



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

JOSÉ MARCOS DE ASSIS COUTO JÚNIOR

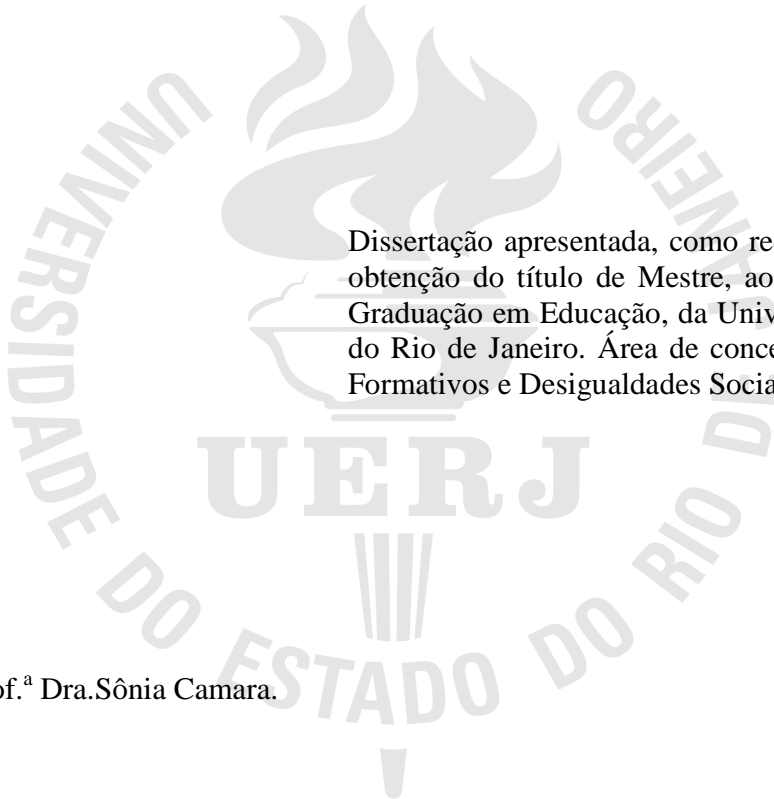
**Debates intelectuais sobre educação: aproximações e
distanciamentos dos projetos católicos e escolanovistas durante as
décadas de 1920 e 1930.**

Rio de Janeiro

2011

José Marcos de Assis Couto Júnior

**Debates intelectuais sobre educação: aproximações e
distanciamentos dos projetos católicos e escolanovistas durante as
décadas de 1920 e 1930.**



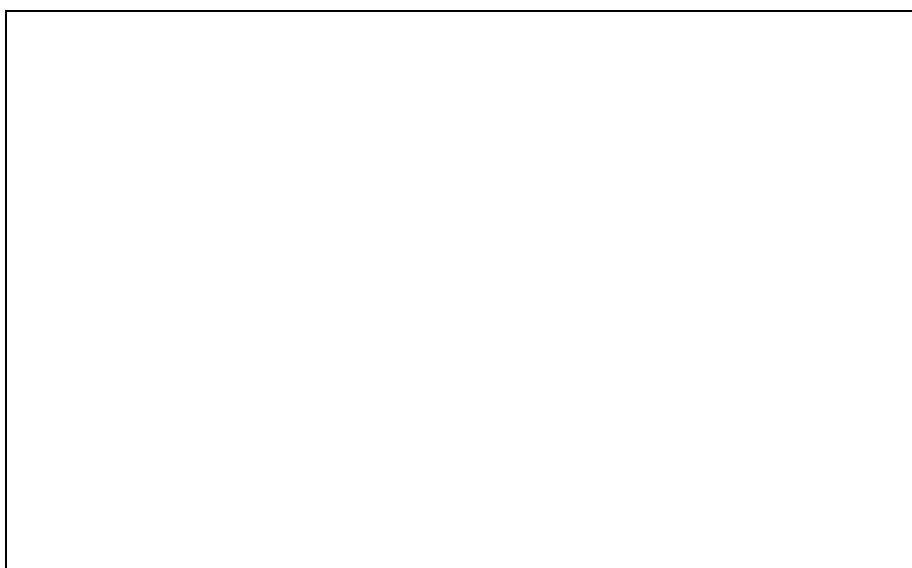
Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra.Sônia Camara.

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

José Marcos de Assis Couto Júnior

Debates intelectuais sobre educação: aproximações e distanciamentos dos projetos católicos e escolanovistas durante as décadas de 1920 e 1930.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em ____ de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Sônia Camara (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^a. Dr^a Libânia Nacif Xavier.
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^a. Dr^a. Helena Amaral da Fontoura (Suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

2011

Dedicatória

À Deus, à minha família e à minha orientadora.

Agradecimentos

Diante das dificuldades são necessárias diferentes ações para sublimá-las. Alguns amigos se fizeram presentes neste trabalho por meio ativo, ao participar das pesquisas ou sugerir leituras. Outros me auxiliaram na conclusão desta dissertação somente com palavras de incentivo, que foram precisas em momentos de desânimo. Difícil é mensurar se há entre elas ajuda mais importante que a outra.

À Minha esposa Michelle Rezende Gonçalves Couto, que soube compreender a necessidade de ausências, esteve sempre ao meu lado e me apoiou nas horas difíceis.

À Minha mãe, Helena Maria da Silva, meu pai, José Marcos de Assis Couto e meus irmãos Raphael da Silva Couto e André Pádua Couto que mesmo sem estarem presentes a todo tempo, ao me verem, lembravam do trabalho e afirmavam que eu seria capaz de concluí-lo.

À Prof.^a Dr.^a Sônia Camara, que apesar de diversos percalços continuou acreditando em mim, tendo paciência com minhas manias, zelo com meus escritos e apoio nas minhas mudanças de rumo durante todo o curso de mestrado.

Às Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier e Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura, por aceitarem a participar da banca examinadora deste trabalho e principalmente pelas suas considerações no momento da Qualificação, que proporcionaram a redefinição do foco do trabalho, ao apontarem-me aspectos e pontos relegados até então.

Aos amigos Marcela Cockeall Mallmann, Ive Cristina Machado Brandão, Paulo Vitor Faustino Marinho, Sinésio Jéfferson Andrade Silva, Danielle Barreto, Mark Hélliton Gomes dos Santos, Thierre Xavier e Paula Renata da Costa que auxiliaram de maneira essencial, material e psicologicamente, para a conclusão desta dissertação ao não permitirem que eu ficasse só no momento da solidão da escrita.

À Dona Maria Amélia, que tão bem me recebeu na Associação Brasileira de Educação, dispondo-me documentações que me possibilitaram desenvolver articulações, além de vislumbrar futuros projetos.

À Deus, por me capacitar a realizar feitos pouco pensáveis na infância e conduziu-me ao magistério, profissão que amo.

Nenhum problema – tem sido dito e repetido – sobre-eleva no Brasil, o da educação , por que da educação do povo e das suas classes dirigentes é que afinal vem depender todos os outros, inclusive o da *organização nacional*, tão oportunamente posto em foco por Alberto Torres. Sem dúvida precisamos organizar, mas para organizar é preciso educar.

Everardo Backheuser (1935)

Resumo

Esta dissertação de Mestrado tem como objetivo analisar os debates ocorridos entre Intelectuais católicos e escolanovistas, em torno da formação de projetos educacionais para a nação, entre os anos de 1920 e 1930. Aquelas décadas foram essenciais para fixação de um modelo educacional como via de modernização no Brasil. Estes Intelectuais, pertencentes as mais diversas áreas profissionais, eram reunidos em instituições, que os congregavam com o fim de elaborar planos para o desenvolvimento da educação do país. No Rio de Janeiro, Distrito Federal, três Centros se destacavam: a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, o Centro Dom Vital, de 1922 e a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), de 1933. Estas instituições afirmaram-se como importantes arenas de debates, de ação e de embates dos intelectuais ligados a ideologia da Igreja e da Escola Nova. Católicos e escolanovistas compunham as duas principais vertentes no debate educacional do Brasil, à época. Estes passariam, a partir da década de 1930, a ampliar relações com o Estado, graças à proposta de “coalizão” do Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945). Esta aproximação, catalisada durante a gestão de Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação e Saúde (1934-1945), resultaria na materialização de demandas, pela afirmação de uma educação pública, obrigatória, gratuita e com a presença do Ensino Religioso. Tais práticas eram alicerçadas sob uma filosofia educacional patriótica, oriunda de uma proposição estatal. O modelo de ensino composto pelas principais bandeiras católicas e escolanovistas, sob uma ideologia patriótica comporia o modelo híbrido de educação, que basearia o ensino nacional, mesmo após o término do Primeiro Governo do Presidente Getúlio Vargas, em 1945.

Palavras chave: Intelectuais de educação. Associação Brasileira de Educação. Centro Dom Vital. Conferência Católica Brasileira de Educação. Governo de Coalizão. Modelo híbrido de educação.

Abstract

This Master's thesis aims to analyze the debates between Catholics and “escolanovistas” Intellectuals around the formation of educational projects for the nation, in the 1920s and 1930s. Those decades were essential for establishment of an educational model as a way of modernization in Brazil. These intellectuals, belonging to many different professional areas, were gathered in institutions, which assembled in order to plan for the development of education in the country. In Rio de Janeiro, the Federal District, three centers stood out: the Associação Brasileira de Educação (ABE), established in 1924, the Centro Dom Vital, in 1922 and the Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), in 1933. These institutions have established themselves as important arenas of debate, action and conflicts linked to the ideology of the intellectuals of the Church and the New School. Catholics and “escolanovistas” comprised two main strands in the education debate in Brazil, at the time. These would, from the 1930's, expand relations with the State, through the proposed "coalition" government of President Getúlio Vargas (1930-1945). This approach was catalyzed during the administration of Gustavo Capanema the front of the Ministry of Education and Health (1934-1945), would result in the materialization of claims, affirming a public education, compulsory, free and in the presence of Religious Education. Such practices were grounded in a patriotic educational philosophy, born of a state proposition. The teaching model composed of the main Catholic and “escolanovistas” demands, patriotic ideology resulting in a hybrid of education model, which would base the national education, even after the end of the First Government of President Getúlio Vargas, in 1945.

Keywords: Intellectual education. Associação Brasileira de Educação. Centro Dom Vital. Conferência Católica Brasileira de Educação. Coalition Government. Hybrid education model.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1. A ESCOLA NOVA E SUA PERSPECTIVA MODERNIZADORA DA EDUCAÇÃO.	23
1.1. <i>O alvorecer da República e a educação nacional.</i>	23
1.2. <i>Catalisação ideológica e formação de um modelo republicano nos “anos Entrópicos”.</i>	26
1.3. <i>Por uma modernização da nação: a educação como veículo civilizatório.</i>	29
1.4. <i>As reformas da instrução pública e a consolidação da educação no Brasil.</i>	35
1.5 <i>A Associação Brasileira de Educação como arena dos debates educacionais das décadas de 1920 e 1930.</i>	46
1.6. <i>A Escola Nova e a escola como veículo de modernização nacional.</i>	51
2. A EDUCAÇÃO CATÓLICA COMO VIA DE “RETORNO DE JESUS CRISTO AO MUNDO MODERNO”	57
2.1. <i>Dois Olhares de um Cisma: a laicização do Estado sob as ópticas da heresia e da autonomia.</i>	57
2.2. <i>A Igreja Católica nacional fora do Padroado, negação do republicanismo e expansão institucional.</i>	63
2.3. <i>A reestruturação e reinvenção da pregação católica brasileira; a Igreja além da paróquia.</i>	67
2.4. <i>A busca pela recristianização da sociedade. A Igreja volta-se para o Estado.</i>	72
2.5. <i>A revista “A Ordem” e o Centro Dom Vital como centro propagador católico.</i>	79
2.6. <i>A Confederação Católica Brasileira de Educação e a pedagogia católica.</i>	84
3. A INTELLECTUALIDADE EDUCACIONAL EM MEIO AO ESTADO VARGUISTA: PROJETOS, DEMANDAS E EMBATES NA FORMAÇÃO DE UM MODELO HÍBRIDO DE EDUCAÇÃO.	91

3.1. Outros atores, outras demandas. Os anos de 1920 e a novas lideranças republicanas.	91
3.2. O Golpe de 1930 e as bases de apoio ao Governo Vargas.	97
3.3. As demandas Educacionais em disputa: escolanovistas e católicos na formação de uma educação nacional.	101
3.4 Composição de um modelo híbrido de educação. Demandas contrárias e concepções distintas convergidas em prol da “pátria”.	116
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	126
BIBLIOGRAFIA.	130
ANEXO I	135
ANEXO II	137
ANEXO III	141

Introdução

Tornou-se tradição no país, em anos eleitorais, o aferimento de preferências e tendências da população nacional, realizado por diversos institutos de pesquisa. Neste período onde o conhecimento das prioridades do eleitorado é essencial para a movimentação e planejamento de comitês e estratégias de campanha, faz-se com que a conscientização destas preferências acabe por representarem-se como trunfos dos discursos de candidatos. Veículos de comunicação como jornais, revistas e redes de televisão, de forma semelhante, trabalham no intuito de apresentar índices que revelem além dos prováveis percentuais de votos válidos para cada candidato os “desejos” do eleitorado. Tais números são amplamente utilizados em debates e entrevistas realizados por aqueles veículos ao longo da corrida eleitoral acirrando, meses antes da disputa nas urnas, o embate entre as partes.

No lastro das campanhas presidenciais do ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), um dos mais importantes do Brasil, realizou pesquisa, encomendada pela Rede Globo de Televisão, com a intenção de apresentar e mapear quais seriam as principais preocupações do povo brasileiro. Através de uma lista predeterminada, que abrangia em ordem alfabética os temas “custo de vida, educação, emprego e salário, habitação, infraestrutura, meio ambiente, saneamento, saúde, segurança pública e transporte público”,¹ eleitores de 141 municípios do país apontaram, a partir da questão: “Dessa lista, quais são as maiores preocupações para você e sua família?”, a “educação” como segundo item de maior inquietação, com 16% das intenções. A frente deste quesito viria apenas a “saúde” com expressivo número de 41% de apontamento.

Meses antes desta pesquisa, a pedido do órgão governamental “Todos Pela Educação”, outra pesquisa foi realizada, também pelo IBOPE e pela Fundação SM, assinalando a educação como “tema de destaque da pauta dos candidatos nas eleições de Outubro”,² com 28% de apontamento. Nesta pesquisa, o assunto teria sofrido um acréscimo de interesse popular em

¹ Extraído do site www.g1.globo.com/jornal-nacional/noticia, de 16 de Agosto de 2010. Acesso dia 22 de Setembro de 2011.

² Extraído do site www.todospelaeducacao.org.br, de 10 de Julho de 2010. Acesso dia 22 de Setembro de 2011.

87%, se comparado à pesquisa semelhante realizada quatro anos antes, que representavam 15% da importância do eleitorado.³

Estes levantamentos permitem-nos captar certas tendências do país. Os números são reflexos de um senso comum que tem apontado a educação como “solução” para diversos problemas nacionais. A educação tem sido compreendida como via de “equidade social”, meio de “desenvolvimento econômico e tecnológico”, e forma de “prevenção e segurança pública”, entre outros aspectos. Esta noção repercute o discurso de educadores e intelectuais da educação, que desde o início da República apontavam o investimento na educação como elemento central para a modernização e desenvolvimento do Brasil.

Além destes dados, recursos predeterminados, seja em esferas federal, estadual ou municipal, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros apresentam, em nossos dias, subsídios para a manutenção da educação pública básica. As metas estabelecidas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) prevêm um aumento gradativo de recursos, que culminariam na obrigatoriedade de investimento de 7% do PIB nacional no ensino, para o alcance das propostas previstas pelo Plano decenal. Como indício de preocupação com a ampliação qualitativa, além da quantitativa, aferimentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizados bienalmente, além de provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são realizados de maneira sistemática proporcionando um vislumbre do desenvolvimento da educação no país.

No entanto, se em nossos dias o tema da educação é primaz, em âmbito populacional, no que tange apreensão da compreensão de meios para o crescimento da nação, ele nem sempre possuiu tal prestígio. Cury (1988) aponta que os debates que afirmariam a importância do desenvolvimento de teorias educacionais, teriam ocorrido a partir de “arranjos e planos saídos das classes dominantes”.⁴ Mais que isto, a sua proposição como “meio modernizador” não possuía consenso, nem nos meios intelectuais. Embora educadores do início da República, afiançassem a via educacional como veículo de desenvolvimento nacional, diversas outras teorias disputavam espaço como vias de modernização do país, no alvorecer republicano. Desta forma, a educação

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. “Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais”. São Paulo: Editora Cortez, 4ª edição, 1988, p 130.

⁴ Ibidem.

encontrar-se-ia em meio a outras diversas propostas modernizantes, de tal modo, que seus defensores necessitavam dialogar para imporem suas idéias.

Segundo Carvalho, o “porre ideológico”,⁵ isto é, a grande quantidade de proposições com intuito de tornar o Brasil moderno nos primeiros anos da República, possuía a educação como uma das várias “soluções” para o desenvolvimento do Brasil Republicano, com o fim da Monarquia em 1889. Àquela ocasião, teses como a do branqueamento, do sanitarismo, da higienização, além da educação, se fixariam como veículos de modernização da do país, e avultar-se-iam como meios de crescimento, de maneira intermitente com mais ou menos força, até a década de 1930. Somente nesse momento, através do Estado, a educação assumiria a liderança do processo desenvolvimentista do país.

As teorias se imbricavam, apresentando afastamentos e aproximações entre suas práticas e métodos. No entanto, a criação de institutos e associações que objetivavam a formação de projetos educacionais para o país, a partir da dos anos de 1920, possibilitaria a afirmação da via educacional como meio principal de crescimento do Brasil. A catalisação deste processo se daria graças ao aumento do acesso de membros da intelectualidade educacional ao Estado, durante o Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945).

Desta forma, a afirmação da Educação, através de intelectuais envolvidos com a questão da educação no país passaria, nesse contexto, entre outros aspectos: pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924; pelos embates entre os grupos compostos por setores da intelectualidade católica e escolanovista, principais vertentes educacionais à época; pelas Conferências de Educação promovidas pela ABE, entre os anos de 1927 e 1931; pela criação do Centro Dom Vital, no ano de 1922 e da Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), em 1933 e pela aproximação dos intelectuais de ambas as vertentes em torno de uma rede constituída pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a partir da década de 1930, estendendo-se até a fim do Primeiro Governo Vargas, em 1945.

Os intelectuais católicos, associados ao Centro Dom Vital, a partir de 1922, e à Associação Brasileira de Educação, entre 1924 e 1931 e posteriormente, integrados através da Conferência Católica Brasileira de Educação, apresentavam a necessidade de levar novamente aos meios sociais, a doutrina e o pensamento da Igreja, que se encontravam enfraquecidos após o

⁵ CARVALHO, José Murilo. “Os Bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi”. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2001, p 36.

fim do Padroado, em 1890. Através da iniciativa de intelectuais como Dom Sebastião Leme, Jackson de Figueiredo, entre outros, a maturação da idéia de “retorno do Cristo ao mundo moderno”, passou a ser compreendida, a partir da segunda metade da década de 1910, por meio da via educacional. Esta vertente que apresentava segmentos mais ou menos sectários aos métodos e práticas escolanovistas, buscava a formatação de um projeto nacional de educação católico, que passava pela afirmação da necessidade de inclusão obrigatória do ensino religioso e a permeância da doutrina da Igreja em todo o ambiente escolar.

Os intelectuais escolanovistas, congregados pela assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, apresentavam-se desde o início da década de 1920 na vanguarda educacional do Brasil. Educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Sampaio Dória e Anísio Teixeira destacaram-se a frente de Diretorias de Instrução pelo país, realizando reformas educacionais que visavam renovar o ensino brasileiro, gerando a modernização da Nação. Sob a perspectiva da necessidade da criação de um projeto de “Escola única” para o país, caracterizada por ser pública, gratuita, obrigatória e laica, àqueles intelectuais destacavam-se no meio educacional por suas propostas.

Os veículos de divulgação dos discursos escolanovistas encontravam-se nos periódicos de diversos Estados, como a Revista “Escola Nova”, em São Paulo e a “Página de Educação”, do Jornal Diário de Notícias, no Distrito Federal. O seu principal palco para a articulação de projetos educacionais era a Associação Brasileira de Educação, a partir de 1924, onde os escolanovistas alcançaram os principais postos de direção no início dos anos de 1930, em detrimento da intelectualidade católica.

É certo que houve retrocessos no período, como ocorrido na Constituição de 1937. Outorgada de maneira apressada, a Carta constituiu-se em “contra golpe” ao Plano Cohen, divulgado um mês antes da Constituição. Deste modo, o seu texto acabaria por omitir importantes assuntos educacionais, em nome da afirmação da “defesa nacional” contra o Comunismo. Assim, a educação básica pública perderia força em detrimento ao ensino privado, pois diferentemente da Constituição de 1934 que detalhava a educação no país, a Carta de 1937 era evasiva sobre o tema. Mesmo assim, dificilmente se pode negar a importância vital dos embates entre as vertentes católicas e escolanovistas na afirmação da educação Nacional. Nesse contexto, os Intelectuais de ambas os grupos se apresentaram de forma fundamental para a conscientização da educação como prioridade do país, ao apresentarem-na como geradora da modernidade da nação. Dado o

sucesso de suas proposições, direta ou indiretamente, possibilitariam o vislumbre da posição educacional no Brasil dos nossos dias, seja através de leis e decretos, ou seja por via de teorias educacionais, elevando-a como assunto primaz no país.

Considerando a importância das disputas intelectuais empreendidas no campo educacional brasileiro, esta dissertação tem como objetivo debater e problematizar os embates protagonizados por educadores católicos e escolanovistas durante as décadas de 1920 e 1930, procurando com este movimento analisar a participação de pólos congregadores dos debates educacionais no país, a saber: o Centro Dom Vital, de 1922, a Associação Brasileira de Educação (ABE), de 1924 e a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE) de 1934.

Embora a proposta inicial deste trabalho fosse realizar uma análise das disputas ocorridas entre intelectuais católicos e escolanovistas durante o primeiro Governo Vargas, entre 1930 e 1945, o trabalho de pesquisa com as fontes permitiu-nos captar articulações e embates dos educadores, por meio daqueles Institutos. A compreensão de notoriedade desses centros, que convergiram intelectuais da educação a partir das décadas de 1920 e 1930, redirecionou o foco da pesquisa.

O movimento de apreensão do nosso objeto colocou-nos o desafio de realizar alguns recuos aos primeiros anos da República e avanços até o ano de 1941, quando se realizou a I Conferência Nacional de Educação promovida por Getúlio Vargas. Nossa hipótese é que nessa Conferência, que contaria com a presença dos mais importantes educadores do país, liderados pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, se definiu a proposta de afirmação de uma filosofia educacional patriótica, materializada através das principais demandas educacionais católicas e escolanovistas, em um modelo educacional de caráter híbrido. O modelo híbrido formar-se-ia como um ponto de convergência de demandas de intelectuais ligados às filosofias educacionais da Igreja e da Escola Nova, que vinham se configurando desde a década de 1920.

No entanto, no Governo de Vargas, a partir de 1930, dar-se-ia o ineditismo de uma significativa característica no Estado: a proposta de “coalizão heterogenia”. Segundo Skidmore (2010), a proposição de “coalizão” se apresentaria através da tentativa do Governo de congregar amplas bases de apoio, por vezes díspares, em torno da política estatal. Este movimento se realizaria com o intuito de legitimar a posição do Presidente, que obteve seu posto através de um Golpe militar, em novembro de 1930. Tal fator apresentar-se-ia no momento em que a educação se afirmava como grande via modernizadora da nação, fazendo com que se acirrassem as disputas

entre os intelectuais ligados à Igreja e à Escola Nova. Ainda dentro deste contexto, marcado pela proposta de “coalizão” de bases díspares como via de legitimação, se tornaria possível a ascensão de ambas as vertentes educacionais em torno do Estado.

