações e partidos referidos no artigo 1.o.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrario. - Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1937, 116º da Independencia e 49º da Republica”.

Folha da Manhã.

ANEXO VII – CAPAS DE CADERNOS PERÍODO FASCISTA





Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)