O movimento dialético de “cooptação” de diversas bases como meio de legitimação do presidente, tendo em contra partida, o atendimento de demandas propaladas por aquelas bases próximas ao Estado, não é apresentado neste trabalho através de uma simples noção de relação clientelista, mas sim como uma “aproximação” entre as partes. Este circuito se definiria como um importante meio de se “negociar politicamente”. Tal interpretação é corroborada pelo entendimento de que havia o “reconhecimento de virtudes e poderes” das bases por parte do Estado, de maneira especial no que tange a educação, através de seu Ministro Capanema e de intelectuais católicos e escolanovistas.⁶

Segundo Gomes (2000), teria se formado, entre os anos de 1934 e 1945, uma “rede de sociabilidade” articulada a partir do Ministro mineiro que formatava-se por meio de uma imbricada relação pessoal e profissional entre Capanema e diversos intelectuais do país. A rede era formada por educadores, escritores, artistas, engenheiros, entre outros, que se correspondiam durante os onze anos do ministério Capanema. Através deste circuito, intelectuais católicos e escolanovista acabariam participando e interferindo na formação das bases do ensino no Brasil.

Pertenciam a esta “rede de sociabilidade”, educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Everardo Backheuser e Alceu de Amoroso Lima. Neste contexto seriam decretadas e promulgadas leis que norteiam aspectos educacionais presentes ainda em nossos dias, como a afirmação da publicidade e obrigatoriedade do ensino básico para a infância e a facultatividade do Ensino Religioso, assim como o apontamento de que caberia ao Estado a obrigação de custear a educação nacional.

Entendemos como intelectuais da educação, professores, escritores, padres, médicos que engajados a causa educacional contribuíram, a partir da vertente católica ou escolanovista, na elaboração de projetos materializados em conferências, manifestos, publicações e debates em periódicos que circulavam no Rio de Janeiro no período pesquisado. Esta abrangência, de áreas de atuação, dá-se devido ao fato de que estes intelectuais pertenciam aos mais variados círculos de formação acadêmica. Como exemplo desta pluralidade, a ABE possuía em seu Conselho

⁶ GOMES, Ângela de Castro. “O Ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual”. In. GOMES, Ângela de Castro (org.). “Capanema: o ministro e seu ministério”. Rio de Janeiro: Editora. FGV, 2000, p 12.

Diretor “médicos, advogados, engenheiros, professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, cujos interesses abrangiam estudos sobre siderurgia, urbanismo, economia política, finanças, política, astronomia, física, etc.”.⁷

Entre os intelectuais escolanovistas são compreendidos os 26 signatários que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e, que desde a década de 1920 se destacavam na defesa e aplicação de teorias da Escola Ativa em vários estados do Brasil. Podem-se apontar entre esses educadores: Cecília Meireles, que assinava diariamente artigos na “Página de Educação”, do Jornal Diário de Notícias, entre os anos de 1930 e 1933 e Edgar Sussekind de Mendonça, importante membro da ABE, desde sua fundação, constantemente citado como defensor da teoria modernizadora da Escola Nova dentro da Associação. Além de Intelectuais que dirigiram as Diretorias de Instrução Públicas em diversos estados, como Lourenço Filho entre 1922 e 1923, no Ceará; Anísio Teixeira, entre 1924 e 1928 na Bahia e no Distrito Federal, de 1931 a 1935; Carneiro Leão, de 1922 a 1926 e seu sucessor Fernando de Azevedo, que entre 1926 e 1930, no Distrito Federal e em São Paulo em 1933, puseram em prática suas teorias educacionais.

Como intelectuais católicos, são identificados os educadores ligados às disputas educacionais e defensores da filosofia educacional católica. Intelectuais que ligados ao Centro Dom Vital publicavam suas concepções através da Revista “A Ordem”. Desta Revista destacam-se os dois editores do período, Jackson de Figueiredo (1921-1927) e Alceu de Amoroso Lima (1927-1945). São ainda compreendidos como intelectuais católicos, educadores pertencentes aos quadros da CCBE, que organizavam os Congressos Educacionais Católicos, a partir de 1934, publicando suas idéias na “Revista Brasileira de Pedagogia”, entre os anos de 1934 e 1938, tendo como principal expoente Everardo Backheuser.

Como fonte para a realização da pesquisa, foram utilizados periódicos de grande circulação na Capital do país, pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, a saber: a Revista “A Ordem”, a “Revista Brasileira de Pedagogia” e o Jornal “Diário de Notícias”. A Revista “A Ordem” foi lançada no ano de 1921, com a edição de Jackson de Figueiredo e grande influência do Bispo Dom Sebastião Leme, Arcebispo de Olinda, radicado no Distrito Federal. A Revista propunha-se debater diversas temáticas do cotidiano católico nacional em seus

⁷ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)”. São Paulo, Tese de Doutorado. FED/USP, 1986.

âmbitos doutrinal, jurídico e pedagógico, tendo como editores: Jackson de Figueiredo, de 1921 a 1928 e Alceu de Amoroso Lima, de 1928 a 1945. A partir do periódico seria fundado, em 1922, o Centro Dom Vital, núcleo responsável por congregar a intelectualidade católica das décadas de 1920 a 1940.

Sob a proposta de um catolicismo “propagandista”, e que clamava pelo “despertar da intelectualidade católica”, a Revista incutia a premissa de que por ser a “maioria do Brasil”, a “nação católica”⁸ deveria ter suas demandas atendidas, em um Regime que por origem acataria as decisões da maioria. Na esfera educacional, o grupo liderado por Dom Leme tecia críticas mordazes ao sistema de ensino do país, que se caracterizava pela afirmação da laicidade pública. Além disto, clamava pela obrigatoriedade de retorno do Ensino Religioso nas escolas do país, condenando, por conseguinte, as propostas escolanovistas de ensino, que se limitariam a educação material, em detrimento da formação espiritual.

As edições da Revista eram lançadas mensalmente desde agosto de 1921 e passariam, em 1928, a serem publicadas trimestralmente. Nesta dissertação serão analisados todos os números da Revista entre os anos de 1921 a 1925. A partir deste período até a definição do Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas do país, em abril de 1931, pelo Decreto 19441, serão selecionadas edições a cada três meses, totalizando o número de 72 edições. A seleção mensal entre 1921 e 1925 ocorreu devido à tentativa de captação dos principais enfoques da Revista em um primeiro momento, que diferentemente da “Revista Brasileira de Pedagogia” não se restringia ao debate educacional. Após este aferimento, a partir de 1925, dado o grande volume de edições, a periodização trimestral seguida espelha-se na padronização de publicações da Revista, em 1928.

A “Revista Brasileira de Pedagogia foi lançada entre os anos de 1934 e 1938. Impressa pela Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) o periódico teve como redator entre os anos de 1934 a 1937, Everardo Backheuser e nos seus últimos anos o Padre Dom Hélder Câmara. Ela possuiu publicação mensal, com exceção dos meses de dezembro e janeiro e, por diversos momentos, sem uma clara definição de motivos, lançou edições bimestrais de maneira esporádica. É importante frisar que este lançamento duplo não se configurava como uma mudança de publicação no que tange a continuidade das edições. A Revista semestralmente apresentava um índice geral dos artigos apresentados no período e sua paginação era contínua

⁸ LEME, Dom Sebastião. “Carta Pastoral à Olinda”, Diário de Pernambuco, p 4-7, 1916.

naqueles seis meses, sugerindo a manutenção de uma determinada linha a cada semestre, de maneira indiferente ao mês que o periódico era lançado.

Diferentemente da Revista “A Ordem”, que contava com um editorial claro e apresentava de forma definida suas proposições, a “Revista Brasileira de Pedagogia”, contou com a participação e publicação de artigos e discursos de centenas de professores, educadores, padres, escritores e políticos convergidos pela proposta de composição de uma educação católica nacional. Estes Intelectuais debatiam sobre diversos aspectos do ensino do país, movimentando-se através de aproximações e distanciamentos com práticas e métodos de outras vertentes educacionais, em especial do escolanovismo.

Entre os Intelectuais que mais publicariam nas páginas do periódico estão: Everardo Backheuser, Padre Hélder Câmara, Padre Leonel de França, Laura Jacobina Lacombi e Alceu da Silveira.⁹ Dado a amplitude de autores e da proposta de convergência sob a única premissa de “devotamento” para a formatação de um ensino católico nacional, as proposições do periódico divergiam-se constantemente dentro das edições pesquisadas. O principal ponto de convergência entre os agentes da Revista encontrava-se na defesa do ensino religioso obrigatório. Esta modalidade de ensino não se restringiria a uma disciplina, mas deveria perpassar por todo o conteúdo ministrado na escola.

Para a confecção deste trabalho serão analisadas as 46 edições lançadas entre fevereiro de 1934 e julho/ agosto de 1938, com o intuito de apreender a compreensão da educação católica que deveria ser formatada através das discussões, debates e conferências promovidas pela CCBE, bem como mapear os intelectuais ligados àquela Confederação.

O Jornal Diário de Notícias, nos meses de março, abril e maio de 1931, foi analisado para a captação do ideário escolanovista em torno do debate sobre a laicidade educacional no país, presente nas “Páginas de Educação” de Cecília Meireles, no contexto da promulgação do Decreto 19441. A escritora, signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinou a coluna diariamente, com exceção das segundas feiras, entre julho de 1930 e janeiro de 1933. A coluna contava com informativos, entrevistas, artigos e gráficos que corroboravam para a divulgação e defesa de métodos da Escola Ativa, bem como as críticas às vertentes educacionais diferentes da Escola Nova.

⁹ A lista nominal de todos os Intelectuais que escreveram, ou tiveram seus discursos reproduzidos, durante os anos de publicação da “Revista Brasileira de Pedagogia”, encontra-se no (Anexo II) desta dissertação.

Além destas fontes, serão utilizados para a compreensão das concepções de ensino escolanovistas o Livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho, a primeira edição da Revista Escola Nova, de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que orientaram e nortearam os métodos, demandas e concepções educacionais da Escola Nova no período. Corroborando com a discussão serão analisadas, ainda, as atas das reuniões do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, digitalizadas e disponibilizadas no site oficial da ABE, entre os anos de 1924 e 1931. A delimitação compreende o ano da fundação da Associação e o marco da separação entre os intelectuais católicos e escolanovistas, após a IV Conferência Nacional de Educação, de 1931.

Na ABE foram analisadas as “Propostas para admissão de sócios”, que configuram-se como as fichas de cadastro dos membros da Associação. As fichas, em número aproximado de 1300, encontram-se no acervo da ABE e foram utilizadas para o cruzamento e análise da participação de intelectuais católicos na Associação e na Confederação Católica Brasileira de Educação, em momentos distintos. Comparando-se a relação de autores com artigos e discursos publicados na “Revista Brasileira de Pedagogia” e as fichas cadastrais de ex-membros da ABE, buscou-se mapear o movimento de saída da intelectualidade católica da Associação Brasileira de Educação para a CCBE, após o ano de 1931.¹⁰

Para nossa surpresa, além deste movimento, foi encontrado o cadastramento de nomes, como os do Padre Álvaro Negromonte e do Doutor Hamilton Nogueira, que frequentemente publicavam artigos na Revista “A Ordem” e na “Revista Brasileira de Pedagogia”, respectivamente, e se filiaram a ABE, nos anos de 1953 e 1954, gerando, um novo caminho para a hipótese da aproximação entre os intelectuais pertencentes aos dois Centros. É necessário frisar que, as fichas cadastrais pesquisadas nos apresentaram uma percepção apenas parcial daquele movimento, dado que o acervo encontra-se incompleto. Esta conclusão foi obtida, visto que notórios integrantes da Associação, como Everardo Backheuser e Edgar Sussekind de Mendonça, não apresentavam cadastro entre os volumes pesquisados. Para além desta dificuldade, as propostas de admissão em sua imensa maioria não possuem importantes dados.

¹⁰ As fotocópias das “propostas para a admissão de sócios” dos intelectuais católicos, que participaram dos periódicos “A Ordem” e “Revista Brasileira de Pedagogia”, além de terem pertencido ao quadro de associados da ABE, a saber: Padre Álvaro Negromonte, Consuelo Pinheiro, Alfredina de Paiva e Sousa, Dr. Hamilton Nogueira, além dos escolanovistas Oswaldo Frota Pessoa, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Armanda Alves Alberto e Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, encontram-se no (Anexo III).

Faltam, por vezes, a indicação de saída ou falecimento, a profissão do proponente e muitas fichas não apresentam sequer a data de ingresso do novo sócio. Deste modo, os documentos tiveram de ser selecionado a partir do seu número de matrícula, único dado recorrente, em quase todas as fichas.

A matrícula que delimitou a pesquisa foi a de número 111, que pertenceu à Andréia Fontes Peixoto, pois o seu cadastro datava de 1933. Visto que a cisão entre intelectuais católicos e escolanovistas ocorreu no final de 1931 e que a Confederação Católica Brasileira de Educação foi inaugurada em 1933, interessavam-nos os cadastros anteriores ao número 111. Fora deste recorte, a pesquisa permitiu-nos localizar o movimento de retorno, ou reaproximação de intelectuais católicos em relação à Associação Brasileira de Educação, em meio a vasta coleção documental. No entanto, a urgência dos prazos não nos possibilitou um maior aprofundamento deste aspecto, formando-se lacunas para serem preenchidas em futuras pesquisas.

Esta dissertação utilizou como referência para contextualização do período, entre outros, os trabalhos de: Carvalho (2001), em uma primeira aproximação do cenário da recém instaurada República; Camara (2003) e Xavier (2003), no intuito de compreender as relações e ações realizadas pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assim como a análise do significado daquele Manifesto redigido em 1932; Horta (2000), com o intuito de compreender o movimento e alcance da articulação de Capanema, durante a I Conferência Nacional de Educação do Estado Varguista em 1941, em meio a Intelectualidade educacional do país e, ainda, Mainwaring (1989), que apresenta a movimentação política da “Igreja da neocristandade”, iniciada na década de 1910, estendida até o ano de 1954.

Para o debate sobre a importância da Associação Brasileira de Educação foram utilizados os trabalhos de Paulilo (2011) e Carvalho (1986), que apresentam e debatem os embates entre católicos e escolanovistas na consolidação da ABE, dissertando sobre a estima de suas conferências de educação nas décadas de 1920 e 1930, no contexto de afirmação nacional da educação. Ainda como aporte metodológico foi utilizado Cury (1984), que entre outros debates apresenta uma importante organização da definição de filosofia educacional do catolicismo, ao analisar as demandas dos “católicos” e dos “liberais” na década de 1930; Gomes (2000), para a compreensão dos meandros em que se formaria o modelo híbrido de educação, através de sua conceituação de uma “rede de sociabilidade” em torno do Ministro da Educação e Saúde; Gustavo Capanema e Skidimore (2010), através de seu do conceito de “coalizão heterogenia”,

para a compreensão das bases varguistas, onde se encontravam Intelectuais católicos e escolanovistas.

No intuito de expandir a discussão de Cury sobre as propostas educacionais e sociais católicas, este trabalho utilizou a “Carta Pastoral a Olinda” de 1916, escrita por Dom Leme aclamando o “despertar da nação católica”. O documento teria impulsionado as proposições de intelectuais católicos para a formação de uma educação sob a doutrina da Igreja no Brasil. Por fim, para a apreensão de conquistas e perdas legais em ambas as vertentes, foram analisadas leis que propunham a fixação de bases educacionais no período estudado e posterior a ele. A saber: as Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, além do Decreto 1941 de 1931. (anexo 1).

Com o objetivo de analisar e compreender os embates, aproximações e afastamento entre intelectuais católicos e escolanovistas em torno da ABE, da CCBE e do Centro Dom Vital, bem como apresentar e problematizar suas proposições, métodos e filosofias educacionais, que este trabalho se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, “A Escola Nova e a perspectiva modernizadora da educação brasileira”, será apresentado o movimento de afirmação da educação como via de modernização do Brasil nos primeiros anos da República, em meio a outras diversas teorias como as: de branqueamento, de higienização e de sanitarismo. Esta percepção se dará através da compreensão de uma continuidade de propostas do alvorecer do novo regime, mas principalmente baseada na formatação e aglutinação de intelectuais ligados à Escola Ativa em uma filosofia de “educação modernizadora”, a partir da década de 1920.

Com o capítulo, daremos ênfase à importância da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e de suas conferências de educação, no sentido de captar as propostas para a composição, através da Associação, de um modelo educacional que abrangesse toda a Nação; os embates entre intelectuais escolanovistas e ligados à Igreja Católica pertencentes à ABE e por fim, será analisada, de maneira sucinta a filosofia educacional dos signatários do Manifesto Pioneiros da Educação Nova, de 1932 no intuito de se compreender a ideologia educacional daquele grupo, captando seu desejo de formação da “escola única” no Brasil.

O segundo capítulo, “A educação católica como via de retorno de Jesus Cristo ao mundo moderno”, apresentaremos os primeiros impactos sofridos pelo catolicismo nacional com a Proclamação da República, em 1889, e com ela o término do Padroado no país, que desvincilharia, de maneira oficial, a Igreja e o Estado. A partir deste ponto, será mapeando, em

seguida, a busca pela reconquista social, pública e educacional da Igreja inserida no Regime republicano.

Através da apresentação das idéias de Dom Sebastião Leme, a partir de sua Carta Pastoral à Diocese de Olinda em 1916, e da formação do Centro Dom Vital, no ano de 1921, o capítulo apresentará as práticas, métodos e filosofia educacional do grupo de intelectuais ligados ao Instituto, por meio das edições da Revista “A Ordem”, desde a sua fundação em abril de 1921, perpassando todo o Governo Vargas. Deste modo, se analisará o impulso gerado por Dom Leme, Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima na intelectualidade católica do país, em busca da formatação de uma educação católica nacional. Este novo catolicismo se basearia na premissa da necessidade de “levar de volta Jesus Cristo ao mundo moderno”,¹¹ através da expansão da pregação católica para fora das paróquias, infiltrando-se novamente em todas as esferas da sociedade.

Neste capítulo, problematizaremos a existência de uma ala intelectual católica “menos extremista”, ligada à CCBE, que diferindo das proposições oriunda do Centro Dom Vital apontariam para a possibilidade da utilização de métodos e práticas escolanovistas. Estes métodos e práticas serviriam como base da formatação de uma metodologia católica de ensino, sob uma filosofia genuinamente alicerçada nas doutrinas da Igreja. Os “católicos escolanovistas” teriam como maior expoente o educador Everardo Backheuser

No terceiro e último capítulo “A intelectualidade educacional em meio ao Estado Varguista: projetos, demandas e embates na formação de um modelo híbrido de educação” serão analisados os embates intelectuais entre católicos e escolanovistas em torno do governo de coalizão de Getúlio Vargas, possibilitando a formação de um modelo híbrido de educação. Com isto, se apresentarão as principais demandas de ambos os grupos, suas aproximações e afastamentos, bem como a sua “cooptação”, intervenção e importância junto ao Estado, na tentativa de formatação de um modelo de educação nacional, segundo seus interesses.

Por fim, através do vislumbre de legislações e decretos, baseado ainda nas análises das demandas e propostas de católicos e escolanovistas, buscar-se-á formatar o conceito de “modelo híbrido de educação”, através da compreensão de conquistas e limites das demandas almejadas por ambos os segmentos de ensino, em torno do Estado.

¹¹ Expressão presente na “Carta Pastoral de Belo Horizonte”, republicada na REB de 1943, que clamava à Ação Católica à missão de “conquistar o mundo”, reconduzido a fé católica aos espaços sociais perdidos nos tempos modernos.

Capítulo I

A Escola Nova e sua perspectiva modernizadora da educação brasileira

1.1. *O alvorecer da República e a educação nacional.*

Não seria exagero dizer que a cidade do Rio de Janeiro passou, durante a primeira década republicana, pela fase mais turbulenta de sua existência. Grandes transformações de natureza econômica, social política e cultural, que se gestavam há algum tempo, precipitaram-se com a mudança do regime político e lançaram a capital em febril agitação.¹

O levante republicano de 1889 liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca inauguraria um cenário inédito e desconhecido da História brasileira nas esferas sociais e políticas. Após as movimentações ocorridas naquele dia 15 de novembro implantou-se a laicidade das esferas públicas, em detrimento do pacto do Padroado afirmado com a Igreja Católica. Este movimento, que rompeu com o apoio mútuo entre o Estado e a Igreja, findou ainda, dois anos depois, através da Constituição de 1891, com os títulos nobiliárquicos, igualando, sob o ideal liberal, todos os “cidadãos do Brasil”.

Diferentemente de outros movimentos de instauração republicana, ocorridos em vários países do mundo, como a França e os Estados Unidos da América, no final do século XVIII, o levante de 1889, mesmo se considerado as sublevações militares e messiânicas na década seguinte, passariam longe de serem precedentes de uma guerra civil. A República no Brasil teria sido proclamada diante de um povo que, segundo Aristides Lobo, “assistiu (...) bestializado, atônito surpreso sem conhecer o que significava”.²

Alguns indícios podem apontar para a fragilidade do Regime monárquico no fim do século XIX. O Partido Republicano,³ em especial no Rio de Janeiro, crescia em número de adeptos, visto seus quase vinte anos de fundação, no ano de 1870. Este crescimento se dava

¹ CARVALHO, José Murilo, op. cit. p. 35.

² LOBO, Aristides. “Diário Popular”, carta, 18 de novembro de 1889. Extraído do site: <http://franklinmartins.com.br>, em 25 de abril de 2011.

³ O Manifesto Republicano de 1870 publicado na primeira edição do Jornal “A República”, do Rio de Janeiro, representaria o marco da inauguração do Partido Republicano no país. Este, no entanto, passaria a apresentar um caráter regional a partir da fundação de partidos limitados a determinadas províncias. Destacavam-se neste cenário os Partidos de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Extraído do site: www.sc.gov.br, em 25 de abril de 2011.

devido ao descontentamento crescente das elites com a política imperial. As bases de sustentação do reinado de Pedro II desmoronavam naquele último quarto de século. O Imperador encontrava-se alijado do apoio: do Exército, com os desdobramentos da Guerra do Paraguai (1864-1870); da Igreja Católica, após as querelas contra os bispos anti maçônicos, em 1874 e dos oligarcas nacionais, prejudicados com a abolição da escravatura no ano anterior. Mesmo assim, a queda da Monarquia não teria sido anunciada.

Tal surpresa seria compartilhada por todos. Pela elite nacional que congraçava e “brindavam-se em banquete”, no último baile do Império realizado na Ilha Fiscal e pelo povo, que alheio a indolência e às críticas, ao já idoso Rei, circulantes em textos e caricaturas nos jornais da cidade, assistiriam perplexos os acontecimentos que implicaram na queda do imperador. Diante do fim da Monarquia, afirmava Lobo que, “muitos acreditavam sinceramente estar vendo uma parada”.⁴

A particularidade como se deu a transição entre os regimes também possuiria um ineditismo no Brasil. Comparado à deposição de antigos monarcas, como ocorrido com Carlos I, na Inglaterra, na instauração da República de Cromwell no século XVII, ou com o Rei Luis XVI, executado pela modificação de poder na fase jacobina da Revolução Francesa em 1782, a maior violência contra a Família Real teria sido sua expulsão do país. Mesmo esta ação foi posteriormente “revertida”, diante das comemorações do centenário da Independência, em 1922, com a transladação dos restos mortais de Dom Pedro II e da rainha Teresa Cristina, trazidos ao Brasil por seu genro, o Conde D’Eu, no fim de 1921. Importantes movimentos monárquicos que se sucederam nas primeiras décadas da República, por vezes eram mais compreendidos como “messiânicos”, como nos casos do Conflito de Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916), ao invés de interpretados propriamente como movimentos monarquistas. Parte desta “calmaria” transitória dar-se-ia pela manutenção das elites nacionais cafeeiras no Brasil.

Esta continuidade tornar-se-ia perceptível logo nos primeiros anos do novo regime. Embora aquele grupo tenha passado a dividir o domínio do capital político com uma nova burguesia bancária, que em geral também era ligada à venda de café em São Paulo, ele manteve a sua influência em relação à política do Estado. O desenvolvimento do novo meio de ação da oligarquia nacional, que durante o Império apresentou-se ao lado do Exército e da Igreja na

⁴ LOBO, Aristides, op. cit.

composição da base de manutenção de quase cinqüenta anos de governo de Pedro II, seria reeditado através das eleições marcadas pelo “voto de cabresto” durante a Primeira República, principalmente, após a estabilização econômica e política do Governo Campos Salles (1898-1902).⁵

O controle da oligarquia nacional refletir-se-ia na alternância de presidentes de São Paulo e Minas Gerais entre os anos de 1898 e 1930.⁶ Outra demonstração de força da oligarquia cafeeira foi à assinatura do emblemático Convênio de Taubaté (1906) pelo Presidente Afonso Pena. A medida, que ainda hoje se apresenta como uma das maiores intervenções protecionistas de um insumo no Brasil republicano, garantia o preço do produto no mercado exterior através da aquisição de excedentes, produzidos a partir daquela data, caso não encontrasse mercado consumidor fora do país. Tal controle é compreendido ao considerarmos que a produção de café era, sozinha, responsável por mais de 70 % do PIB nacional até a crise de 1929.⁷

Nesse contexto de continuidade do controle político, gerada pela quase hegemônica liderança econômica, os líderes do Estado nos primeiros anos da Primeira República chegavam ao poder através da influência na formação ou no apoio oferecido por diversos latifundiários. Estes cafeicultores, por sua vez, eram os mesmos que ostentavam os mais variados títulos de nobreza durante o período imperial. Desta maneira, sem a atuação do povo, com a manutenção dos grupos dominantes e diante de uma perspectiva de continuidade desta ordem, o que teria realmente representado a Proclamação da República no Brasil?

Se por um lado a Proclamação da República pode ser entendida como reformista e não revolucionária, por ter originado poucas alterações na esfera sócio-econômica nacional, por outro lado, de maneira geral, é possível apontar quatro grandes modificações suscitadas pelo fim do Império: a oficialidade da igualdade “entre todos os cidadãos”, através da negação e eliminação dos títulos nobiliárquicos; a dualidade entre enfraquecimento e libertação do clero

⁵ O presidente Campos Salles teria organizado o sistema político brasileiro através da “Política dos Governadores” ou “Política dos Estados” onde afirmava e delimitava a importância e participação dos Presidentes de Província nas decisões do Estado nacional, ao passo que reafirmava o federalismo no país.

⁶ Um fato que corrobora a idéia de controle das oligarquias cafeeiras, dos dois estados, na política nacional é que apenas nas eleições de 1910, mineiros ou paulistas não estiveram na presidência, desde Campos Salles até Júlio Prestes. Divergências políticas entre os latifundiários de Minas Gerais e de São Paulo, dois maiores colégios eleitorais do país à época, possibilitariam, entre outros fatores, a eleição à presidente de Hermes da Fonseca, naquele ano, pelo Partido Republicano Conservador que representava as oligarquias aliadas pela política do Café com Leite.

⁷ VILLELA, Annibal.; SUZIGAN, Wilson. “Política do Governo e Crescimento da Economia Brasileira 1889-1945”. Rio de Janeiro: IPEA/ INPES, 1973, p 70.

nacional, gerado com o fim do Padroado; a movimentação intelectual, dentro da perspectiva de apresentação de um modelo para a nova República; e uma inédita percepção da necessidade de abrangência nacional nas realizações de políticas públicas, principalmente a partir de 1898 com a “política dos estados” de Campos Salles, que afirmava a compreensão e os limites dos poderes e influências dos Presidentes de Províncias. Estas quatro transformações teriam proporcionado o cenário dos embates ideológicos dos anos seguintes.⁸

1.2. Catalisação ideológica e formação de um modelo republicano nos “anos Entrópicos”.⁹

Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.¹⁰

É necessário fazer ressalvas quanto às modificações propostas na Constituição de 1891, compreendendo os alcances e limites na afirmação de “igualdade entre cidadãos”. Embora esta definição possa ter mais efeito legal do que prático, a afirmação de que “todos são iguais perante a lei”, aliada a sentença do Artigo 69 que apresenta os requisitos para um indivíduo ser considerado cidadão brasileiro,¹¹ passava a definir com direitos e deveres iguais, grupos e classes hierarquizados socialmente. Se de forma concreta os donos de terra e os recém-libertos, por alforrias ou leis antiescravistas, não gozavam dos mesmos direitos no início da República, por

⁸ A dualidade entre enfraquecimento do poder da Igreja Católica e a libertação do clero nacional com o fim do Padroado será discutida no Capítulo II, onde se debaterá até que ponto o fim da união entre o Estado e a Igreja foi maléfico à esfera espiritual.

⁹ Termo cunhado pelo historiador Renato Lessa para definir a instabilidade da primeira década republicana no livro: “A Invenção Republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Editora Vértice, 1988.

¹⁰ BRASIL, Constituição de 1891, Artigo 72, parágrafo II, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 02 de maio 2011.

¹¹ Segundo o Artigo 69 da Constituição Federal eram cidadãos brasileiros os indivíduos que apresentassem os seguintes requisitos: “os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecer domicílio na República; os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venha domiciliar-se; os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem; os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade; os estrangeiros por outro modo naturalizados. BRASIL, Constituição de 1891, Artigo 69, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 02/05/2011.

norma, a igualdade entre eles era garantida, assim como os deveres, isto é, não mais seriam distintos de forma legal como ocorria durante o regime imperial.

A legislação eleitoral, que passou a ser aplicada com base no sufrágio universal masculino com a República, é um bom exemplo da modificação dos parâmetros na divisão legal dos cidadãos em comparação com o modelo seguido durante o Império. A Carta Constitucional de 1824 impedia a participação em votações primárias e tornava inelegível os “libertos” mesmo que estes possuíssem renda superior à estabelecida pelo sufrágio censitário.¹² Mais que isto, no artigo que citava os inaptos ao voto e, por conseguinte, inelegíveis em disputas eleitorais encontravam-se apenas, além dos que possuíam renda inferior ao limite mínimo de quatrocentos mil réis líquidos anuais, os “criminosos pronunciados em querelas, ou devassa”.¹³ Na República o voto era universal masculino, exigindo-se que o eleitor fosse alfabetizado. Desta maneira, o novo Regime eliminava oficialmente os “privilégios” característicos do período imperial e constituía outros.

Duas modificações republicanas auxiliam-nos a compreensão do movimento que levaria a baila os debates pelo controle educacional do país, por católicos e escolanovistas nos anos de 1930 e 1940. Em um período de afirmação do modelo educacional como meio de modernização do Brasil, deu-se a “catalisação das propostas ideológicas como resposta às necessidades de crescimento nacional no novo Regime”,¹⁴ e a “noção de unidade nacional”, para além da capital e do eixo sudeste, após o governo Campos Salles.

Instaurado o modelo presidencialista no país, no ano de 1889, se iniciaria uma década “entrópica” no Brasil. Termo cunhado pelo historiador Roberto Lessa, o entropismo brasileiro seria caracterizado por apresentar “uma quantidade de desafios maior que a capacidade dos atores

¹² BRASIL, Constituição de 1824, Artigo 94 parágrafo II, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 02 de maio de 2011. Se por um lado a divisão racial e a proposição econômica seriam suplantadas pela Carta de 1891, possibilitando o sufrágio universal masculino, o corte social em relação ao acesso político dar-se-ia através da educação, ou falta dela. Por outro lado, o analfabetismo representava 65,3 % da população acima de 15 anos no país onze anos após a proclamação do novo Regime, limitando o número de votantes e, por conseguinte, o acesso da maioria da população às decisões políticas. Fontes: Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; INEP/MEC; “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, n. 101, extraído do site: www.oei.es, em 15 de maio de 2011.

¹³ *Ibidem*, Artigo 94, Parágrafo II.

¹⁴ CARVALHO, José Murilo, *op. cit.* p 26.

de erradicar a ignorância sobre o que se passava”.¹⁵ Em outros termos, a instabilidade presente na primeira década da República seria tal que impediria sua solução no “contexto” e com os “atores” presentes, gerando um ambiente inflamável ou “entrópico”. Este entropismo estendeu-se, segundo o autor, pelos primeiros dez anos da República, em um período de profundo debate quanto ao futuro da nação, em meio às diversas disputas simbólicas, políticas, e ideológicas pelo controle nacional.¹⁶

Passado os dois primeiros governos militares, a presidência de Prudente de Moraes (1894-1898) foi marcada por uma série de conflitos políticos e sociais que puseram em dúvida o próprio modelo de República. A reorganização do Partido Monarquista, a pressão florianista pela retomada do poder, em 1893 e o desenrolar da Guerra de Canudos, nos anos de 1896-1897, apresentavam-se como fatores claros da fragilidade do recém instaurado regime. O impasse causado pelo governo se catalisaria pelas dificuldades no âmbito econômico que obrigou a contratação de empréstimos – aumentando a dívida externa – e o esvaziamento dos cofres públicos.

Depois da conturbada primeira década, a organização republicana teria se dado apenas no Governo Campos Sales (1898-1902). A “Política dos Governadores”, implementada pelo Presidente, e o término ou enfraquecimento de importantes conflitos sociais pelo país, em parte possibilitada pela nova configuração de autonomia dos estados, geraria a estabilidade necessária ao republicanismo para vislumbrar possíveis caminhos de desenvolvimento da “nova Nação”.

A movimentação intelectual do país acerca da necessidade de uma apresentação dos “meios” ou do “modelo de Brasil” a ser seguido no novo Regime que se instituía, acabou por se catalisar nesta primeira década republicana. A pluralidade de idéias era tanta que chegou a ser descrita pelo jurista Evaristo de Moraes, segundo Carvalho, como um “porre ideológico”,¹⁷ ao explicar sobre o “mundo das mentalidades” do país nos primeiros anos que sucederam o fim do

¹⁵ LESSA, Renato “Os Anos entrópicos. A Invenção Republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira”. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988, p 176.

¹⁶ Ibidem, p 170.

¹⁷ CARVALHO, José Murilo, op. cit, 2001, p 41.

Império. Entre os diversos caminhos apontados apresentavam-se em destaque as propostas de branqueamento, de higienização e de educação.

1.3. *Por uma modernização da nação: a educação como veículo civilizatório.*

O fim do Império e o início da República foi uma época caracterizada por grande movimentação de idéias, em geral importadas da Europa. Na maioria das vezes eram idéias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica.¹⁸

A Teoria da Evolução elaborada pelo inglês Charles Darwin no ano de 1858 no livro “A Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural”, somada a idéia de diferenciação racial, que àquela época era materializada de forma “científica”, pelas medições antropométricas defendidas por Cesare Lombroso e seus seguidores, formariam a base da afirmação ideológica do “darwinismo social”. A apreciação quanto à forma originária da existência de seres vivos na Terra e a maneira “seletiva” e “natural” como as espécies evoluíam, apresenta-se, ainda em nossos dias, como o principal pilar de teorias explicativas acerca do surgimento da vida em nosso planeta.

A utilização da chamada “antropometria criminal”, difundida mundialmente pelo italiano Cesare Lombroso, em seu livro “Antropologia Criminal” de 1895, empregava leituras frenológicas para distinção de indivíduos. Segundo esta teoria, seria possível “apreciar os fatores ‘biossociológicos’ na origem da decadência ou da prosperidade das nações e discriminar os grupos sociais desviantes, criminais ou inadaptados”,¹⁹ a partir da constatação de medições corpóreas, especialmente a craniana.

A apresentação de uma “fórmula científica” capaz de apontar o indivíduo denominado “criminoso nato”, devido ao fato deste apresentar “um patrimônio genético que o

¹⁸ Ibidem, p 42.

¹⁹ BLANCKAERT, Claude. “Lógicas da antropotecnica: mensuração do homem e bio-sociologia (1860-1920)”. Revista Brasileira de história, volume 21, nº 4. São Paulo, 2001, p 23. Capturado no site: www.scielo.br, em 15 de maio de 2011.

marca para o crime”,²⁰ como o “maxilar proeminente” ou “mãos longilíneas”, típico de assassinos e batedores de carteira respectivamente, acabaria por apontar para duas extremidades classificatórias da humanidade, pois de forma concomitante, por um lado acenava para a existência de um grupo não adaptável ao convívio social da modernidade, e por outro, afiançava um grupamento alheio à estes “desvios de conduta”.

A absorção da teoria antropométrica de Lambroso, que diferenciava grupos humanos, à interpretação evolutiva de Darwin, aliado à idéia de raças, amplamente difundida no século XIX, possibilitou uma interpretação evolutiva da humanidade de acordo com suas características corpóreas, no formato cranial, mas também por sua cor de pele. Além disto, as “deformidades” ou “estigmas” como o tamanho “avantajado de narinas” encontravam-se majoritariamente em indivíduos negros como aponta Maria Aparecida Silva Bento:

O biótipo do criminoso nato de Lambroso era o biótipo do negro, eram os negros que estavam, sob o rótulo de criminosos, presos nas casas de detenções, submetidos à mensuração [...] tidos como perdedores a partir de distúrbios ou deficiências presentes em seu aparato físico ou psíquico, absolutamente naturalizados.²¹

Em suma, a “certeza” da superioridade européia diante de nativos oriundos da África, América e Oceania estaria apenas sendo “comprovada”, cientificamente. Quanto mais distante daquelas características de inaptidão mais evoluído seria o indivíduo. O darwinismo social apenas delimitava a Europa caucasiana como o ápice evolutivo, graduando, de acordo com a proximidade ou distância deste ideal de características, as demais localidades mundiais e de seus povos.

Diante da afirmação de diferenciação e superioridade entre as raças distintas, o Brasil tornar-se-ia uma República perante de um grande impasse. Em todo o Mundo, o país caracterizava-se como a nação onde mais se dava a miscigenação entre o negro, o branco e o indígena. Posto isto, caberia à indagação: se o branco era a raça superior, havendo uma hierarquização de raças, o que seria o mestiço?

²⁰ Ibidem.

²¹ BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. Capturado no site: www.ceert.org.br, em 20 de maio de 2011.

Desta forma, o Brasil, por sua especificidade, tornar-se-ia um dos principais centros de embates quanto aos possíveis benefícios ou malefícios da miscigenação, até a década de 1930. Torna-se importante frisar que a grande maioria dos intelectuais do início da República partilhava a idéia da miscigenação como negativa, até as propostas e idéias abordadas por Gilberto Freyre em “Casa Grande y Senzala” de 1933. Vozes destoantes a da maioria pessimista acerca da miscigenação, como a de Manoel Bonfim defendia que as teorias higienistas deveriam se sobrepor às raciais, afirmando a necessidade de se desenvolver uma “saúde mental coletiva”. Dificilmente, apresentava-se uma defesa veemente dos benefícios da “mistura das raças”. Por outro lado as citações anti-miscigenação são claras, como se pode ater na exposição do francês Louis Agassiz em visita ao Brasil no ano de 1868:

[...] que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.²²

Outros intelectuais como Oliveira Vianna, afirmavam que a miscigenação era a “desgraça do Brasil”.²³ Diante desta visão negativista surgiram, ainda durante o período imperial, teorias que propunham o branqueamento da nação e uma aproximação do tipo racial ideal, através da emigração européia. A idéia parecia simples aos seus defensores, como afirmava João Batista Lacerda: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”.²⁴ No entanto, os adeptos da teoria do branqueamento não contavam com um importante fator que impossibilitaria a predominância da raça branca no Brasil através dos emigrantes europeus, que chegavam ao país como mão de obra substitutiva dos escravos. A endogamia dos grupos espanhóis, e de maneira especial, de italianos e alemães.

Os emigrantes tendiam a formar colônias afastadas, por vezes, cultural e linguisticamente da realidade nacional brasileira, não “misturando-se” com a população local, como esperavam os intelectuais a favor do branqueamento. O fato é que a miscigenação estava posta e em meados da década de 1920 e passaria a ser vista como irreversível. Aos intelectuais do

²² AGASSIZ, Louis, apud SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo da miscigenação: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p 25.

²³ VIANNA, Oliveira. “Populações Meridionais do Brasil”. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1918, p 33.

²⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz, op. cit, p 25.

Brasil restava valorizá-la ou condenar o desenvolvimento e modernização nacional, como faria Oliveira Vianna, que afirmava uma salvação nacional exclusivamente forjada através das elites por a serem não ou “menos miscigenadas”.²⁵

A afirmação educacional como meio de modernização, as conseqüências da valorização cultural no país, após a Semana de Arte Moderna, de 1922 e as teorias Freyrianas de “democracia racial”, minariam a teoria de branqueamento nacional, aliado ao fato de esta nunca ter alcançado meios para seu desenvolvimento. Nesta perspectiva com a derrota daquela teoria, a noção de higienismo e de saúde pública ganhou espaço nos debates intelectuais. Impulsionado por transformações urbanísticas e arquitetônicas, as idéias de higienização cresciam na primeira década do século XX. A Capital do país tornar-se-ia um “canteiro de obras”, com o objetivo de modernizar o Distrito Federal. Este fato demandaria um intenso esforço em torno de um projeto que transformaria à Capital:

As condições gerais de salubridade da capital, além de urgentes melhoramentos materiais reclamados, dependem de um bom serviço de abastecimento de águas, de um sistema regular de esgoto, da drenagem do solo, da limpeza pública e do asseio domiciliar.²⁶

Um viajante que visitasse o Rio de Janeiro nos últimos anos do século XIX e retornasse à capital da República em 1906 espantar-se-ia com a nova cidade que havia surgido próximo à Baía de Guanabara. A primeira impressão positiva estaria no novo Porto. Remodelado e ampliado pelo governo Federal como centro vital para o desenvolvimento do país, o espaço seria, nas palavras do Presidente Rodrigues Alves, “a base do sistema [...] para melhorar as condições de trabalho e do comércio na capital”.²⁷ Apresentando “ares parisienses”, com as ruas largas da Avenida Central, Beira Mar, Riachuelo, entre outras, com a interligação entre os bairros do Centro da cidade, propiciando um melhor tráfego dos poucos carros e muitas carroças, o coração financeiro do Distrito federal passava a usufruir de “artérias viárias” assim como as grandes cidades européias. A eliminação de cortiços gerados pelo “bota a baixo” da Avenida Central, concomitantemente, possibilitava três “benefícios” à ordem do Centro da cidade. Ao mesmo tempo em que permitia a expansão das avenidas e aumentava a circulação de ar, ela

²⁵ VIANNA, Oliveira, Op cit, p 39.

²⁶ ALVES, Rodrigues. Apud AZEVEDO, André Nunes. “A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana”. Revista Rio de Janeiro, nº 10, maio-agosto. 2003, p 41.

²⁷ Ibidem.

diminuía e controlava, até certo ponto, a “população indesejada”, de libertos, capoeiras, entre outros, que sem suas antigas moradias, ver-se-iam obrigados a habitar os bairros da Saúde e da Gamboa.²⁸

Mais do que uma intervenção urbanista e econômica, as reformas implementadas pelo Presidente Rodrigues Alves e pelo Prefeito do Distrito Federal, Pereira Passos, entre os anos de 1903 e 1906, deram-se apoiadas em teorias de higienização e sanitaristas. A primeira década da República seria marcada pela continuação do processo de crescimento demográfico na Capital. Anualmente, a população do Rio de Janeiro teria crescido entre 1872 e 1880 3,4 %, de 1880 a 1890 mais 4,54 %, entre 1890 e 1900 um aumento de 3,23 % e entre o interregno de 1900 a 1906, cresceria 2,91 %.²⁹ Em um espaço despreparado para este acréscimo demográfico, as condições de salubridade diminuía de maneira diretamente proporcional ao aumento da população. O início da República também seria marcado pelo crescimento do surto de doenças na Capital. No ano de 1891 teriam ocorrido epidemias de “varíola e febre amarela, que vieram juntarem-se as tradicionais matadoras, a malária e a tuberculose”.³⁰

Naquele mesmo período, os homens de ciência ainda debatiam, no Brasil, os agentes causadores de doenças, através do embate da teoria de microorganismos e do miasma. A bandeira da existência de miasmas que se explicavam como “emanações” de doenças que se concentravam em centros urbanos e estavam presentes no ar, apontava para a necessidade da circulação de ventos e ares nas cidades. O problema seria solucionado, no caso carioca, através da “captação de brisa oceânicas”.³¹ Já nos anos de 1875 e 1876 o futuro Prefeito Pereira Passos defenderia a reforma urbanista sob este pretexto.³² A abertura de avenidas e a possibilidade de ventilação da capital viriam, portanto, de encontro com os anseios sanitaristas para a diminuição da mortandade no Centro da cidade.

Outras iniciativas, de cunho sanitarista, para o controle de epidemias seriam realizadas no Distrito Federal, como a vacinação obrigatória de 1903, contra a febre amarela, empreendida pelo Diretor de Saúde Pública da Capital Oswaldo Cruz, que originou a “Revolta da Vacina”. No entanto, o pensamento higienista não se restringia a idéia de tratamento de águas e esgotos nas

²⁸ AZEVEDO, André Nunes. “A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana”. Revista Rio de Janeiro, nº 10, maio-agosto. 2003, p 39.

²⁹ CARVALHO, José Murilo, op. cit, p 38.

³⁰ Ibidem, p 40.

³¹ AZEVEDO, André Nunes, op. cit, p 19.

³² Ibidem.

idades, ou mesmo a tentativa de eliminação de epidemias. Havia uma conscientização de que as mazelas sociais seriam os causadores do atraso do país. A partir desta idéia, iniciou-se uma tendência de “proteção” e “controle” de crianças desvalidas, em especial nos centros urbanos.

O trato ao “menor” é incluso na perspectiva higienista, pois, apresenta a noção de uma infância corrompida pelos males e perigos oriundos das ruas. Lopes Trovão afirmava no Senado em 1896: “Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer e para emprender essa tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância?!”.³³ Dubeux afirma que inserido neste movimento, a criação do Patronato de Menores de 1908 pode ser compreendida como uma vitória do pensamento higienista nacional, pois possibilitaria a “reabilitação” e “educação”, através de uma perspectiva salvífica daquelas crianças por meio dos trabalhos aprendidos nos orfanatos.³⁴

Intelectuais ligados à questão educacional, como o escritor Monteiro Lobato, levantariam a bandeira de que o atraso nacional dava-se devido às insalubres condições de vida da população, através do seu clássico personagem “Jeca Tatu”. Se no início do século Lobato apontava, em seu trabalho, para a idéia de que o Brasil possuía uma “má herança” oriunda da miscigenação, na segunda metade da década de 1910 ele aponta para a verminose e a falta de saneamento básico como a gênese da formação de um personagem que, aparentemente, tratava-se de um indolente e bêbado, mas que na verdade sofria de “esquistossomose” e “anemia”. Estas idéias seriam corroboradas pelo autor no ano de 1918, através de uma série de artigos publicados no jornal “O Estado de São Paulo”, com apreciações sobre a precariedade da saúde e da educação nacional.

Pode-se concluir, que diante da visão sanitarista a solução para o atraso nacional se daria através do investimento em políticas públicas de saúde, do sanitarismo, principalmente urbano, e da criação de programas de “salvação” infantil. Se esta ideologia não foi totalmente ampliada nas décadas seguintes, persistindo a necessidade de saneamento às populações desvalidas até os dias atuais, ela, no entanto, perderia espaço com a consolidação da educação como solução modernizadora nacional. A Reforma Educacional empreendida por Benjamim Constant, entre os anos de 1890 e 1891, aliadas às intervenções educacionais, durante a Primeira República, desenvolvidas por educadores escolanovistas, abririam espaço para a demarcação da

³³ DUBEUX, Ana Cristina. “Imagens da Infância Brasileira na Primeira República: Um Diálogo entre Iconografia, Discurso Histórico e Narrativa Literária”. Artigo capturado do site: www.sbhe.org.br, em 23 de maio de 2011.

³⁴ *Ibidem*.

importância educacional no Brasil, apresentando-se como antecedente dos embates entre católicos e escolanovistas nas décadas de 1930 e 1940.

1.4. As reformas da instrução pública e a consolidação da educação no Brasil.

Rui Barbosa acreditava ser a restrição ao voto do analfabeto uma contribuição para a difusão da educação elementar. Já Benjamin Constant parecia não entender a mesma questão como a razão para a criação de escolas. Para ele, era necessário reformar conteúdos e métodos escolares, uma vez que era a partir da qualidade da educação que haveria de se processar a redenção moral e social da sociedade.³⁵

Durante o período imperial a educação pública no Brasil era insipiente e quase inexistia fora dos centros urbanos. A opção pelo método lancasteriano, ou Método Mútuo, mais do que uma escolha metodológica era praticada dado à limitação do contingente de mestres e professores concursados no país, além de uma restrição em relação ao número de salas de aula existentes.³⁶

Até as reformas empreendidas no início da República, levada a cabo por intelectuais como Rui Barbosa e Benjamin Constant, o ensino primário nacional era baseado na Primeira Lei Geral de Ensino, de 1827. O decreto estimava a apresentação de heróis nacionais, através do ensino de História e a apreciação do ensino da moral da religião católica afirmava:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.³⁷

Um dos avanços presentes no Decreto era a tentativa de ampliação do ensino primário no país, perceptível no artigo primeiro, que afirmava a necessidade de se “criar escolas de

³⁵ DELANEZE, Taís. “Descontinuidade sem rupturas: As Reformas Educacionais de Benjamin Constant e Francisco Campos”. Artigo extraído do site: www.faced.ufu.br, em 15 de Junho de 2011.

³⁶ Método de ensino onde alunos “mais avançados” tornavam-se monitores nas salas. Este modelo possibilitava um grande número de alunos em um único ambiente, tornando-se assim apropriado para a realidade brasileira do período que apresentava um baixo número de salas de aula. A ênfase a este tipo de ensino pode ser constatada pela recorrência da orientação do mesmo no decreto de 1827. Três artigos o citam como modelo de ensino (Art. 4), como gabarito para a construção de novas salas de aula (Art. 5) e como método punitivo de castigos físicos (Art. 15). O método mútuo só seria revogado oficialmente após o fim da Era Vargas em 1946. Extraído do site: www.pedagogiaemfoco.pro.br, em 01 de Dezembro de 2009.

³⁷ BRASIL, Decreto s/n, Artigo 6, de 15 de novembro de 1827.

primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”.³⁸ A falta de investimento, a morosidade na convocação de concursados, a diferenciação salarial a favor de professores estrangeiros em detrimento do salário de mestres brasileiros, a desarticulação de uma classe para as reivindicações dos docentes no país dificultavam o desenvolvimento educacional no Brasil.

A manutenção desta realidade se daria alicerçada no continuísmo político imperial. Mesmo através de avanços como a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que se tornaria o primeiro estabelecimento secundário do país, e posteriormente nortearia os parâmetros para a fundação de novos colégios; ou ainda a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que se esforçava na criação de uma “historiografia nacional”, a educação primária imperial pouco evoluía, enquanto a secundária limitava-se a “excelência” do Colégio Pedro II. Com isto, a República se depararia com alguns impasses como a limitação do número de salas de aula no território nacional. Outro grande empecilho seria o de desenvolver, pela primeira vez, no Brasil, um ensino dissociado da Escolástica, ou simplesmente, sem a presença da doutrina e moral católica, mesmo se analisado as Reformas Pombalinas. Como resposta educacional ao início do novo Regime político viria a Reforma Benjamim Constant, em 1890, e a Carta Constitucional de 1891.

A Reforma de Constant foi instituída em novembro de 1890, tendo início com a promulgação do Decreto 981. Diferentemente da Lei de Ensino de 1827, que regimentaria a educação no Império acenando para a formação apenas de escolas primárias, a reforma republicana anunciava-se pela aprovação de uma lei que regulamentaria o ensino primário e secundário no Distrito Federal. Vale ressaltar que dentro da noção federalista que se incutia no país, impunham-se restrições consideráveis para o avanço de políticas nacionais em diversas esferas da sociedade. Desta maneira, haveria regionalização nas reformas sanitárias, educacionais e mesmo na formação de partidos políticos que se formavam em âmbito estadual, como o Partido Republicano Paulista, que embora se apresentasse como um dos maiores do Brasil, possuía influência apenas no sudeste e concorria a pleitos somente no Estado de São Paulo. Alheio a esta limitação, o Decreto representaria a base da educação na capital e mesmo

³⁸ Carta do imperador à Assembléia Legislativa, ordenando o decreto da primeira Lei de Instrução do Brasil livre de 15 de Novembro de 1827. Extraído do site: www.pedagogiaemfoco.pro.br, em 01 de dezembro de 2009.

sendo restrito àquele espaço acabaria por influenciar a regulamentações semelhantes em outras regiões do Brasil.

A proposta do Decreto era criar os alicerces educacionais em várias esferas, como a metodológica e burocrática. Deste modo, a Lei 981, apresentava a idade para seriação dos alunos, contemplando uma divisão entre primeiro grau para alunos de sete a treze anos e o segundo grau para as crianças entre treze e quinze anos, apresentava o currículo de cada seriação, fixava os valores de provimento dos professores públicos, delimitava em trinta o número de alunos em cada sala de aula e definia, ainda, o método intuitivo como meio de ministrar as aulas, entre várias outras regulamentações.

Das disposições gerais podem-se apreender quatro importantes definições. A primeira, que seria corroborada pela Constituição do ano seguinte, afirmava “a instrução primaria, livre, gratuita e leiga”,³⁹ garantindo, deste modo, tanto a gratuidade da educação às crianças menores, como o fim do ensino religioso. A questão da participação estatal na formação educacional também perpassaria o artigo 8 e 11 do Decreto que definia a responsabilidade pela criação dos espaços escolares:

O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrucção primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua approvação.⁴⁰

E ainda fiançava: “Todo o expediente das escolas será feito á custa dos cofres publicos, mediante uma consignação proporcional á matricula dos alumnos”.⁴¹ Para tal tarefa, o Decreto criava um “fundo escolar”, oriundo de impostos específicos para àquele fim.⁴²

O segundo ponto destacado refere-se à diminuição de controle das instituições privadas, dado a insipiência da rede pública. O decreto afirma que naqueles ambientes as aulas poderiam ser ministradas, e a escola poderia ser dirigida por qualquer pessoa, mestre ou não. Para tais funções a lei assegurava que “basta que o individuo prove que não soffreu condemnação

³⁹ BRASIL, Decreto 981, Artigo 2, novembro 1890, extraído do site: www.histedbr.fae.unicamp.br, em 20 de junho de 2011.

⁴⁰ Ibidem, Artigo 8.

⁴¹ Ibidem, Artigo 11.

⁴² O artigo 47, do Decreto, apresenta como meio de arrecadação ao fundo escolar doze tipos de impostos e doações cobrados das mais diferentes maneiras, em porcentagens também diferenciadas. Como os 10 % dos testamentos que superassem 2.000\$ de estranhos no parágrafo X, ou simplesmente “As sobras que em cada exercicio deixarem as diferentes verbas do orçamento das despesas do Ministerio da Instrucção Publica”, prevista pelo artigo II.

judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão”.⁴³ Os únicos meios de fiscalização do ensino privado estavam expostos através de inspeções higiênicas, além da apresentação de “mappas semestraes declarando o numero de alumnos matriculados, sua frequencia, quaes os programmas e livros adoptados, e os nomes dos professores”,⁴⁴ não apontando quais implicações ou sanções seriam impostas em caso de descumprimento do previsto em lei.

O terceiro aspecto importante é a manutenção da separação física e curricular entre meninos e meninas. De maneira concomitante, o Decreto afirma a necessidade de criarem-se escolas “distintas para cada sexo” e justificava, tal divisão, curricularmente. Este sectarismo se apresentaria nas aulas do primeiro e segundo grau aonde os meninos aprenderiam “trabalhos manuaes”, enquanto as meninas deveriam aprender “trabalhos de agulha”.⁴⁵

No entanto, um dos maiores avanços da Reforma Benjamin Constant, que a caracterizaria, foi à criação, definição e obrigatoriedade da formação de espaços que possibilitariam a cientificidade do ambiente escolar, além da instauração do *Pedagogium* com a formação de bibliotecas, cursos e centros de ensino para a formação dos professores. A escola como berço de “futuros cientistas” se configuraria da seguinte forma:

Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de collecções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto, um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos.⁴⁶

Outro aspecto importante da Reforma de 1890 foi à definição das bases para o magistério público. A qualidade no ensino público durante as primeiras décadas do século XX, saudosamente propaladas por quem o buscava em detrimento às escolas privadas no passado, teria origem, além da elitização de certas escolas, na seleção dos mestres e professores de todos os níveis de instrução. Diferentemente do que ocorria nas escolas privadas, o artigo 14 do

⁴³ BRASIL, Decreto 981, Artigo 1, Par. I, Novembro 1890 extraído do site: www.histedbr.fae.unicamp.br, em 20 de junho de 2011.

⁴⁴ Ibidem, Artigo 1, parágrafo 2.

⁴⁵ Ibidem, Artigo 3.

⁴⁶ BRASIL, Decreto 981, Artigo 9, de novembro 1890. Extraído do site: www.histedbr.fae.unicamp.br, em 21 de junho de 2011.

Decreto apontava: “só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal”.⁴⁷

Todas estas modificações de maneira concomitante passariam a nortear a educação no país, pois ocorreriam, no Distrito Federal, ao passo que abriria a “modernidade educacional” brasileira no centro do novo Regime. Se avanços como a co-educação não se apresentaram nas primeiras décadas republicanas, a abertura para uma escola preocupada com a manutenção da cientificidade e que, por conseguinte, ter-se-ia norteadada por práticas e métodos pedagógicos próprios e definidos, sem a ingerência religiosa, proporcionariam o surgimento de novas práticas por parte de educadores, além de severas críticas católicas à nova realidade.

Desta forma, embora a movimentação, e principalmente as teorias propaladas pelos futuros signatários do Manifesto de 1932 clamassem por rupturas do modelo educacional existente, métodos e práticas defendidas por Constant se reeditariam no discurso e nas ações dos escolanovistas. O movimento iniciado por Benjamim Constant seria a porta necessária para as reformas educacionais que se estenderiam pela década de 1920 e eclodiriam na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Nesta direção, as afirmações de publicidade, de gratuidade, de laicidade, e de ampliação do ensino a todos os brasileiros, além da necessidade da formação de espaços próprios de aprendizado que fossem diferenciados da sala de aula, presentes no início da República no Decreto 981, foram ecoadas nos discursos dos signatários do Manifesto, de 1932. Mais que isto, estas propostas foram ratificadas através das obras e reformas realizadas nas gestões das Diretorias de Instrução por intelectuais como: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo nos estados do Ceará, da Bahia, de Pernambuco e do Distrito Federal. Como a participação destes intelectuais, signatários do Manifesto de 1932, em cargos públicos de educação que se deram anteriormente a assinatura do documento de fundação da Escola Nova, torna-se importante a compreensão de práticas materializadas por estes pensadores da Escola Ativa em seus respectivos estados.

Neste ponto, faz-se necessário discorrer sobre os métodos e práticas adotados por aquela nova escola que se propunha como substitutiva à escola tradicional. As ações, metodologias e propostas apresentadas pela Escola Ativa, que seria rebatizada como Escola Nova

⁴⁷ Ibidem, Artigo 14.

por diversos intelectuais brasileiros podiam ser detectadas, em maior ou menor escala em diversos países do mundo, desde o final do século XIX.

No Brasil, a abordagem sobre a diferenciação do “ensino tradicional”, dentro da perspectiva de aplicação de novas práticas pedagógicas de inclusão, desenvolvimento e, principalmente, da valorização do aluno, seriam catalisadas a partir da década de 1920. Esta catalisação tornou-se visível, de maneira prática, através das reformas educacionais citadas, ou de forma metodológica, por meio da publicação de artigos, livros e revistas que abordavam as novas concepções educacionais daqueles intelectuais, como “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho em 1929, “A Reconstrução educacional no Brasil” de Fernando de Azevedo, publicado em 1932, ou a Revista “Escola Nova” veiculada entre os anos de 1930 e 1931. Estes educadores que buscavam “variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais de organização escolar [...] no sentido de escola diferente das que existissem”,⁴⁸ e assim, acabaram se estabelecendo como protagonistas dos embates educacionais da década de 1930, ao lado de educadores católicos.

No entanto, há grande pluralidade de ações e interpretações dos métodos escolanovistas que teriam se catalisado desde a Reforma de Sampaio Dória, em 1920, no Estado de São Paulo. Esta multiplicidade de correntes da Escola Ativa impossibilitaria à conceituação de uma única Escola Nova, apontando para o entendimento de escolas novas. Esta abrangência pode ser apreendida nas palavras de Lourenço Filho, três anos antes da publicação do Manifesto, ao definir o que seria a Escola Nova:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas à todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. (Estes princípios) inicialmente derivam de uma compreensão de necessidades da infância, inspiradas em estudos da biologia e da psicologia.⁴⁹

Dado a amplitude de interpretações, quanto ao surgimento e metodologia, e a impossibilidade da afirmação de um único modelo de Escola Nova, torna-se necessário definir, neste trabalho, o que se entende por àquele movimento. A Escola Nova tratar-se-ia de uma renovação e reorganização dos métodos escolares sob uma óptica “modernizadora”, “salvífica” e “civilizatória”,⁵⁰ através de novas práticas pedagógicas que pressupunham a participação e

⁴⁸ FILHO, Lourenço. “Introdução ao Estudo da Escola Nova”. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1963, p 17.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno”. In. MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.). “A

valorização do aluno na construção e experimentação de um pensamento científico, apontado como “a chave para o progresso da humanidade”.⁵¹ Para tal realização, apontava-se para a urgência da formação dos professores, aliado a uma concomitante “liberdade” dos docentes na elaboração de novos programas, bem como a revisão de currículos, que deveriam basear-se em métodos científicos, biológicos e pedagógicos, sempre apontando para cursos que apresentassem “significado” palpável ao aluno. Com estas características, a Escola nova teria como finalidade: “ajudar os jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas moraes e humanos”.⁵² O processo educacional escolanovista deveria:

... educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro inserto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais intelligencia, com mais tolerancia, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou tres instrumentos de cultura e alguns manuaesinhos escolares...⁵³ (grifo do autor).

O embate pela afirmação e aplicabilidade das práticas escolanovistas passaria a dar-se através do entendimento das transformações sociais e de ordem do mundo moderno. Os intelectuais escolanovistas buscavam “desnaturalizar” o contexto dos diversos aspectos sociais, que passariam por pensamentos educacionais, religiosos, entre outros, “historissizando-os” e, por conseguinte, afirmando sua possível mutabilidade.⁵⁴ Afirmando que “a escola é uma replica da sociedade a que ella serve”,⁵⁵ os intelectuais escolanovistas propunham uma nova prática educacional que não fosse anacrônica à modernidade, posta pelo mundo e à pouco “experimentada” através das mudanças geradas pelo modelo republicano, como se daria na “escola tradicional”, passando à apontar a educação como o meio de modernização do Brasil.

Poder-se-ia compreender uma fragilidade neste modelo de ensino, pois ao contrário da educação tradicional a Escola Nova se apoiava em fatos mutáveis. Em detrimento à uma dita “estabilidade” de outrora, que permitia a existência de dogmas, apresentava-se um novo tempo

reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora. 7 Letras, 2003, p 17.

⁵¹ XAVIER, Libânia Nacif. “Manifestos, cartas, educação e democracia”. In. MAGALDI, Ana Maria, GONDRA, José Gonçalves (org.). “A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2003, p 14.

⁵² Ibidem, p 19.

⁵³ TEIXEIRA, Anísio Spinola, “Parque a ‘Escola Nova’”. Revista Escola Nova. Nº 1 ano I. São Paulo, Outubro de 1930, p 17.

⁵⁴ Ibidem, p 15.

⁵⁵ Ibidem.

repleto de “verdades eminentemente transitórias”,⁵⁶ geradas pela ciência, pelo desenvolvimento tecnológico e de formação social a educação ativa baseada em afirmações mutáveis. No entanto, de maneira pragmática esta constante modificação de “verdades” não seria problemática diante da filosofia educacional da Escola Nova. Diferentemente da escola tradicional, a educação escolanovista “abraçaria” a instabilidade, pois esta já estaria posta ao mundo moderno. Modernidade esta, que o Brasil também deveria alcançar através da educação. Para esta conclusão, os futuros pioneiros do Manifesto da Educação Nova afirmavam que “o acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciencia, repousa no methodo científico”.⁵⁷ Em suma, toda a busca de modernização educacional devia basear-se em métodos e procedimentos científicos que deviam seguir “padrão técnico, moral e político desejável”.⁵⁸

Um importante ato inserido no contexto destas propostas modernizadoras da nação seria a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, entre os anos de 1927 e 1930. A especificidade desta Reforma, em meio às diversas intervenções educacionais pelo Brasil, dá-se por dois fatos: primeiramente por ter sido realizada na Capital do país, o que facilitaria sua repercussão nacionalmente, e em segundo lugar devido à importância daquele intelectual na formação do pensamento e filosofia de educação escolanovista. Fernando de Azevedo foi o redator e primeiro signatário do Manifesto de 1932. Além disto, foi também Diretor de Instruções do Estado de São Paulo em 1933 e idealizou a transformação da Escola Normal do Rio de Janeiro no Instituto de Educação, que se tornaria símbolo e marco do escolanovismo no Brasil. No entanto, o movimento reformador educacional de Fernando de Azevedo, na capital, dar-se-ia, em continuidade com a Reforma de seu antecessor, o também signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Carneiro Leão, entre 1922 e 1926.

Durante os quatro anos em que esteve à frente da Direção de Instrução Pública do Distrito Federal, Antônio de Arruda Carneiro Leão poria em prática diversas ações de modernização escolar como o acompanhamento do desempenho dos professores através dos “Boletins”;⁵⁹ a modificação nos programas curriculares primários diurnos e noturnos, com a

⁵⁶ Ibidem, p 11.

⁵⁷ Ibidem, p 11.

⁵⁸ XAVIER, Libânia Nacif, op cit. p 16.

⁵⁹ O controle trimestral do rendimento do professorado ocorria através de uma graduação de 10 a 0 que contemplariam a “aptidão pedagógica, assiduidade, e ao zelo pelo ensino e pela escola”. Esta modificação definiu-se através do Decreto 2008 de 12 de Agosto de 1924. In PAULILO, André Luiz, “A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). Apud “Reformas Educacionais, as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)”. (organ.)

valorização de determinadas disciplinas que acabaria por ampliar o papel do professor na realização da Reforma;⁶⁰ e a formação de orientações curriculares para a padronização do ensino na capital, publicados pelos Boletins da Prefeitura do Distrito Federal.⁶¹ Todas estas ações apresentavam-se no esteio da tentativa de ampliação do número de alunos na escola, racionalizando-a e sistematizando-a, a fim de mantê-la pública e gratuita, assegurando além da continuidade discente o tão desejado acréscimo no número de matrículas entre os filhos da população pobre da cidade. A finalidade da manutenção destes alunos estaria na “formação do trabalhador, sua qualificação e classificação”.⁶² Esta preocupação é vislumbrada através da análise dos boletins mensais emitidos pela Diretoria de Instrução Pública e pelo livro “O ensino na capital do Brasil”, publicado pelo educador em 1926:

Uma vista d’olhos no Distrito Federal e uma vista rápida às nossas escolas mostram que, em todo o 23º, 22º, 21º, 20º, 19º, 18º, 17º, 16º, 15º, 14º, 13º, 12º, 11º, 10º, 9º, 8º, em grande parte do 7º e do 6º, em quase todo o 5º, 4º e 3º e em grande porção do 2º e 1º, os pais não poderiam pagar a instrução dos filhos. Toda a zona rural, e toda a zona suburbana e a maior parte da zona urbana, como os morros da Cidade, as vizinhanças das fábricas, os bairros pobres, estão habitados por populações incapazes de pagar o ensino dos filhos. E quem poderia, em rigor, pagar a instrução dos filhos? Os altos funcionários, cujos vencimentos variam de um conto de réis a um conto e quinhentos e que, com uma família de seis ou sete pessoas, ou sejam 4 filhos, mulher e uma empregada, mal poderão viver, hoje?⁶³

A Reforma Carneiro Leão esbarraria, no entanto, na falta de recursos para a implementação de seus projetos. O educador afirmou, em 1926, ter alcançado sucesso em diversas metas “não obstante a míngua permanente de recursos de toda a ordem”.⁶⁴ Alheia a estas considerações, seus sucessores criticaram sua gestão por apontarem poucas realizações físicas, limitadas à construção de bibliotecas, além da promoção de excursões e cursos extracurriculares. Renato Jardim, que esteve à frente da Diretoria de Instrução por apenas três meses, no ano de 1926, teria declarado que “de um modo geral afigura-se-me que o ensino do Distrito Federal

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck, VIDAL, Diana Gonçalves, ARAUJO, José Carlos Souza. Editora: Autores Associados Ltda. São Paulo, maio de 2011, p 45-46.

⁶⁰ Ibidem, p. 47. Seriam valorizados pela Reforma as disciplinas de Educação Cívica, História, Geografia, Ensino da prática da higiene e da Cultura física.

⁶¹ PAULILO, André Luiz. “Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930”. Artigo extraído do site: www.sbhe.org.br em 12 de agosto de 2011.

⁶² Ibidem.

⁶³ CARNEIRO LEÃO, Antônio. “O ensino na capital do Brasil”. Rio de Janeiro. Typographia do Jornal do Commercio, 1926. Apud PAULILO, André Luiz, op.cit.

⁶⁴ LEÃO, Carneiro. “O Ensino na Capital do Brasil”, 1926, apud PAULILO, André Luiz. Idem, p 51.

como se acha [...] incompleto do seu aparelho material não correspondendo à moderna concepção de ensino primário”.⁶⁵ Fernando de Azevedo, que assumiu o cargo de Diretor após a rápida passagem de Jardim, seja por crítica verossímil ao antecessor, seja como respaldo contra as primeiras dificuldades encontradas em sua administração teria, ainda, afirmado encontrar na diretoria “uma tremenda babilônia, um arranha-céu de sarrafos e latas velhas”.⁶⁶

Alheio aos problemas deparados no início de sua administração, Fernando de Azevedo assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal em 1927, tendo como herança censos docentes atualizados, bem como, a avaliação das escolas da Capital, na clara ampliação na rede por número de matrículas, além de uma base mínima para uma implementação curricular. Concernente a proposta de modernização da sociedade, que se aglutinaria no Manifesto de 1932, a Reforma Fernando de Azevedo teria como finalidade promover um projeto de ensino que possibilitasse uma “reforma social no Brasil”.⁶⁷ Esta transformação nacional que se apresentava sob um emblema modernizante, dar-se-ia através de uma completa “renovação no interior da escola, na sua organização, nos seus métodos e nos seus princípios”.⁶⁸

Esta nova escola se construiria, fundamentalmente, por três elementos. Em primeiro lugar ela seria caracterizada pela afirmação de uma unicidade de organização cultural, sob uma óptica iluminista e cientificista; em segundo lugar, pelas propostas de modernização da escola que deveria atender a demanda do “interesse da criança e do seu processo de aprendizagem”.⁶⁹ Por fim, pela idéia de que a escola deveria ser marcada pela “intervenção direta do Estado”,⁷⁰ em um movimento que, concomitantemente, geraria, por um lado, uma centralização dos currículos e disciplinas, além da participação do Estado sobre a escola e a família, ao passo que ampliaria novas “redes de dependência” no interior da escola e fora dela.⁷¹ Esta nova escola não deveria ser

⁶⁵ JARDIM, Renato. “Relatório”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 de Dezembro de 1926, p 7-8. In PAULILO, André Luiz, “A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). *Idem*, p 52-53.

⁶⁶ *Jornal O Brasil*, 29 de Janeiro de 1927, in PAULILO, André Luiz, *Idem*.

⁶⁷ CAMARA, Sônia. “A Reforma Fernando de Azevedo e as colméias laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.) “Reformas Educacionais, as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)”. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2011, p 177.

⁶⁸ *Ibidem*, p 179.

⁶⁹ CAMARA, Sônia. *Idem*, p 180.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

limitada à participação de alguns alunos, mas sim caracterizada por ser “uma escola para todos”.⁷²

De maneira prática, a Reforma ficaria marcada pela busca da ampliação e adequação dos espaços escolares, além do reforço pela obrigatoriedade, publicidade e gratuidade do ensino. Entre os anos de 1927 e 1930, dentro da perspectiva apresentada, foi estabelecido um sistema público primário acessível às crianças pobres, a reafirmação da obrigatoriedade de ensino aos alunos entre sete e doze anos, a construção e reforma de nove prédios escolares adequados a proposta de cientificidade dos alunos, com laboratórios e bibliotecas, além da inauguração de uma clínica escolar no 8º Distrito. Por fim, a Reforma trazia a necessidade de uma melhor formação do professorado através do projeto e construção do prédio de sede do Instituto de Educação na Capital, terminado em 1930. Mais que isto, a criação de subdiretorias técnica e administrativa, no ano de 1927, proporcionaria uma racionalização dos meios burocráticos de ensino, potencializando as ações implementadas pela Direção de Instrução.⁷³

A importância da Reforma Fernando de Azevedo pode ser definida por ter sido, possivelmente, a primeira a organizar “um verdadeiro, isto é, orgânico, sistema de ensino municipal”.⁷⁴ Para a Escola Nova, no entanto, as ações do redator do Manifesto de 1932, Fernando de Azevedo, põem-se como prática da teoria modernizante propalada por diversos intelectuais do país, que se aglutinaram como “Pioneiros da Educação Nova”. Fechado o ciclo de Reformas com o seu sucessor Anísio Teixeira, as intervenções educacionais da década de 1920 formaram a base empírica e metodológica necessária, para a proposta educacional da década seguinte.

⁷² AZEVEDO, Fernando. “A reconstrução educacional no Brasil”. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In MAGALDI, Ana Maria & GONDRA, José Gonçalves (orgs.). “A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro, 7 Letras, p 17.

⁷³ PAULILO, André Luiz, op. cit.

⁷⁴ Ibidem.

1.5 A Associação Brasileira de Educação como arena dos debates educacionais das décadas de 1920 e 1930.

Na ABE, um grupo de intelectuais se auto-apresentou como “elite” que se auto-incumbiu de organizar o país. Construiu, portanto, representações de seu outro – o povo – que programou moldar segundo seus desígnios particulares.⁷⁵

A Primeira República teve como importante característica a apresentação de diversas teorias que teriam por finalidade a modernização do Brasil. É possível vislumbrar estas teorias através da percepção de um maior ou menor sucesso em sua aplicabilidade de acordo com períodos distintos das primeiras décadas republicanas. No entanto, de maneira geral, as teses modernizadoras de higienização, de branqueamento e de educação da população permeariam os debates intelectuais durante os quarenta anos da “República Velha”. A limitação da estrutura física, a restrição quanto ao número de professores, aliados a singularidade de propostas educacionais que variavam de Estado para Estado, geradas por uma interpretação irrestrita do federalismo e pela centralização das ações das Diretorias de Instrução Públicas, impediriam um maior desenvolvimento da vertente educacional como meio modernizante do Brasil até a década de 1930.

Neste sentido, mesmo apresentando inúmeros avanços através de suas reformas, não ficariam imunes às críticas os reformadores e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que empreendendo ações educacionais em seus respectivos estados não alcançaram o ideário da “escola única”. As censuras dar-se-iam, principalmente, diante do particularismo de suas proposições. Em última instância suas ações eram limitadas aos problemas locais. Havia uma compreensão de que as Reformas seriam “parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas”.⁷⁶ Os signatários afirmariam em 1932 que:

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressionava vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes a problemas particulares.⁷⁷

A inexistência de uma diretriz nacional de educação pode ainda ser atribuída à falta de um ministério ou órgão governamental que respondesse pelo assunto. Mesmo quando houve

⁷⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas de, op. cit. p 18.

⁷⁶ AZEVEDO, Fernando, op. cit. p 128.

⁷⁷ Ibidem.

tal pasta, ainda no governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), a inclusão ministerial dividiria espaço com a saúde pública através do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. O primeiro Ministro da Educação no país, Antônio Balbino, só seria empossado no ano de 1953, no segundo Governo Vargas. Até o Ministro Gustavo Capanema, que através de sua política conciliatória, foi um dos principais responsáveis pela manutenção de católicos e escolanovistas na base governista de Vargas, responderia nos onze anos de seu ministério, estendido entre 1934 e 1945, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Diante deste cenário, caberia a uma instituição dissociada do Estado, o trabalho de aglutinar intelectuais da educação, promover debates e seminários sobre temas pedagógicos e organizar conferências que norteassem o ensino no país. Parte primordial desta tarefa seria realizada, a partir do ano de 1924, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que se tornaria “um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais”,⁷⁸ no Brasil dos anos de 1920 e 1930.

A Associação apresentava já em sua reunião de fundação, a intenção de responder os anseios educacionais e de participar das decisões sobre o ensino no Brasil. Esta idéia pode ser captada pela indicação de uma comissão de educadores da ABE para participar do Congresso Panamericano de Educação de 1925, em Santiago no Chile.⁷⁹ Esta comissão era composta por: Maurício Campos de Medeiros, Tobias de Lacerda Martins Moscoso e Raja Gabaglia. Da primeira ata de reuniões pode-se ainda empreender a presença de importantes intelectuais da educação como participantes ou cofundadores da Instituição, entre eles, destacavam-se Manoel Bomfim, que seria um dos encarregados pela realização de um Censo da Instrução Pública no Brasil, em 1924, Antônio Carneiro Leão que teria sido convidado, mas declinaria, “visto as suas numerosas ocupações”,⁸⁰ ao cargo de membro do Conselho no primeiro ano. Além destes, encontravam-se Bertha Lutz, Levi Carneiro, Everardo Backheuser, entre outros. A Instituição, que teve como primeiro presidente Heytor Lira da Silva foi inaugurada na sala de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Está tinha como objetivo convergir membros de mais variadas áreas, em prol do desenvolvimento educacional do país.

Os primeiros quatro meses da ABE mostram a sua capacidade de articulação para além do Brasil. Fora a indicação da Comissão ao Congresso Panamericano, a Instituição buscaria

⁷⁸ CARVALHO, Marta Maria Chagas de, op. cit. p 11-12.

⁷⁹ Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 1, 22 de Outubro de 1924.

⁸⁰ Ibidem.

associar-se com “grupos congêneres” de outros países, como ocorreria no fim de novembro de 1924, por meio da seção de espaço da Escola Politécnica, para a realização de uma “conferência” com um educador belga convidado.⁸¹ Outro indício foi o recebimento de bolsas de estudos de quatro escolas femininas americanas, oferecidas em nome da Associação, a serem distribuídas de acordo com os critérios da Instituição.⁸²

Para uma maior organização, a ABE dividir-se-ia, ainda em seu primeiro ano, em seções de estudos e debates educacionais em dez diferentes áreas de atuação, a saber: “ensino primário”, “ensino normal”, “ensino secundário”, “ensino profissional”, “educação doméstica”, “ensino técnico e superior”, “ensino artístico”, “educação psíquica e higiene”, “educação moral e cívica” e “educação da infância abandonada”.⁸³ A pluralidade de recortes temáticos proporcionava debates e reuniões descentralizadas nas diversas seções representadas por seus respectivos presidentes. Era realizada mensalmente uma “seção plena tratar de assumptos de natureza e interesse geraes”⁸⁴. Ainda havia o Conselho Diretor representado através de reuniões que, por vezes ocorriam duas ou três vezes por semana, às vésperas de eventos importantes como as Conferências de Educação ou dos Congressos Panamericanos.

A Associação possuía além deste Conselho Diretor, a presença de sócios mantenedores que, mensalmente, contribuíam com a Instituição e “sócios estranhos”, que freqüentavam de maneira esporádica a ABE. O aumento no número de componentes obrigaria a certa centralização de membros do conselho, que passariam, inclusive, a reunirem-se em seções secretas a partir de 1925.⁸⁵ Apontado o empenho e ineditismo da Associação Brasileira de Educação, pode-se, portanto compreender, que a Instituição afirma-se no cenário educacional do país através de “sua dinamização e expansão, funcionando como ‘força de aglutinação’ dos esforços esparsos dos educadores”.⁸⁶

⁸¹ Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 2, 2 de dezembro de 1924.

⁸² Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 4, 11 de Dezembro de 1924.

⁸³ Ibidem. Foram eleitos para presidir cada pasta: D. Maria Reis Campos no “ensino primário”, Pedro Deodato de Moraes para o “ensino normal”, Henrique de Toledo Dodsworth no “ensino secundário”, Carlos Alberto Barbosa de Oliveira para o “ensino profissional”, D. Jeronyma de Mesquita na “educação doméstica”, Candido de Mello Leitão para o “ensino técnico e superior”, Nereo de Sampaio no “ensino artístico”, J. P. Fontenele para “educação física e higiene” e Everardo Backheuser que ficaria responsável pela “educação moral e física”. A pasta de educação de “Infância abandonada” ficaria vaga nesta primeira seleção.

⁸⁴ Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 13, 30 de junho de 1925.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ CARVALHO, Marta Maria Chagas de, op. cit. p 11.

O ano de 1927 marcaria o início da notoriedade da ABE no cenário educacional brasileiro, com a realização da I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba, Paraná. O Congresso reuniu delegados de dezessete estados além do Distrito Federal, possuindo mais de quatrocentos inscritos.⁸⁷ A ampliação da II Conferência de 1928, em Belo Horizonte e da III Conferência de 1929, em São Paulo, catalisado pela movimentação política do Golpe de Estado de 1930, geraria o cenário do embate ocorrido na IV Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, em 1931. Nas reuniões realizadas no final do ano, onde se encontravam o Presidente da República Getúlio Vargas e o Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, foram deliberados e assinalados os “futuros rumos” da educação nacional, através do discurso na Assembléia de Carlos Alberto Nóbrega da Cunha. Este declarava “perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil”.⁸⁸ A Fernando de Azevedo caberia “fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação”.⁸⁹

Naquele momento, diante da “palavra persuasiva, de uma dialética irretorquível”,⁹⁰ de Nóbrega da Cunha, os intelectuais católicos, ainda maioria nas Assembléia, ver-se-iam “incapazes de traçar uma nova política educacional”. Desta reunião sairia à idéia de abandono da Associação Brasileira de Educação, por parte dos intelectuais católicos, e a demanda pela redação de um manifesto, encabeçado por Azevedo, que foi editado em março do ano seguinte.

Dado estes aspectos, pode-se apreender a importância da ABE, que se tornou uma das principais arenas da participação e disputa pelo controle educacional do país por intelectuais católicos e escolanovistas. Nas palavras de Lourenço Filho a Associação Brasileira de Educação e por conseguinte, as suas Conferências, seriam um espaço de colisão e principalmente de “fixação de certos pontos capitais de uma política nacional em matéria de educação”.⁹¹

⁸⁷ Documento Final da I Conferência Nacional de Educação, ABE, p. 692. Apud. VIEIRA, Carlos Eduardo. “O discurso da modernidade na I conferencia Nacional de Educação (Curitiba, 1927)”. Artigo capturado no site www.sbhe.org.br, em 08 de Agosto de 2011.

⁸⁸ CUNHA, Carlos Alberto de Nóbrega. CUNHA, M. V. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. Apud CUNHA, Marcos Vinícius. “O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Cultura Universitária Brasileira”. Capturado no site: www.sbhe.org.br em 10 de Agosto de 2011.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ AZEVEDO, Fernando. Carta a Carlos Alberto da Nóbrega Cunha, 24 de Dezembro de 1931. Apud CUNHA, Marcos Vinícius, *op. cit.*

⁹¹ *Ibidem*, p. 75.

Desde a sua fundação a Associação Brasileira de Educação seria marcada por uma disputa interna pelo controle da instituição, protagonizada por intelectuais católicos e por escolanovistas. Embora a ABE tenha sido assinalada como ponto de partida para a edição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos oito anos em que estiveram filiados à Associação, os intelectuais católicos possuíram, na maioria do tempo, um número superior de sócios em relação ao grupo escolanovista. É importante apreender o fato de que se por um lado, católicos e escolanovistas separar-se-iam, catalisando suas diferenças, após a fixação e “necessidade” da formatação de uma educação nacional na década de 1930, por outro lado, ambas as vertentes para além das divergências, ver-se-iam imbuídos da urgência em se congregar, por meio da ABE na década de 1920, em prol de um projeto alcançado no decênio seguinte, que afirmava a importância da educação do país.

No movimento educacional de 20 não estiveram engajados apenas os apologistas do “novo”, sendo possível distinguir, nele, “tradicionalistas” e “renovadores”. As diferenças entre eles, contudo, foram relativamente compatibilizadas. “Renovadores” e “tradicionalistas” moviam-se em um mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da “formação da nacionalidade”. Por isto, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças.⁹²

Saltam aos olhos dois aspectos que marcam a superioridade numérica de intelectuais católicos sobre os escolanovistas nos quadros da ABE em seus primeiros anos de fundação, detectados através do I Congresso Nacional de Educação, de 1927. São indicativos deste quadro a escolha da sede na cidade de Curitiba, reflexo da aproximação do Diretor de Instrução daquele Estado, Lysímaco Ferreira da Costa, com o grupo de intelectuais católicos da ABE,⁹³ e o relatório final da Conferência que fora redigido por Lourenço Filho, onde apresentaria, com vitória por cento e dezessete votos a favor e oitenta e seis contra, a afirmação de “que o ensino da moral, em todos os institutos de educação do país, tenham por base a idéia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras do progresso nacional”.⁹⁴

Esta posição de “superioridade” numérica católica nos quadros intelectuais da ABE, gradativamente, seria posta em segundo plano. Um dos principais marcos desta nova fase estaria na eleição de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo à presidência da Associação em outubro de

⁹² CARVALHO, Marta Maria Chagas de, op. cit. p 6.

⁹³ VIEIRA, Carlos Eduardo. “O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927)”. Capturado no site www.sbhe.org.br, em 12 de maio de 2011.

⁹⁴ I Conferência Nacional de Educação, p. 688. In VIEIRA, Carlos Eduardo. *Ibidem*.

1931, seguida pela indicação de Secretaria a Edgar Sussekind de Mendonça, todos intelectuais que assinariam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no semestre seguinte. Outro indício desta decadência estaria no pedido de demissão de Everardo Backheuser dos seus cargos de membro, presidente de seção e diretor da ABE, por perceber-se “assoberbado”, devido ao “pouco tempo disponível” para exercê-los.⁹⁵ Em contrapartida, de forma concomitante ao declínio católico na instituição, a notoriedade da ABE crescia. Se no ano de sua fundação a Instituição formou uma pequena comissão, que fora enviada ao Chile para a participação no Congresso Panamericano de Educação, no início dos anos de 1930, a Associação passaria a ter importância, junto aquele órgão continental. Em Outubro de 1931, foi a vez de a União Panamericana enviar ofício à ABE solicitando “artigos sobre os aspectos educacionais brasileiros mais interessantes”.⁹⁶

A cisão entre intelectuais católicos e escolanovistas se consolidaria na V Conferência Nacional de Educação, em 1934, que seria palco de acaloradas discussões entre os grupos sobre a inclusão de texto afirmando o ensino religioso nas escolas públicas na Carta Constitucional, que se debatia, concomitantemente à reunião.

Na ABE, os intelectuais escolanovistas permaneceriam em contato e apoio ao Governo de Getúlio Vargas. Por sua vez, aos educadores católicos restaria à fundação da Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), em 1933. Importante órgão na afirmação da política educacional católica brasileira e protagonista da luta da Igreja pela implementação de universidades católicas no país.⁹⁷ Além de Everardo Backheuser presidente da CCBE e diretor da “Revista Brasileira de Pedagogia”, abandonariam a Associação, para aglutinarem-se em um novo Centro em 1933: Consuelo Pinheiro, Alfredina de Paiva e Sousa, entre outros que passariam a publicar artigos e organizarem Conferências católicas na nova Instituição.

1.6. A Escola Nova e a escola como veículo de modernização nacional.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância a gravidade da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo

⁹⁵ Boletim da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 65 de 16 de dezembro de 1931.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ A Confederação Católica Brasileira de Educação será analisada no segundo capítulo deste trabalho.

intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade.⁹⁸

Não é possível apresentar uma única definição de Escola Nova. O movimento escolanovista teria se caracterizado por apresentar uma grande diversidade de interpretações e metodologias, que abarcaria as formas como se deveriam reger os meios que a educação se desenvolveria no país. A proximidade de educadores, como Lourenço Filho, de intelectuais católicos nos primeiros anos da Associação Brasileira de Educação e, principalmente, devido a sua formação pessoal dentro da doutrina católica, como ocorria com a maioria da população, proporcionaria, de forma concomitante ao seu pensamento educacional “transformador”, uma postura mais acessível ou “complacente” às demandas educacionais da Igreja.

Uma amostra desta proximidade estaria no fato de que coube a este educador a redação do Documento Final da I Conferência Nacional de Educação da ABE, com a afirmação “que o ensino da moral, em todos os institutos de educação do país, tenham por base a idéia religiosa”.⁹⁹

Desta forma, parte dos intelectuais escolanovistas relativizava um possível “impacto negativo” da presença do ensino religioso nas escolas públicas e por vezes até apoiavam a sua presença.¹⁰⁰ Por outro lado, os intelectuais mais sectários como, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça e Frota Pessoa afirmavam como primordial o afastamento entre a educação e a religião, em seus âmbitos doutrinário e prático, apontando o ensino laico e de base científica como o alicerce do desenvolvimento educacional, social e econômico da nação.

Uma criança roubou. Que idade tem? Só roubou uma vez? Que roubou? Em que condições? Que circunstâncias precederam esse ato? Preparou ela ou agiu sem refletir? [...] A escola leiga, porque não acredita na moral ensinada em frases,

⁹⁸ AZEVEDO, Fernando, op. cit. p 125.

⁹⁹ I Conferência Nacional de Educação, p. 688. In VIEIRA, Carlos Eduardo, op. cit.

¹⁰⁰ Embora o texto final da I Conferência Nacional de Educação de 1927, promovido pela ABE, afirmava que “o ensino da moral, em todos os institutos de educação do país, tenham por base a idéia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras do progresso nacional” tenha sido votado e aprovado por uma maioria católica, existente naquele período nas fileiras da Associação, o texto foi redigido e publicado com a assinatura de Lourenço Filho. Por outro lado, uma melhor análise dos intelectuais católicos, ligados à Confederação Brasileira de Educação Católica, interpretados através das publicações da Revista Brasileira de Pedagogia, apresentará, no segundo capítulo deste trabalho, uma participação vital, no que tange a utilização de práticas e métodos escolanovistas na formação educacional católica. Estas duas vias possibilitam um vislumbre das convergências nos pensamentos de alguns intelectuais escolanovistas e católicos. Por fim, o sectarismo de certos escolanovistas frente à educação religiosa era compartilhado pela vertente mais “radical” de educadores católicos, ligado à Revista “A Ordem”, que negavam quaisquer tipos de benefícios da presença dos métodos escolanovistas na educação nacional.

nem as correções feitas por meio da pancada ou de rezas, dá-se a esse paciente trabalho de investigação, pelo qual se aproxima da alma da criança para saber quais disposições a levaram a esse [...]. Os adversários da escola leiga não fariam assim. Porque eles acreditam na eficiência das proibições e no inferno prometido aos refratários.¹⁰¹

No entanto, tais diferenças não impediriam que os intelectuais citados participassem, colaborassem e endossassem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Dado o ambiente favorável após a IV Conferência Nacional de Educação e a “promessa” da apresentação de um projeto nacional de ensino para os meses seguintes à Dezembro de 1931. O “congraçamento” em torno do Manifesto deveria ocorrer sobre as divergências dos novos escolanovistas, afim de “não permitir o caráter polêmico de antagonismos pessoais”.¹⁰²

Deste modo, um melhor entendimento sobre a aproximação entre as idéias daqueles educadores, por vezes díspares, estaria na análise do Manifesto de 1932, que representou a convergência do pensamento de seus 26 signatários. Estes teriam catalisado a luta de um grupo de educadores em prol da aprovação de um plano nacional de educação”.¹⁰³ A interpretação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova torna-se importante pois como afirma Libânia Nacif Xavier:

Os manifestos, assim como as cartas de intenções referidas a questões educacionais que muitas vezes precederam a promulgação das Constituições Brasileiras constituem documentos primordiais para a compreensão das particularidades que marcaram o processo de organização do sistema público de ensino em nosso país.¹⁰⁴

Faz-se preciso apreender mais que métodos, práticas e meios do desenvolvimento da Escola Nova. Deve-se compreender a concepção educacional que regeria àquele grupo, vislumbrando-se sua essência. Neste ponto, a mais clara aproximação estaria no caráter modernizador e civilizatório da nação através da educação, apresentado por todos os escolanovistas, que possibilitaria “livrar o país dos vícios do passado e manter sob seu controle o processo de modernização em curso”.¹⁰⁵

¹⁰¹ MEIRELES, Cecília. Apud CAMARA, Sônia, op. cit. 2003, p 39.

¹⁰² AZEVEDO, Fernando de. “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados”, 1ª de julho de 1959. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.) “A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003, p 157.

¹⁰³ XAVIER, Libânia Nacif., op. cit. 2003, p 12.

¹⁰⁴ Ibidem, p 9.

¹⁰⁵ Ibidem, p 13

O Manifesto de 1932 apresentou-se como resposta e solução nacional ao propor-se a “criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”.¹⁰⁶ Diante de um cenário de transição e de “revolução” o Brasil via-se, paulatinamente, presenciando a migração da população do campo para a cidade, a mudança e afirmação de novas elites ligadas, ao menos como mecenas, à cultura e arte e o início de um processo de industrialização.

Seria inerente a tais transformações a urgência de afirmar um modelo educacional condizente à nova realidade do país. Nas palavras de Fernando de Azevedo deveríamos “progredir ou desaparecer”.¹⁰⁷ A questão educacional possibilitaria o Brasil “manter-se o seu lugar na competição econômica”.¹⁰⁸ Diante de uma crise do capitalismo mundial desde o fim de 1929, a educação proporcionaria o movimento de modernização e civilização do país. O apoio a este “movimento de reconstrução educacional”¹⁰⁹ devia ser vislumbrado como “uma questão de vida ou morte”.¹¹⁰ A necessidade de civilizar o povo brasileiro pode ser apreendida na introdução do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao captar no Brasil um:

povo ainda em formação (...) sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, moveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a “indisciplina social mental”, que caracteriza nossa época tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares.¹¹¹

Diante deste quadro de “indisciplina social mental” havia, segundo os signatários do Manifesto, um único caminho que era “organizar o nosso ‘aparelho de cultura’ a fim de habilitar as novas gerações a enfrentar e a resolver os graves problemas que a afligiam”.¹¹² Constatada esta posição de incivilidade da população, um plano nacional de educação seria formatado, levando-se em consideração um ensino que possibilitava a modernização do país. Para os Pioneiros da Escola Nova, este ensino deveria vir dissociado à educação tradicional, que se caracterizava por apresentar “criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina [...] verbalista, montada

¹⁰⁶ CAMARA, Sônia. Op. cit. 2003, p 125.

¹⁰⁷ AZEVEDO, Fernando, apud CAMARA, Sônia, op.cit. 2003, p 29.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ AZEVEDO, Fernando, op. cit, 2003, p 126.

¹¹⁰ AZEVEDO, Fernando, apud CAMARA, Sônia, op. cit, 2003, p 29.

¹¹¹ AZEVEDO, Fernando. Fernando, op. cit, 2003, p 130.

¹¹² CAMARA, Sônia, op. cit, 2003, p 37.

para uma concepção vencida”.¹¹³ Ao contrário daquela educação, a Escola Nova se proporia em desenvolver significado e significância à educação através da cientificidade das novas práticas pedagógicas. Sob um segundo aspecto, a proposta da Escola Nova afiançava como eco liberal, a formação de uma “integralidade humana”, pois pretendia:

para além dos limites das classes, assumir, 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 abrangem as mesmas oportunidades de educação.¹¹⁴

Deste modo os intelectuais escolanovistas apontavam para uma escola que proporcionaria “consciência social”¹¹⁵ aos educandos, dando-lhes “espírito de justiça, de renúncia e de disciplina”.¹¹⁶ Assim, a tendência de valorização do alunato, a participação discente na formatação de currículos e os métodos lúdicos aplicados pelas novas práticas pedagógicas, materializavam a noção filosófica de educação que tendia para a valorização do homem em meio à sociedade.

O projeto de “escola única” tinha por fim gerar “a democratização das relações sociais a partir da universalização do acesso à cultura”.¹¹⁷ As demandas escolanovistas traziam como objetivo possibilitar direitos semelhantes a todas as crianças através da co-educação, do ensino laico, público, gratuito e obrigatório. Estas características apresentavam-se como meios permissionários de formação de um homem civilizado, moderno e inserido no meio social. Por fim, pode-se concluir que a síntese das idéias escolanovistas encontra-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que afirma que: “certo, a doutrina de educação, que se apóia no respeito da personalidade humana, considera não mais como meio, mas como fim em si mesmo”.¹¹⁸ Deste modo, o objetivo escolanovista estaria na formação de homens modernos, dado a presença de um mundo moderno que se avultava. Cabia a educação constituir uma nação condizente com esta modernidade.

No próximo capítulo pretendemos discutir a formação e aglutinação dos intelectuais ligados à doutrina da Igreja em torno de um projeto de educação católica nacional.

¹¹³ AZEVEDO, Fernando, op. cit, 2003, p 126 e 129.

¹¹⁴ Ibidem, p 129-130.

¹¹⁵ Ibidem, p 130.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ XAVIER, Libânia Nacif, op. cit, 2003, p 12.

¹¹⁸ AZEVEDO, Fernando, op.cit, 2003, p 131.

Compreendendo a formatação de grupos distintos, ligados ao Centro Dom Vital e a Confederação Católica Brasileira de Educação, que se caracterizariam por serem mais ou menos sectários, no que tange ao aproveitamento de práticas e técnicas escolanovistas. Àqueles intelectuais se congregavam perante a necessidade e obrigatoriedade do estabelecimento do Ensino Religioso em todas as escolas do país. Mais que isto, eles defendiam a formação de uma escola católica, sob uma filosofia educacional que visaria além da constituição material e social, o desenvolvimento espiritual do aluno. Deste modo, a escola tornar-se-ia a porta de “retorno de Jesus Cristo ao mundo moderno”.

Capítulo II

A Educação Católica como via de “retorno de Jesus Cristo ao mundo moderno”

2.1. *Dois Olhares de um Cisma: a laicização do Estado sob as ópticas da heresia e da autonomia.*

Art. 1º É proibido à autoridade federal, assim como à dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas.¹

O Cisma ocorrido no Brasil, entre as esferas secular e espiritual, foi definido através do Decreto 119-A, que findava com o regime do Padroado. A Lei, afirmava a laicização da educação e de áreas até então apontadas como sagradas pelo catolicismo, bem como de órgãos públicos. O fato, de maneira concomitante, também geraria uma abertura religiosa, como ocorrera em diversos países europeus e nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século XVIII. Por fim, eliminava de forma oficial com subvenções estatais à Igreja. Dado estes fatores, o fim da Monarquia acabou sendo acompanhado por críticas e condenações da Igreja Católica nacional.

No entanto, de forma contrária a perspectiva do catolicismo, sua separação do Estado lhe geraria alguns de benefícios, que acabariam por modificar métodos e espaços de pregação da Igreja. A cisão possibilitava uma reestruturação das práticas católicas, com o refinamento de seu discurso, além de permitir uma reorganização da sua estrutura institucional, no que tange a construção de dioceses, paróquias e seminários. Mesmo assim, o cenário de negação, por parte da Igreja, ao Recém instaurado Regime republicano, persistiu nas duas primeiras décadas após o ano de 1889. Sob estes olhares, o fim do Padroado teria sido benéfico ou não para a Igreja nacional?

O historiador Scott Mainwaring é enfático ao afirmar que a divisão entre Igreja e Estado teria sido benéfica ao catolicismo institucional.² Segundo o autor, o fim do Padroado

¹ BRASIL. Decreto 119-A de 07 de Fevereiro de 1890. Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 08 de dezembro de 2010.

² MAINWARING, Scott. “Igreja Católica e política no Brasil, 1916-1985”. São Paulo: Brasiliense, 1989, p 40.

possibilitou, pela primeira vez na História, a concessão de autonomia ao clero brasileiro, proporcionando a sua expansão, reorganização e o desenvolvimento de novas práticas de evangelização dentro da fé católica. O crescimento do clero nacional, na formação de dioceses e seminários e sua postura de “alargamento” da fé para além das paróquias, a partir do advento da República, corroborariam com esta visão. Diferentemente do movimento estratégico de ampliação de sua fé que previa a inserção da crença católica em diversos setores sociais, após o início da República, em especial a partir da década de 1910, a evangelização do Padroado, em geral, limitava-se às pregações e quermesses em paróquias, dentro de uma realidade onde aproximadamente 99 % da população auto declarava-se católica.³

Durante a maior parte de sua história, a Igreja Católica teve menos força no Brasil do que na América espanhola; a Igreja brasileira nunca dispôs dos recursos financeiros ou do zelo de que usufruíam suas equivalentes. Sua fragilidade alcançou seu ponto mais baixo no século XIX. Muitos padres constituíam família e passavam pouco tempo em atividades eclesiais; o chefe titular da Igreja era o imperador brasileiro, no caso Dom Pedro II (1840-1889), que era um católico pouco fervoroso: os vínculos com o Vaticano eram frágeis, e o número de padres e freiras havia diminuído depois de 1855, quando o Estado proibiu novas admissões às ordens religiosas. [...] Embora o Vaticano oficialmente considerasse a separação legal entre Igreja e o Estado como sendo uma heresia da modernidade, no Brasil esse desmembramento legal libertou a Igreja de uma relação de subserviência ao Estado.⁴

Mesmo os aspectos apontados como males da laicização pela Igreja, ao separar-se do Estado, acabariam por gerar um “desenvolvimento”, ou “refinamento” da pregação católica. Embora se possa argumentar que até o fim do Império havia a obrigatoriedade da inclusão da disciplina “doutrina católica e a moral” nas grades curriculares das escolas do país, desde a promulgação da Primeira Lei Geral de Ensino, de 1827, e, em contra partida, a Constituição República, de 1891, afiançasse o ensino laico nas escolas públicas do Brasil, esta disciplina apresentava-se apenas como um catecismo dentro do ambiente escolar, ou dos espaços destinados à educação durante o Império. A nova realidade apontava para a necessidade do catolicismo “extrapolando” os limites de uma disciplina tornando-se uma força aglutinadora no ambiente escolar.

Outra vitória institucional, oriunda da divisão entre a Igreja e o Estado, viria em um segundo momento, após a negação da República, por parte da Igreja nas duas primeiras décadas,

³ Revista Carta na Escola, edição nº 50, Outubro de 2010, Fonte Censo, p 35.

⁴ MAINWARING, Scott, op cit, p 41-42.

aonde contradizendo sua postura inicial, o clero nacional passaria a “aceitar” e aplicar os ideais republicanos as demandas do catolicismo. Uma nova vertente do catolicismo, denominada de Neocristandade, utilizando-se do princípio republicano que afirmava a necessidade de atendimento das demandas da maioria dos cidadãos, passaria a pleitear, sob a afirmação de serem a maioria, o atendimento dos anseios do catolicismo nacional através do Estado.

Desta forma, no contexto dos anos de 1920, aonde entre 95% e 98% da população brasileira declarava-se católica, o novo regime encontrar-se-ia obrigado a abarcar os anseios e desejos dos cidadãos católicos.⁵ A mobilização gerada na década de 1920, pela intelectualidade católica congregada em torno do Centro Dom Vital, na construção da estátua do Cristo Redentor é um exemplo do reconhecimento da “legitimidade republicana” compreendida e utilizada pela Igreja. A obra, católica, deu-se com o apoio institucional e financeiro do Presidente da República Epitácio Pessoa, que em abril de 1922, lançou a pedra fundamental da construção do monumento.

Uma nova percepção do refinamento da pregação católica, neste cenário laico, está no vislumbre de que no contexto republicano a participação política da Igreja não ocorria através da imposição de um acordo entre a Igreja e o Estado, como no Padroado, mas sim da conclusão de uma premissa da República de que os anseios da maioria deveria prevalecer. Esta proposição é afiançada por Grimber, ao afirmar que a partir daquele momento, “os termos ‘católico’ e ‘brasileiro’ alternam-se no [discurso de periódicos da capital] como sinônimos”.⁶

A postura contrária da Igreja diante do Regime republicano advinha de sua experiência de cisão em relação ao Estado, herdada da Revolução Francesa, entre 1789 e 1815. As transformações geradas pela Revolução teriam modificado as relações entre Igreja e Estado em diversos países da Europa. A laicidade Estatal proposta por liberais e iluministas trazia como característica principal uma postura anti-religiosa, especialmente anticlerical. O marco deste cisma seria a promulgação da “Constituição Civil do Clero”, que passaria a regimentar a Igreja na França, subordinando o clero ao Estado, desvinculando-o do controle papal, no ano de 1790. A tentativa de imposição de números máximos de clérigos, a diminuição de prelações e o confisco de dízimos eram características da lei que afirmava:

É proibido a toda igreja ou paróquia e a todo cidadão francês reconhecer em caso algum, sob qualquer pretexto que seja, a autoridade de um bispo ordinário

⁵ Revista Carta na Escola, edição nº 50, Outubro de 2010, Fonte Censo, p 35.

⁶ GRINBER, Lucia. “República Católica, Cristo Redentor”. KNAUSS, Paulo (org.) “Cidade vaidosa – Imagens urbanas do Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 1999.

ou metropolitano cuja sede esteja estabelecida sob a denominação de uma potencia estrangeira, nem de seus representantes residentes na França ou em outro lugar.⁷

Como “potência estrangeira” entende-se o Papa e como “representante residente na França” apontando um Núncio Apostólico, desvinculando-se, assim, o clero Francês da influência de Roma. De maneira imediata a Igreja responderia ao Cisma com a negação de assinatura de parte dos clérigos franceses à Constituição Civil do Clero e o apoio aos “contra revolucionários” da Vendéia (1793-1796). A Concordata de 1805 entre a Igreja Católica e Napoleão Bonaparte asseguraram a manutenção do catolicismo na França após as perseguições aos clérigos nos primeiros anos de Revolução, mas fez com que a partir daquela experiência o Vaticano condenasse a separação religiosa em relação ao Estado de maneira restrita e o Regime republicano de maneira geral.

No âmbito geopolítico a Revolução Francesa e a posterior invasão das tropas napoleônicas a Portugal redefiniriam as relações entre a metrópole portuguesa e a colônia brasileira, que se tornava, a partir de 1808, Capital Imperial. No entanto, no que tange à interferência da coroa na administração da Igreja, a modificação da sede do Império não trouxe modificações significativas. O imperador Dom João VI, continuava a comandar o clero no Brasil apoiado na prerrogativa do Padroado Ultramarino, do século XV. As modificações na relação do Padroado se canalizariam apenas com a Independência do Brasil, em 1822.

A elaboração de uma nova legislação para o recém instituído reino, representada por uma nova Constituição, acabaria por reeditar as relações de benefícios e controle, antes existentes entre Estado e Igreja. A Carta Constitucional de 1824 afirmava além da intenção da manutenção do Padroado no Império do Brasil, a inédita prerrogativa de “negar o beneplácito aos Decretos dos Concílios e Letras Apostólicas, e quaisquer outras Constituições Eclesiásticas que se não opuserem á Constituição”.⁸ Com este artigo afirmava-se que o imperador do Brasil possuía, diferentemente do rei de Portugal, o direito a veto de encíclicas e ordens papais à Igreja nacional. Quanto à regra anterior de controle administrativo e provimento do clero, o texto afirma que o

⁷ FRANÇA. Constituição Civil do Clero, de 12 de Junho de 1790, extraído do site www.fafich.ufmg.br, em 16 de dezembro de 2010.

⁸ BRASIL, Constituição de 1824, Art102 par XIV, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 14 de dezembro de 2010.

imperador possuía a atribuição de “nomear Bispos, e prover os Benefícios Eclesiásticos”.⁹ Por fim, o direito de exclusividade da Igreja era mantido através do Artigo 103 que afirmava:

O Imperador antes do ser aclamado prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Câmaras, o seguinte Juramento: **Juro manter a Religião Católica Apostólica Romana**, a integridade, e indivisibilidade do Império; observar, e fazer observar a Constituição Política da Nação Brasileira, e mais Leis do Império, e prover ao bem geral do Brasil, quanto em mim couber.¹⁰ (grifos meus)

Os ganhos gerados pelo monopólio religioso legal da Igreja Católica no país estender-se-iam à educação após a promulgação do Decreto da Primeira Lei Geral Ensino do Brasil, de 1827, retornando os ensinamentos cristãos nas escolas como no período jesuítico. Diferentemente, da Era Pombalina, aonde a prática educativa deveria dar-se através das aulas régias de Latim, Grego e Retórica e mesmo durante o período Joanino (1808-1822), aonde ainda sem uma legislação educacional para todo o Brasil apontava-se como currículo os cursos de Línguas Portuguesa, Francês, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura,¹¹ os professores, de escolas básicas, eram instruídos a ensinassem seus alunos:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.¹² (grifos meus).

Através da análise das legislações citadas é inegável a percepção da existência de inúmeros benefícios concedidos à Igreja Católica graças à unicidade oficial de fé durante seu acordo com o Estado. No entanto, o poder do Padroado concedido ao Imperador era sentido frequentemente pelo clero nacional. A grande prova da existência de malefícios da ligação entre os monarcas do Brasil e a Igreja ocorreria durante o reinado do “católico pouco fervoroso”, Dom Pedro II.¹³ O Imperador que era ligado à Maçonaria, originou na década de 1870, um dos maiores conflitos entre o Estado e a Igreja no país.

⁹ Ibidem, Artigo 102, parágrafo II.

¹⁰ Ibidem, Artigo 103.

¹¹ Capturado do site: www.pedagogiaemfoco.pro.br em 15 de dezembro de 2010.

¹² BRASIL, Decreto Imperial de Criação do Ensino Elementar, Artigo 6º, de 15 de novembro de 1827.

¹³ MAINWARING, Scott, op. cit, p 42.

No ano de 1871, Vital Maria Gonçalves de Oliveira e Antonio de Macedo Costa, bispos de Olinda e Belém do Pará, seguindo a Bula papal *Syllabus* (1864) afirmaram-se contrários a participação de católicos aos cultos de lojas maçônicas, ou mesmo de receberem doação de mações em suas dioceses, proibindo seus fiéis, sob pena de excomunhão, a filiarem-se as lojas. Ao contrariarem as ordens do Imperador de ignorarem as orientações do papa, ambos foram condenados, após serem processados, a quatro anos de prisão, pena que duraria três anos de 1872 a 1875. Tal postura demonstra a impotência decisória institucional do clero nacional diante das deliberações do Imperador.

Além de algumas querelas, as benesses concedidas à Igreja Católica pelo Estado seriam acompanhadas por uma enorme desestruturação administrativa, doutrinal e logística, empreendida durante os dois primeiros reinados. Unindo-se o Padroado Ultramarino de Portugal ao controle imperial, que duraria pouco menos de setenta anos, foram-se quase quatro séculos de intervenção administrativa da Coroa portuguesa e brasileira em relação ao clero no Brasil. Tais interferências gerariam um grave enfraquecimento institucional e físico da Igreja no fim do Império.

O panorama do clero no país é tão desalentador que chega a ser descrito por Mainwaing como o momento em que a Igreja no país alcançaria a “fragilidade em seu ponto mais baixo”.¹⁴ Padres constituíam famílias em despeito à ordenação do Celibato instaurada desde o século XVI, no Concílio de Trento (1545-1563). Havia um número insuficiente de sacerdotes nas paróquias, além do baixo investimento do Estado na construção e manutenção de seminários para a melhoria da formação dos padres. A estes pontos aliava-se um vínculo tênue entre a Igreja nacional e o Vaticano, catalisado pela posição do Imperador como “chefe titular da Igreja”.

Estes fatores que já corroboravam para a formação de uma instituição com “menos força no Brasil do que na América espanhola”¹⁵ – onde embora houvesse intervenção da Coroa na administração do clero não havia o direito do Padroado Ultramarino – deterioravam a Igreja nacional e sua ortodoxia. Em visível decadência da fé oficial, a manutenção da clientela de fiéis

¹⁴ Ibidem, p 41.

¹⁵ Ibidem.

católicos ocorria alicerçada na pouco combatida, até então, religiosidade popular.¹⁶ O panorama só não era pior para o catolicismo, pois ainda era irrisória a presença protestante no país que se expandira apenas na década de 1910 com o início das missões pentecostais, em detrimento às religiões cristãs históricas.¹⁷

2.2. A Igreja Católica nacional fora do Padroado, negação do republicanismo e expansão institucional.

O bispo é um empregado público; a origem divina das suas funções constitui uma especialidade de seu cargo, mas não exclui outros caracteres que lhe são comuns com outros empregados públicos: assim, a intervenção do governo na nomeação; o só poder ser exercido por cidadão brasileiro; o ser dotado pelo Estado com cômmodos e outros emolumentos; o ter em muitos casos relações e efeitos civis; o ser também do interesse do Estado, porque a religião, a que o cargo se refere, é religião do Estado e oficial.¹⁸ (grifos meus)

O fim do Padroado possibilitou a liberação dos bispos do controle estatal. A mobilização pela recristianização da sociedade e mesmo o refinamento do discurso evangelizante do catolicismo através da movimentação de bispos, como Dom Sebastião Leme e o Cardeal

¹⁶ Em alguns países periféricos, em especial na América Latina, tornou-se recorrente devido à falta de padres, seminários e de um “maior controle” oficial da Igreja, uma não repressão e posterior categorização de modelos de fé, divergentes da ortodoxia do Vaticano, em “catolicismo popular” ou “religiosidade popular”. Este modelo pode ser definido como conjunto de práticas e crenças religiosas tradicionais que enfatizam os elementos devocionais da fé, tais como devoção e por vezes adoração dos santos, os favores e agradecimentos materiais, o uso de símbolos particulares (como crucifixos, terços e similares), ritos de devoção em detrimento aos ritos oficiais. Trata-se de expressões religiosas próprias de determinadas regiões que acabam por acomodar-se à tradição católica local como nos casos das romarias a Padre Cícero na Paraíba ou a veneração da “Santa Morte” no México. Em última instância pode ser classificada como “ignorância religiosa”, mas dificilmente era combatida ou reprimida amplamente.

¹⁷ A precariedade dos Censos demográficos nos primeiros anos da República dificulta vislumbrar de maneira mais nítida o panorama religioso no fim do século XIX. O Censo de 1950 aponta para um número de apenas 3,4 % de protestantes, diante de 93,7% de católicos no país no mesmo ano. É possível ainda ponderar que a primeira vertente pentecostal do protestantismo só apareceria no Brasil na década 1910, fato que limitaria as denominações cristãs apenas as igrejas Históricas: Católica, Ortodoxa, Luterana, Anglicana e Batista. Há, desde meados do século XIX, a presença de escolas protestantes em regiões como Curitiba, mas que se erigiam como exceção à regra católica. Mesmo a Igreja nacional não afirmava, de forma veemente, uma preocupação à ascensão do protestantismo. Embora o crescimento do número de protestantes fosse apontado, em documentos da Igreja, como um problema (também ocasionado por “heresias da modernidade”), o grande empenho do catolicismo ancorava-se no combate ao Liberalismo e principalmente do Comunismo.

¹⁸ Parecer do Conselho de Estado diante das acusações de desobediência contra os bispos Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira e Dom Antônio de Macedo Costa, de Nabuco de Araújo. Texto Extraído de www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br em 6 de janeiro de 2011.

Arcoverde em suas respectivas dioceses, dificilmente dar-se-ia sob o controle imperial do Padroado. Estes religiosos eram, até então, tidos como nobres e suas obrigações em relação ao cumprimento de ordens do Imperador eram bem claras, como apresentado no parecer de Nabuco de Araujo, relator do caso dos bispos presos na década de 1870.

Se ainda não havia uma organização nacional de bispos, que só seria instituída em 1953 com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o intuito de formular diretrizes à Igreja nacional, o fato de o catolicismo ter se separado oficialmente do Estado dava autonomia a cada bispo em sua diocese. Estas prelazias também foram impulsionadas positivamente com o fim da união entre a esfera estatal e religiosa. Há dados que podem refletir a nova situação da Igreja independente do Estado. Se a burocracia sobre o controle e administração dos dízimos, a falta de investimento e o desinteresse da Coroa lusitana originaram, no Brasil, entre os anos de 1551, ano da fundação da primeira diocese nacional em Salvador e 1889, apenas 12 territórios diocesanos. Por outro lado seriam, diferentemente, fundadas entre o início da República e o ano de 1930, 68 novas dioceses, localizadas especialmente no Sudeste e Nordeste, regiões mais populosas do país naquele momento.¹⁹ Esta expansão viria no esteio da necessidade de “re Cristianizar” o Brasil, e que teria na educação religiosa uma de suas principais estratégias de ação.

No entanto, de maneira alheia aos ganhos obtidos pelo fim do controle estatal, a separação entre Igreja e Estado era vista como “heresia” pelo catolicismo em suas três esferas: popular, do clero nacional, e oficial, representada pelo Vaticano. Embora a pluralidade da “religiosidade popular” impossibilite uma interpretação mais ampla da reação de fiéis diante da separação da Igreja e do Estado, e ainda, tendo em vista, os trabalhos historiográficos que apontam para a “ignorância” ou “irrelevância” popular diante desta cisão,²⁰ a presença constante de líderes messiânicos no início da República, como Antônio Conselheiro no interior da Bahia, de 1893 a 1897, José Maria, em Contestado, no Estado de Santa Catarina de 1912 e 1916 e Padre Cícero em Juazeiro, na Paraíba, entre os anos de 1872 e 1934,²¹ apresentam-nos alguns indícios da visão do

¹⁹ ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato. “Difusão e Território Diocesano no Brasil: 1551-1930”. Revista Electronica de Geografia e Ciencias Sociales. Capturado no site: www.ub.edu/geocrit em 6 de janeiro de 2011..

²⁰ Ver CARVALHO, José Murilo, op. cit, 20011, passim, p 15-30.

²¹ Para uma melhor discussão sobre o tema ver HERMANN, Jaqueline. “Religião e Política no Alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado”. In: FERREIRA, Jorge ; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). Coleção “O Brasil Republicano”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, vol. 1. A autora

fiel católico com a divisão estatal e religiosa. Fora de um debate sobre os possíveis movimentos que teriam levado a separação da Igreja do Estado, havia fatores “palpáveis” aos fiéis católicos que se configuravam como “heresias” praticadas pelo novo sistema político presidencialista.

Nos casos de Contestado e de Canudos, as cartas de José Maria e Antônio Conselheiro recriminavam a postura do recém instaurado regime de Estado em não reconhecer casamentos religiosos, além da obrigatoriedade da confecção de registros de nascimentos em detrimento ao batismo na Igreja, visto como uma tentativa de “extermínio” do catolicismo. O fato da criação da República, em si, era contestada pelos movimentos messiânicos que compreendiam o monarca como “legitimamente constituído por Deus”. Em sua primeira de nove prédicas o líder do Arraial de Canudos teria afirmado:

Agora tenho de falar-vos de um assunto que tem sido o assombro e o abalo dos fiéis, de um assunto que só a incredulidade do homem ocasionaria semelhante acontecimento: a República, que é incontestavelmente um grande mal para o Brasil que era outrora tão bela a sua estrela, hoje, porém, foge toda a segurança, porque um novo governo acaba de ter o seu invento e do seu emprego se lança mão como meio mais eficaz e pronto para o extermínio da religião.²²

No âmbito do clero nacional, livre da interferência de Dom Pedro II, sem ainda uma clara organização – o que significa diretrizes e modelos diferentes de diocese para diocese – observava-se, de maneira geral, uma tentativa de rearranjo das práticas diocesanas e paroquiais através de um alinhamento à doutrina do Vaticano. Concomitantemente, dado a perspectiva de heresia da laicização do Estado e mesmo da memória dos benefícios dados à Igreja pelo monopólio do padroado, tornava-se perceptível a busca por uma nova aproximação em relação ao Estado. A base deste movimento estaria nas recém resoluções instauradas do Vaticano: a Carta *Syllabus*, em 1864, o Concílio Vaticano I, de 1870 e a Encíclica *Rerum Novarum*, de 1891, dos pontificados de Pio IX e Leão XIII.

propõe-se a debater os três casos (por vezes vistos de forma simplista como “messiânicos”, fruto de fanatismos religiosos) como também resultantes de querelas sociais. Desta forma duas vertentes são apontadas: o seguimento dos líderes de suas respectivas revoltas como santos, mensageiros de Deus, ou mesmo como o próprio Messias (caso do Monge José Maria), e a presença de mazelas sociais como a exploração da mão de obra sem terra por latifundiários (Canudos), secas constantes, seguidas de períodos cíclicos de grande fome (Juazeiro) a desapropriação de terras de camponeses em prol da construção de uma ferrovia (Contestado).

²² Capturado do site: www.portalsaofrancisco.com.br, em 8 de janeiro de 2011.

Para compreendermos a visão oficial do Vaticano sobre os constantes embates sociais, que aliados a outros fatores levariam a laicização do Estado, devemos entender o panorama religioso europeu que refletia nas posturas do clero nacional sobre o realinhamento de Roma com a Igreja no Brasil e que ensaiaria o modelo do catolicismo do início da República. Desde meados do século XIX a Igreja Católica viria a confrontar-se com a nova realidade advinda com o crescimento urbano, industrial e do proletariado nas cidades européias. As contradições sociais e econômicas aparentes no fim do século e a nova ordem imposta por elas, além da apresentação de “soluções” fora da Igreja para tais problemas (Liberalismo, Comunismo e Anarquismo), afirmavam que as mazelas sociais eram causadas por questões como a “luta de classes”.

Na estrutura destas idéias defendia-se que a Igreja ou seu ensino religioso seria causa de alienação – o que culminaria no ano de 1891, após o Concílio Vaticano I, na elaboração da Encíclica *Rerum Novarum*, pelo Papa Leão XIII. A Carta apontava para um “mal da modernidade” como o causador das dificuldades sociais. Sua postura de críticas ao Individualismo e especialmente ao Socialismo e Comunismo serviriam de diretriz para as ações da Igreja diante das contradições sociais geradas pelo Capitalismo.

As ordens de “concórdia de classes” e a negação das teorias sociais do século XIX formavam a base para a inauguração da Doutrina Social da Igreja. Embora a encíclica apresentasse vários aspectos “conservadores” como à defesa veemente da propriedade privada apontada como “direito natural do homem”, seus poucos pontos inovadores criticavam a exploração do patrão sobre o empregado, na esfera social, e apontava para uma nova postura no que tange a participação de fiéis leigos nas igrejas, provocando uma divisão interna do clero na Europa e também no Brasil.

De um lado surgiria um grupo de religiosos contrários a Doutrina Social, por estarem temerários à tendência de abertura para ação de leigos dentro da Igreja, mantendo a visão de que “o padre concebia o saber ao seu rebanho”²³ e que “a salvação [...] dependia do clero”,²⁴ por outro lado, através de uma interpretação restrita da *Rerum Novarum*, outra parte dos religiosos, que se fortaleceriam na segunda metade da década de 1910, viam a “necessidade de levar Jesus Cristo de volta ao mundo moderno”, por meio do fortalecimento de seminários, da participação

²³ MAINWARING, Scott, op. cit, passim.

²⁴ Ibidem.

efetiva dos padres no cotidiano de seus paroquianos e pela transmissão da “palavra de Deus fora das paróquias”. Neste movimento, liderado por Dom Sebastião Leme, Bispo de Recife e Olinda, o fiel devia levar Cristo ao seu ambiente de trabalho, a clubes, para dentro das escolas. A nova postura católica, conhecida como Igreja da Neocristandade, desenvolver-se-ia, resumidamente, para “cristianizar as principais instituições sociais, desenvolver um quadro de intelectuais católicos e alinhar as práticas religiosas populares aos procedimentos ortodoxos”.²⁵

Desta maneira, alheio a visão herética da Igreja, em relação ao fim do Padroado, a divisão estatal e religiosa impulsionaria o fortalecimento do catolicismo no país, ao lhe proporcionar uma reorganização material e institucional, e ao acabar lhe orientando para diretrizes ligadas a ortodoxia oficial do Vaticano.

A nova visão da Doutrina Social da Igreja, oriunda da encíclica *Rerum Novarum*, aclamaria pela participação dos fiéis leigos na “obra evangelizadora”. Se a ordem era “levar Jesus Cristo de volta ao mundo moderno” a Igreja nacional verá a partir de meados da década de 1910 o Estado e a escola como as duas principais vias deste “retorno”.

2.3. A reestruturação e reinvenção da pregação católica brasileira; a Igreja além da paróquia.

Que seja preciso separar o Estado da Igreja, é esta uma tese absolutamente falsa, um erro perniciosíssimo. Com efeito, baseada nesse princípio de que o Estado não deve reconhecer nenhum culto religioso ela é, em primeiro lugar, em alto grau injuriosa para com Deus; porquanto o Criador do homem também é o Fundador das sociedades humanas, e conserva-as na existência como nos sustenta nelas. Devemos-lhe, pois, não somente um culto privado, mas um culto público e social para honrá-lo.²⁶

Com o advento do Regime Republicano, as ações do catolicismo, seja na esfera secular, com sermões de líderes messiânicos ou na organização de grupos católicos leigos para a evangelização da sociedade, seja no âmbito clerical através de encíclicas do Vaticano e da ação dos bispos do país, apresentam uma perspectiva de unilateralismo em relação à separação entre o Estado e a Igreja. Esta idéia é corroborada por constantes demonstrações de desaprovação católica ao fim do Padroado e a conseqüente laicização do Estado. Mesmo no início do século

²⁵ LEME, Sebastião, Carta pastoral a Olinda, 1916, apud MAINWARING, Scott, Ibidem.

²⁶ VATICANO. Papa Pio X. Encíclica “Vehementer Nos” de 11 de Fevereiro de 1906.

XX, mais de um 110 anos após a implantação da República na França pela Revolução, o modelo de união secular e espiritual era exaltado por lideranças católicas em detrimento a laicidade do regime republicano.

O fim do Padroado no Brasil teria gerado reações opostas dos antigos parceiros de liderança nacional nos tempos de monarquia. Se por um lado, por parte da Igreja haveria uma negação do modelo republicano, de forma concomitante, o novo regime buscaria “eliminar” resquícios de sua união com a Igreja. Sob o prisma do catolicismo, podem-se identificar duas premissas sobre o republicanismo. A primeira, a afirmação de que a monarquia seria o “regime instituído por Deus” tornando herege, de forma conseguinte, o modelo republicano. A segunda, de que além da noção de divindade monárquica, haveria críticas oriundas de uma análise mais restrita e palpável de suas características, aonde a República seria apontada como a portadora do “erro maior da modernidade” ao propagar o Estado laico como base e alicerce de seu governo.

Enquanto a Igreja afirmava o aspecto herético das transformações administrativas e de suas conseqüências, o novo regime buscava o afastamento da religiosidade restringindo-a a esfera privada. Os novos líderes republicanos, baseados na premissa da laicidade, derrubariam, de forma oficial, rapidamente, antigos privilégios católicos. Os cuidados estabelecidos no intuito de eliminar resquícios do catolicismo em instituições públicas e na oficialidade da vida social são inúmeros.

A promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891, ao explanar sobre o item “Declaração dos direitos”, deixa visível tal postura ao deliberar quanto aos direitos e deveres dos cidadãos. No artigo 72, eliminavam prerrogativas geradas pelo monopólio religioso ao catolicismo durante o regime monárquico. Entre os parágrafos terceiro e quinto da Carta Constitucional afirmava-se: a liberdade pública religiosa, o fim da oficialidade do casamento religioso, a secularização dos cemitérios e a laicidade do ensino.²⁷ O produto deste movimento é o fim do controle da vida cotidiana dos cidadãos por parte da Igreja. Neste cenário o catolicismo deparar-se-ia com um novo contexto, onde não mais respaldado pelo Estado deixava de ser

²⁷ A obrigatoriedade do registro civil no país é anterior a Proclamação da República, remontando a 1863 com uma tentativa falha de obrigatoriedade. A partir de 1875 surgiriam os primeiros cartórios do país, nas grandes cidades, mas a necessidade de certificações de nascimento, casamento e óbitos só seria afirmada através do Decreto 9886 de março de 1888. A Lei surgiria com o intuito de diminuir possíveis transtornos aos não católicos que indispunham de batistérios e certidões de casamento concedidos pela Igreja dentro de um contexto de crescimento emigratório de protestantes – especialmente alemães no Sul do país. Por fim, a Proclamação da República no ano seguinte ao decreto monárquico, reafirmaria a necessidade da certificação civil em detrimento aos documentos concedidos pela Igreja, tornando “dispensável” à documentação católica à vida social.

tratado como “o credo” passando a ser “um dos possíveis credos” nacionais, mesmo que ainda possuísse a predominância quase que absoluta de adeptos. A partir deste momento, a Igreja vivenciará a necessidade de manter-se por si só. Subsídios estatais, além de extra oficiais, se caracterizavam como inconstitucionais, pois a Carta de 1891 afirmava o fim da subvenção estatal a qualquer religião.²⁸

As necessidades impostas por esta nova condição gerará um primeiro movimento de “renovação” institucional e evangelizante católico na última metade da década de 1910. As inúmeras estratégias realizadas pela Igreja no Brasil passavam pela convocação de intelectuais católicos, para atuarem em prol da doutrina católica, a afirmação da necessidade de reedição do ensino religioso e a busca pela afirmação propagandista da doutrina católica através de revistas e centros leigos. Estas ações fazem parte de um movimento maior que visava à valorização do laicato católico, buscando a expansão social da religiosidade da Igreja.

Esta postura do clero nacional pode ser entendida através da aplicação do conceito de Imperativo Herético cunhado pelo sociólogo norte americano Peter Berger.²⁹ Diante de uma crescente necessidade de manutenção de sua “clientela de fieis”, frente a um eminente declínio, o catolicismo nacional deixará de combater o republicanismo e passará, por vezes, a se utilizar dele para atender suas demandas. Para uma melhor compreensão deste processo de reestruturação da pregação católica, deve-se analisar sobre os fatores que levaram a Igreja com então mais de 90% da população declarando-se católica a modificar suas práticas e pregações em busca de uma nova inserção na vida dos fieis.

Pode-se entender o conceito de imperativo herético, basicamente, como um movimento gerado por uma série de acontecimentos presentes no “mundo moderno”, que “obrigaria” a reformulação de religiões tradicionais, garantindo assim a sua “aceitação” em um novo contexto social, sob pena de perda de fieis para outras religiões “mais inseridas” na nova conjuntura mundial, caso houvesse, por parte da religião tradicional uma não aceitação das mudanças impostas. Este processo possuiria quatro estágios: a “quebra de monopólio”, a “secularização”, a “pluralidade” e a “plausibilidade”.³⁰ Vejamos a seguir, mais detalhadamente, o seu desenvolvimento.

²⁸ Ibidem.

²⁹ BERGER, Peter L. “O dossel sagrado, elementos para uma teoria sociológica da religião”. Nova Iorque: Paulus, 5ª edição, 2004, passim.

³⁰ BERGER, Peter, Ibidem, p 119.

O Concílio de Trento (1545-1563), conhecido como Contra-Reforma, visto como marco do ensaio de recuperação do catolicismo após a Reforma Protestante (1517), na visão de Berger e de outros sociólogos da religião que adotaram seu conceito, tratar-se-ia de uma tentativa de resposta inútil da Igreja Católica diante das transformações empreendidas pelos reformistas, dado a quebra do monopólio do Vaticano frente às novas afirmações de fé dos seguidores de Lutero e Calvino. A negação de imagens, sacramentos e dogmas por reformistas teria iniciado o processo de “secularização”. Assim, para o catolicismo o maior “prejuízo” não seria o fator “perda de fiéis” ou da divisão em si, mas a apresentação de novos discursos cristãos diferentes do Católico. Berger aponta por secularização o “processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos”.³¹ Este processo se aceleraria no século XIX. Os cristianismos históricos se deparariam com uma nova realidade social e suas contradições. A partir de então, as “verdades” descritas pelas religiões tradicionais disputarão espaço com o anticlericalismo do Liberalismo, Socialismo e Anarquismo que classificava o modelo de fé presente como “alienatório”.

De forma dialética à secularização, ocorre o fenômeno da perda de “plausibilidade” do discurso destas instituições. Berger afirma que “a secularização acarretou um amplo colapso de plausibilidade das definições religiosas tradicionais da realidade”.³² Assim, à medida que se perdem os símbolos religiosos a Instituição diminui sua influência na sociedade e gradativamente perde o seu sentido naquele meio. Um aparato do cristianismo histórico coercitivo, no entanto, possibilitava a sua segurança: a união Estado e Igreja. Enquanto o Estado restringia o culto a uma religião oficial, as religiões tradicionais podiam perder espaço de forma lenta dentro das sociedades, porém tinham garantido o monopólio do seu discurso. O avanço liberal, do século XIX, tratou de acabar com esta restrição laicizando o ensino, formulando códigos civis, criando certidões de nascimento e casamento alheios a documentos religiosos e principalmente garantindo a liberdade de culto.

Mesmo sabendo que esta separação, embora formal, não ocorreu na prática em diversos países, a garantia da abertura para novos discursos de fé possibilitou a “pluralidade” religiosa, gerando uma espécie de concorrência onde antes havia a existência de uma “única

³¹ Ibidem. Mais perceptível a partir do século XIX, a secularização do pós-Reforma é identificada quando um determinado grupo deixa de atribuir a noção de sagrado a símbolos tidos como tal, até então. Exemplo: a “hóstia consagrada” não é mais vista como o “Corpo de Cristo”, para os reformistas perdendo assim o seu valor simbólico religioso.

³² Ibidem, p 131.

verdade”. Deste modo pode-se afirmar que: “A tradição religiosa que antigamente podia ser imposta pela autoridade, agora tem que ser colocada no mercado [...] a situação pluralista é, acima de tudo, uma situação de mercado”.³³

Dentro desta nova realidade as religiões tradicionais poderiam acomodar-se as mudanças, “reorganizando-se para serem mais relevante ao mundo moderno”,³⁴ ou resistindo, “mantendo suas diretrizes, ou modificando-se sem que esta renovação já seja confirmada pela sociedade”.³⁵ Neste caso o autor afirma que a sansão seria a “perda da clientela de fieis”.³⁶

Sem a presença de um processo industrial semelhante a dos países europeus e dos Estados Unidos; diante de uma controversa ideologia social que apresentava pilares liberais dentro de uma monarquia e que dado a quase inexistência industrial passava ao largo por movimentos sindicais ou socialistas, a religião no Brasil, representada pelo catolicismo, diferentemente dos países desenvolvidos industrialmente, vivenciará o processo do imperativo herético com a passagem do Império à República, de forma rápida e não de maneira gradual e lenta como ocorrera naqueles países. De janeiro de 1890, onde se decretou o fim do Padroado à promulgação da Constituição em fevereiro de 1891, a Igreja Católica no Brasil presenciaria a quebra de seu monopólio de credo e a secularização de espaços e atos tidos como sagrados por seu credo. Em duas décadas o catolicismo se deparará, também, com um crescimento protestante, gerando uma primeira onda pentecostal do país a partir de 1910, com missionários da Assembléia de Deus. Insipiente no fim do século XIX, o protestantismo originava pela primeira vez no Brasil uma autêntica pluralidade religiosa, marcada pelo crescimento de seguidores e pela liberdade de culto.

O conceito de imperativo herético desenvolvido por Berger para a compreensão do surgimento de religiões pentecostais nos Estados Unidos pode, guardado as suas especificidades, ser utilizado na análise do caso religioso brasileiro. No entanto, o fato de o Brasil até a década de 1930 apresentar cerca de 69% da população vivendo em zonas rurais,³⁷ diferentemente dos centros industriais norte americanos berço das Igrejas Pentecostais, catalisado, ainda, pelo atraso do processo industrial nacional, geraria dois fatores inéditos no país. O primeiro, já apresentado, diz respeito à velocidade da imposição dos “estágios heréticos”. O segundo, é que ao contrário do

³³ Ibidem, p 132.

³⁴ Ibidem, p. 160.

³⁵ Ibidem, p 160.

³⁶ Ibidem, p 161.

³⁷ Censo Demográfico de 1940, extraído do site www.ibge.gov.br, em 02 de maio de 2011.

ocorrido nos Estados Unidos e em países europeus de maioria protestante, a Igreja Católica no Brasil ainda possuía sua “plausibilidade”, em suma, seu discurso não fora desacreditado e ela ainda ostentava sustentação para a sua manutenção social. No entanto, haveria um único caminho aparente para a conservação desta plausibilidade: o retorno da fé católica a vida social do país.

O Estado e a escola serão a partir de então o meio para esta volta, que apresentará três momentos distintos nas décadas de 1910, 1920 e de 1930, onde respectivamente, o catolicismo viverá um momento de clamor e reestruturação, de aproximação e usufruto do Estado e de busca pela afirmação através da educação católica.

2.4. A busca pela recristianização da sociedade. A Igreja volta-se para o Estado.

A Igreja Católica, por sua instituição divina, tem o direito inalienável e inalienável, independente de todo o poder humano, não só de erigir, fundar e organizar escolas para formar e educar cristãmente a infância e a juventude, segundo os princípios e preceitos do Evangelho, mas também de exigir que, **em quaisquer escolas, a formação e educação da juventude católica se sujeite à sua jurisdição**, e que, em **nenhuma matéria ou disciplina, se ensine coisa alguma contrária à religião e á moral**.³⁸ (grifos meus).

Após quase duas décadas de negação da passagem da Monarquia à República (1889-1915), através de constantes mostras de desaprovação em relação ao fim do Padroado, a Igreja nacional, finalmente, modificaria sua postura e ação diante do novo regime político. Finda-se o tempo de organização do clero brasileiro pautado no Ultramontanismo francês, aonde seguindo como diretriz básica a Encíclica *Syllabus*, de 1864, negava-se o “mundo moderno” e suas principais teorias sociais: o Liberalismo e o Socialismo, passando-se a um novo modelo de ação social, o da Neocristandade.

A via neocristã, apoiada pelo Vaticano em sua implementação e liderada no Brasil por Dom Sebastião Leme, Arcebispo de Recife e Olinda, em 1916, ganhará notoriedade no cenário clerical nacional de maneira concomitante à promoção de Leme, no início da década de 1920. Naquele momento, o clérigo seria transferido para a Capital do país, tornando-se Arcebispo Auxiliar da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro.

³⁸ EPISCOPADO BRASILEIRO. “Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre”, Rio de Janeiro: Typografia Martins Araújo & Cia, 1915, p 112.

O modelo neocristão se daria através do clamor pela “re Cristianização da sociedade” e a conscientização dos católicos de que deveriam ter suas demandas religiosas atingidas por tratarem-se da imensa maioria da população. Baseado na idéia da necessidade de criação e articulação de grupos leigos, a Igreja da Neocristandade será caracterizada pela formação de diversos segmentos sociais de ação com o intuito de “retomar” ou avançar a moral e a doutrina cristã sobre a sociedade.

É importante frisar que a formação de círculos laicos para a evangelização e defesa de demandas católicas já ocorriam no país anteriormente ao surgimento do modelo Neocristão, no entanto, a criação desta via de “re Cristianização social” possibilitaria uma catalisação do número de movimentos organizados pelo laicato no Brasil.

Segmentos católicos composto por leigos surgiriam ao longo das três primeiras décadas do século XX, com o intuito de garantir a presença do catolicismo não só no cotidiano nacional, mas também nas decisões políticas que se seguiriam no país. Com estes objetivos podem-se identificar: a União Popular em Minas Gerais, em 1909, a Liga Brasileira das Senhoras Católicas, em 1910, a Aliança Feminina, do mesmo ano, a Congregação Mariana, em 1924, a Ação Universitária Católica, em 1929, os Círculos Operários Católicos, em 1930, a Liga Eleitoral Católica, em 1932, entre outros. O ano de 1935 culminaria na formação da Ação Católica Brasileira, que aglomerará estes grupos leigos no intuito de obter, através de sua força e articulação, a participação católica nas decisões do Estado e na ampliação da fé romana na vida da sociedade.

Através do engajamento destes segmentos o catolicismo nacional alcançaria algumas vitórias, como a aprovação do ensino religioso facultativo em escolas públicas de Minas em 1928,³⁹ a reedição desta lei em âmbito nacional a partir de 1931 com o Decreto 19.941 do Governo de Getúlio Vargas e a “não legalização do divórcio”.⁴⁰ Seu poder de articulação pode ser medido mesmo em tentativas frustradas, como a de implementar “emendas católicas” à uma nova Constituição debatida entre os anos de 1924 e 1926 durante o governo de Artur Bernardes. Elaboradas por intelectuais do Centro Dom Vital, leigos católicos solicitavam a anexação de

³⁹ MAINWARING, Scot, op.cit, p 52.

⁴⁰ Ibidem, p 47. O autor afirma que durante a década de 1920 vários projetos com objetivo de aprovação do divórcio no país seriam vetados graças à pressão religiosa. A separação de cônjuges só seria aprovada no Brasil em 1977, através da Lei 6515, que afirma em parágrafo único que: “O casamento válido somente se dissolve pela morte de um dos cônjuges ou pelo divórcio”. Extraído do site: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L6515, em 2 de maio de 2011.

artigos à nova Carta, que contemplaria além de o ensino religioso facultativo em escolas públicas o “reconhecimento da posição privilegiada da Igreja enquanto culto da maioria nacional”.⁴¹

Além do desenvolvimento dos diversos grupos citados, a Igreja da Neocristandade passava a investir em outras duas bases: a propaganda de sua ideologia através da revista “A Ordem”, a partir de 1921 e a formação e agrupamento intelectual e doutrinário de lideranças católicas, por meio do Centro Dom Vital, a partir de 1922. A estes dois pontos somar-se-ia entre os anos de 1934 e 1938 a fundação da Conferência Católica Brasileira de Educação e da “Revista Brasileira de Pedagogia”. Através destas duas vias de propagação a Igreja da Neocristandade se articulava na busca pela participação nas decisões do Estado apresentando-se como um dos principais atores do movimento de afirmação da educação nacional por meio da atuação de intelectuais católicos, oriundos do Centro Dom Vital e em cargos públicos educacionais.

Ao lado de educadores leigos, os intelectuais católicos participaram da formação e luta empreendida pela Associação Brasileira de Educação, em 1924, pela hegemonia da educação como via de construção do país, ao engrossarem as fileiras dos educadores fundantes e integrantes da ABE.

Neste movimento, dois documentos constituem-se como referências na organização das diretrizes da Igreja da Neocristandade no Brasil: o primeiro trata do relatório final da Reunião Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de São Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre, ocorrida em 1915; o segundo, a Carta Pastoral a Olinda publicada através do jornal “O Diário de Pernambuco” em diversas edições no início de 1916.

O documento de 1915 compilava os debates de quatro conferências episcopais anteriores, ocorridas em 1901, 1904, 1907 e 1911. Apresentando mil e vinte e oito páginas o relatório chega a ser apontado, visto o seu impacto quanto à transformação da ação do clero nacional, como “uma verdadeira constituição eclesiástica e como guia pastoral da Igreja Católica no Brasil [...] até o Concílio Vaticano II”.⁴² Mesmo imbuídos de críticas às transformações geradas pelo Regime republicano, a resolução afirma a necessidade de que o catolicismo estivesse presente na vida social dos cidadãos. A afirmação, na epígrafe anterior de que

⁴¹ SALEM, Tânia. “Do centro D. Vital a universidade católica”, artigo capturado no site: www.schwartzman.org.br, em 2 de maio de 2011.

⁴² MESQUIDA, Peri. “O Papel atribuído à educação e à formação de professores no processo de romanização do aparelho religioso católico, de 1890 a 1915, à luz das fontes documentais”. Capturado no site: www.histedbr.fae.unicamp.br em 3 de maio de 2011.

“quaisquer escolas” deveriam “educar cristãmente a infância e a juventude” aponta para a necessidade da recondução da doutrina católica às salas de aula, meta que se tornaria uma das principais bandeiras da Igreja da Neocristandade nas décadas seguintes.

O Documento dos Bispos e Arcebispos do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre apontavam para a necessidade da inserção do catolicismo desde o início da vida dos cidadãos, através da escola. A “Carta Pastoral a Olinda” de Dom Sebastião Leme se afirmará como o documento de convocação da ação dos católicos, em especial dos intelectuais, para a recristianização do Brasil. A conclamação do Arcebispo ao laicato inicia-se através de uma reflexão quanto à situação do catolicismo nacional que não se impunha socialmente, apesar de representar, então, mais de 95 % da população nacional. Dom Leme afirmava:

Na verdade, os católicos, somos a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os nossos princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a Lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da Autoridade. Leigas são as nossas escolas, leigo o Ensino. Na força armada da República, não se cuida de Religião. Enfim, na engrenagem do Brasil oficial não vemos uma só manifestação de vida católica. O mesmo se pode dizer de todos os ramos da vida pública [...] Que maioria católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e todas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do Catolicismo? Somos uma força que não atua, e não influi, uma força inerte.⁴³

Diante deste cenário controverso às demandas católicas, o Arcebispo já apontaria em 1916 as duas bases do novo catolicismo nacional, a propagação da doutrina e moral cristã e a aglomeração e formação de intelectuais católicos, que se materializariam em 1921 e 1922 através da Revista “A Ordem” e do Centro Dom Vital, respectivamente. Dom Leme faz em sua carta duas reclamações ao afirmar os motivos pelo qual o catolicismo teria perdido seu espaço social. Primeiramente, este declínio é apontado devido a não divulgação da doutrina católica pelos próprios fieis. O arcebispo alegava: “Se, de fato, não somos uma força determinante no regime público do Brasil, é porque não temos a compreensão nítida dos nossos deveres sociais, não cultivamos hábitos de propaganda”.⁴⁴ Em um segundo momento, quanto à morosidade dos intelectuais católicos o religioso afirmava que:

⁴³ LEME, Dom Sebastião. op. cit, p 4-7.

⁴⁴ Ibidem, p 9.

Os intelectuais da Igreja estão inertes, dormindo em berço esplêndido à margem de uma Igreja que, pela sua indolência, eles faziam adormecer, originando, conseqüentemente, o advento de “um catolicismo dorminhoco”.⁴⁵

Tanto Jackson de Figueiredo, fundador e primeiro editor da Revista “A Ordem” e do Centro Dom Vital, quanto Alceu de Amoroso Lima que assumirá o editorial da Revista com a morte de Jackson, em 1928 tornar-se-iam intimamente ligados a Dom Sebastião Leme que, por sua vez, alcançaria o arcebispado da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro em Junho de 1930, após a morte do Cardeal Arcoverde. A influência das idéias de Dom Leme sobre o Centro e a Revista podia ser nitidamente percebida no início da década de 1920, aonde a Carta Pastoral de Dom Leme teve, por diversas vezes, trechos publicados em uma coluna intitulada: “Palavras que devem ser meditadas”.⁴⁶ Através das orientações de Dom Leme, por meio do Centro Dom Vital e da Revista “A Ordem” a intelectualidade católica “despertaria” para estabelecer uma nova “República Católica”.⁴⁷

No entanto antes do embate pela implementação da educação religiosa nas escolas públicas, o Centro Dom Vital empreenderia outra empreitada. Um ano após a sua fundação o novo núcleo da intelectualidade católica passaria a auxiliar na construção de um dos principais símbolos do catolicismo nacional até os dias atuais: a estátua do Cristo Redentor. A idéia original da construção da estátua teria nascido no Círculo Católico do Rio de Janeiro.⁴⁸ O grupo leigo, que possuía sua sede no Centro da Cidade, na Rua Rodrigues Silva, se tornou vizinha do Centro Dom Vital e da Revista “A Ordem” que se instalavam na mesma rua onde se reunia o Círculo.

Embora, em um primeiro momento houvesse a resistência de Jackson de Figueiredo quanto à construção de uma estátua, após o início da construção da obra, a Revista passaria, através de seus artigos, a apoiar sua realização.⁴⁹ A resistência dava-se pois o fundador da Revista “A Ordem”, apontava para a necessidade de criação de um partido católico no país como meio “prático” de luta, ao invés de se afirmar uma nova aliança com o Estado republicano. Para ele o Regime seria antes de tudo “anticatólico”.

⁴⁵ Ibidem, p 43.

⁴⁶ GRINBER, Lucia. op. cit, p 25.

⁴⁷ A Expressão “República Católica” é utilizada pela historiadora Lucia Grimberg em seu artigo: “República Católica, Cristo Redentor” com o intuito de apresentar a comoção, organização e força de articulação da sociedade e intelectualidade católica na captação de recursos e cooptação de apoio do Estado e da sociedade como um todo em torno da construção de uma obra de cunho religioso, o Cristo Redentor, mesmo diante do contexto oficial de um Estado laico.

⁴⁸ GRIMBERG, Lúcia, op. cit, p 17.

⁴⁹ GRIMBERG, Lúcia, op. cit, p 22.

A alternância de posicionamento do líder católico pode ser compreendida pela importância da vitória simbólica que representaria a construção da estátua do Cristo Redentor. É necessário frisar o contexto da Primeira República, aonde diversos segmentos sociais buscavam sua afirmação dentro da nova realidade do sistema presidencialista, em que pese que parte desta disputa ocorresse de maneira simbólica.⁵⁰ A década de 1920 apresentaria um intenso embate pela exposição e afirmação de símbolos próprios por parte do republicanismo, do catolicismo e de outros diversos agrupamentos da sociedade.

O ano de 1922 é emblemático desta disputa em variados setores do país. Nesse efervescente ano, onde se vivenciou a alternância da presidência de Epitácio Pessoa para Arthur Bernardes, a “Semana de Arte Moderna”, a caminhada e execução tenentista do “Dezoito do Forte” e a fundação do Partido Comunista Brasileiro. A Capital findava a sua preparação para a apresentação da Exposição Internacional em homenagem ao Centenário da Independência. Ao mesmo tempo em que o Estado Republicano intitulava este ano como “o ano da Pátria”, Dom Sebastião Leme apresentava o Primeiro Congresso Eucarístico Nacional, no Rio de Janeiro, reafirmando as palavras da Revista “A Ordem” que o proclamava como o “Ano Eucarístico”.⁵¹

Pode-se ater a tentativa de demarcação do cotidiano do país através das perspectivas republicana e católica, no momento em que se busca afirmar o ano de 1922 como um ano “patriótico” ou “eucarístico”. De maneira prática pode-se captar sobre a perspectiva do Estado, a busca pela afirmação de seu regime através da noção de “patriotismo” e diante da óptica católica a tentativa de “invenção de um lugar da Igreja e da religião na vida nacional republicana”.⁵²

A vitória e afirmação do simbolismo católico, naquele contexto, seriam marcadas em dois atos daquele ano: a aprovação do presidente Arthur Bernardes para a construção da estátua do Cristo Redentor em agosto e a fixação de uma flâmula com a inscrição “Salve o Redentor” no alto do Corcovado por Dom Sebastião Leme, na presença de vários bispos e Núncios católicos, no mês de setembro, por ocasião do estabelecimento da pedra fundamental da estátua. Após a negação da construção de um símbolo da fé católica, imposto a apresentação de toda a capital, durante o governo Epitácio Pessoa (1919-1922) finalmente se iniciou a obra símbolo da “República Católica”.

⁵⁰ Ver CARVALHO, José Murilo. “A formação das almas”, São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1990, onde o autor apresenta o “entropismo” dos primeiros anos da República no Brasil, através das disputas pela construção do “imaginário e dos símbolos” do novo contexto republicano.

⁵¹ Revista A Ordem, número 7, ano I, de 1921, in GRIMBERG, Lúcia, op. cit, p 22.

⁵² GRINBER, Lucia. op. cit. p 25.

Embora a tentativa de Jackson de Figueiredo em formar um partido católico melindrasse, alheio a sua perspectiva de que àquele partido poderia “tornar mais fortes e mais positivos os laços de união [católica] de Norte a Sul do país”,⁵³ a construção de uma estátua que simbolizava a fé católica sobre o “altar do Corcovado” tornar-se-ia uma conquista maior que a vitória em uma “simples” eleição. A construção da estátua do Cristo Redentor ao invés de apresentar o catolicismo como uma possível vertente no país, apontaria para a idéia de sua totalidade. Portanto, enquanto religião de “todos os brasileiros”, a estátua era dos católicos e era do Brasil. Como bônus desta vitória simbólica a Igreja se reaproximará do Estado. Este reenlace entre as esferas secular e espiritual marcaria uma nova etapa da participação da Igreja nas decisões políticas do Brasil. Obtendo sucesso em suas demandas, o catolicismo deixará de combater a República, passando a apoiá-la e a participar de suas resoluções.

As derrotas ocorridas entre os anos de 1924 e 1926 com a não aprovação das “emendas católicas” não serão empecilho neste novo contexto de aproximação, pois a Carta nem mesmo seria editada. Os anos de construção do Cristo Redentor, até 1931, seriam caracterizados por um “congraçamento nacional” com o término da obra. Para a administração do monumento seria criada a Comissão Arquidiocesana do Monumento ao Cristo Redentor, liderada por Dom Sebastião Leme. No entanto, é mantida a característica popular da construção através da manutenção de carnês públicos de doação pagos por católicos de todo o país. Deste modo “é dado caráter "eminente nacional [a obra]”. À participação é dado *status* de "obrigação patriótica".⁵⁴

Diante da perspectiva do Centro Dom Vital de formar e aglutinar intelectuais católicos para sua participação na sociedade, à construção do Cristo Redentor assumiria papel principal como o meio simbólico material, através da estátua em si, e como meio imaterial pela captação do apoio nacional às demandas católicas reafirmada pela sua presença no cotidiano nacional. Ainda como benefício da construção, de maneira inconstitucional, a Carta de 1891 que previa a negação de subsídios às Igrejas, em seu Artigo 72, o catolicismo nacional voltaria a receber oficialmente apoio estatal em um empreendimento católico, pois o Estado “contribuiria com cerca de duzentos mil cruzeiros”⁵⁵ para a construção da estátua.

⁵³ Revista A Ordem n.4, ano I, de 1921 in GRIMBERG, Lúcia, op. Cit.

⁵⁴ GRIMBERG, Lucia, op. Cit.p 17.

⁵⁵ Ibidem.

Estando presente no cotidiano nacional e caminhando para uma reintegração de seu pacto com o Estado cabia ao catolicismo apresentar-se em outro campo vital para a sua manutenção e propagação: a educação. Neste caso, os intelectuais católicos, que a partir de 1922 uniram-se através do Centro Dom Vital, atuaram em outras duas frentes de propagação do ideário e metodologia educacional católico, pela Associação Brasileira de Educação e pela divulgação e ampliação da edição da Revista “A Ordem”, principal voz do catolicismo nacional nas décadas de 1920 e 1930.

2.5. A revista “A Ordem” e o Centro Dom Vital como centro propagador católico.

Si nesses países, ao direito de uma minoria catholica corresponde ao ensino religioso facultativo, nós os brasileiros – não divididos em crença e irmanados no mesmo sentimento catholico –, maioria absoluta que somos, temos o direito de exigir o ensino religioso nas escolas.⁵⁶

Após a sua fundação, a Revista “A Ordem”, dentro de um curto espaço de tempo tornar-se-ia o principal meio de propagação do pensamento intelectual católico na década de 1920. Através de em suas páginas expos os anseios de Dom Sebastião Leme pela “propaganda” de sua doutrina na sociedade. Fundada em agosto de 1921, por Jackson de Figueiredo, a Revista apresentava-se, nos anos que antecederam o Golpe varguista de 1930, como portadora dos anseios e críticas do laicado católico. Em relação às movimentações e acomodações republicanas em diversas esferas, como a espiritual, elaborou discursos contra as “seitas religiosas” que se desenvolviam no país; em refutar propostas de dissolução de matrimônios; e educacional, no embate em que “exigia” a reedição do ensino católico em todas as escolas do Brasil.

Semelhantemente a ação desenvolvida por Dom Leme, a Revista constantemente apontava para a presença quase absoluta de católicos no país com o intuito de exigir soluções para suas demandas. Esta perspectiva fica clara no editorial de setembro de 1921:

Que democracia seria essa em que o povo, a mais absoluta maioria da população nacional, não ousasse ter opinião ás cousas que mais lhe interessam. Desafiamos francamente os nossos inimigos. Façam os cálculos mais optimistas em favor de todas as seitas religiosas, que pretendem romper a unidade de consciência nacional, e verão o ridículo de suas pretensões. Não serão os dezesseis quase legítimos positivistas que ainda se encontram em todo o Brazil, os três ou quatro mil protestantes de três ou quatro mil seitas exportadas pelos Estados Unidos, e

⁵⁶ Revista A Ordem, nº 2, ano I, Setembro de 1921, p 35.

alguns milhares de espíritas [...] que poderão se contrapor ás crenças tradicionais do nosso povo, da Igreja Catholica nessa terra que ella, ella sómente, levantou ao nível da civilização occidental.⁵⁷

“A Ordem” que contava além de seu fundador com a participação ativa de Perillo Gomes e de Hamilton Nogueira, intelectuais que seriam no ano seguinte eleitos respectivamente secretário geral e vice-presidente do Centro Dom Vital. Estes apresentariam em seus primeiros anos como maior preocupação da intelectualidade católica do país a expansão de crenças protestantes originadas nos Estados Unidos, como os Batistas e os Metodistas, além do Espiritismo amplamente atacado nas páginas da Revista.

Através de textos desenvolvidos mensalmente por Hamilton Nogueira a Revista condenava o Espiritismo, de maneira especial sob sua perspectiva Kardecista. A crítica refere-se a tentativa do espiritismo em passar-se como ciência explicativa sobre os caminhos da “alma” após a morte e “do mesmo modo que muitas doutrinas philosophicas e religiosas, não reconhecendo e nem respeitando a autoridade da Igreja [...] procura seduzir os homens, memitisando-se como Ciência”.⁵⁸ A primeira edição da Revista apresentava através do artigo intitulado “Espiritismo e Sciencia I” o desconforto católico em relação ao crescimento daquela religião no país. A centralidade deste assunto para Jackson de Figueiredo pode ser apontada pelo fato de que no primeiro ano de edição da revista, todos os números apresentariam um texto debatendo a religião espírita no Brasil e no mundo.

Debatiam-se as mais variadas temáticas, sob o enfoque doutrinário católico. A falta de ação católica dos fiéis era um tema recorrente e apresentava por base textos e pensamentos de Dom Sebastião Leme na coluna “Palavras que devem ser meditadas”. Qualquer assunto que negasse a sacralidade do sagrado ao catolicismo poderia virar tema das mordazes críticas dos intelectuais que divulgavam seus textos na Revista.

A edição de Dezembro de 1921, por exemplo, trazia um artigo de página inteira queixando-se contra um Senador do Piauí que se declarava contra a existência de um feriado nacional no dia 25 de Dezembro. Havia, no entanto, assuntos que se repetiriam por toda primeira fase da Revista, findada em 1928, com a morte de Jackson de Figueiredo e ascensão de Alceu Amoroso Lima o posto de editor principal do periódico. Tema como às críticas à República como

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Revista A Ordem, nº 1, ano I, agosto de 1921.

um todo, ao Positivismo, ao ex Imperador Dom Pedro II, a laicidade do ensino e aos “problemas” gerados por reformas educacionais que vinham ocorrendo pelo país, eram correntes. Este último tópico tornar-se-ia, após os debates anti-espíritas um dos principais focos de discussão da Revista na década de 1920.

Duas características podem ser apontadas em relação ao discurso educacional dos redatores de “A Ordem”: em primeiro momento, a origem de suas idéias na conclamação de Dom Leme, em 1916, através da exigência do retorno do ensino católico às escolas públicas, dado a maioria absoluta da população auto declarar-se católica na época. Em segundo momento, às críticas ao modelo educacional implantado por reformas escolanovistas no Distrito Federal e em estados como Bahia, Minas Gerais e São Paulo que obtinham primazia nos artigos, em detrimento à apresentação de como se daria o ensino religioso.

A visão educacional da Revista parava, na maioria das vezes, na crítica à educação implantada, sem nortear ou apontar seus métodos e propostas. As metodologias educacionais baseadas no cientificismo e na laicidade que se estabeleceria no Brasil, por meio das reformas positivistas no fim do século XIX e que, gradualmente, traziam elementos da Escola Ativa, era apontado como um “ensino desmantelado e sem ideal”.⁵⁹ A contemporaneidade do periódico com as reformas educacionais paulistas fariam o movimento iniciado por Sampaio Dória, em 1920, ser apresentado nas páginas de “A Ordem” como o gerador de um “monstrengo tomado de paralisia”.⁶⁰

O descontentamento em relação à laicidade dos meios sociais no Brasil e, por conseguinte, da educação, era ainda apontado como prova da “incompetência dos governantes da República”.⁶¹ A intransigência beirava o extremismo. A idéia de que a educação religiosa deveria voltar às salas de aula a qualquer preço pode ser apreendida no texto de Jacson de Figueiredo na edição de número quatro da Revista, de novembro de 1921:

Desta incompetência foi que se originariam todas as “reformas salvadoras” que, em curto espaço de tempo, teem aggravado cada vez mais o problema de nossa educação, **já agora merecedora de um tratamento ditatorial**, que seja como um ferro em braza na raiz mesma da sua íntima fraqueza.⁶² (grifo meu).

⁵⁹ Revista A Ordem, nº 4, ano I, novembro de 1921.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Revista A Ordem, nº 4, ano I, novembro de 1921.

Como base de aglutinação de intelectuais para captação de artigos e da edição da revista “A Ordem”, apresentar-se-ia, a partir de 1922, o Centro Dom Vital. De maneira curiosa o Centro não teria gerado a Revista, mas sim o contrário. A edição de abril de 1922 traria nas suas páginas a apresentação do Centro que se inauguraria naquele mesmo semestre, nas dependências da Editora da Revista. A primeira diretoria do Centro seguiria a hierarquia presente nas publicações do periódico, tendo Jackson de Figueiredo como Presidente vitalício, os já citados Hamilton Nogueira como vice-presidente e Perillo Gomes como Secretário Geral, além de José Vicente de Souza eleito o primeiro Tesoureiro e Durval de Moraes, que por vezes publicava seus textos na Revista, e receberia o importante cargo de bibliotecário da fundação. Tal importância dava-se pela natureza da proposta do Centro Dom Vital. Este pretendia criar:

uma grande bibliotheca catholica com um serviço de informações bibliographicas e a edição de uma collecção de livros de apologética em geral assim como de todo gênero de literatura que possa servir aos interesses da Igreja e da Pátria Brazielira.⁶³

De forma semelhante ao periódico, o Centro Dom Vital passaria a receber doações de coleções e livros, além de dinheiro, que cresceriam exponencialmente com o desenvolvimento da Revista. Mensalmente, o nome dos doadores, assim como os valores doados eram publicados nas últimas páginas do periódico, que contava ainda com um espaço para a indicação de leituras de obras católicas, muitas vezes escritas por seus editores com a chancela de Dom Leme. As maiores alterações na Revista e no Centro ocorreriam apenas em 1928 com a morte de Jackson de Figueiredo.

Naquele ano o periódico passaria a ser trimestral. No entanto, sob a batuta de Alceu de Amoroso Lima, que possuía o pseudônimo de Tristão de Athayde, manter-se-iam as principais propostas e críticas do tempo de seu antecessor, trazendo apenas uma modificação importante, no que tange a ampliação da discussão educacional para sua esfera superior. Este fato desembocaria nas reivindicações e estabelecimento de faculdades católicas no Brasil na década de 1940. A carta póstuma de Jackson de Figueiredo, publicada em um número especial da Revista, corroboram para a continuação da idéia da vitalidade social católica perpassando pelo controle educacional:

Perguntamos: qual é o mal maior que se está em evitar entre tantos maiores males? E pode existir maior mal que o da descrença, até dos próprios católicos,

⁶³ Revista A Ordem, nº 9, ano I, abril de 1922.

nos superiores destinos da Igreja, nos seus supremos direito em matérias de educação e orientação social?⁶⁴ (grifo meu).

A nova postura da Revista e do Centro em debater o ensino universitário no país, de certa maneira “refinaria” o discurso dos intelectuais católicos que deixaram de apenas queixar-se das reformas educacionais estaduais, apontando propostas para a educação nacional nos poucos centros universitários do país. Porém, os debates no nível superior tornar-se-iam primazes, negligenciando um enfoque do ensino primário e secundário sob uma óptica católica.

O abandono da escolástica e do pensamento corrente nas universidades quanto aos sentidos e a prática do ensino, de maneira especial nos cursos de filosofia, passariam a nortear às censuras dos editores de “A Ordem”, que se diziam preocupados com a “desespiritualização progressista do pensamento”.⁶⁵ No entanto, as críticas às metodologias e práticas da Escola Nova manter-se-iam recorrentes. Alceu de Amoroso afirmou em “Chronica de Transcrições” que:

O naturalismo pedagógico entende tomar conta do terreno educativo, à luz de fórmulas aparentemente sedutoras ou ambíguas, como a da escola activa. Mais do que nunca precisamos, nós católicos, trilhar caminhos seguros neste terreno. Pois como dizia em sua memorável Encyclica recente sobre o assunto [*Divini illius magistri*], o Santo Padre Pio XI: “é de suprema importância não errar na educação, como é não errar na orientação para o Fim Último, com o qual está íntima e necessariamente conexa toda a obra educativa.”⁶⁶

No entanto, as propostas no que tange ao tipo de ensino que seria ministrado em caso de “vitória” católica, mantinha-se a margem dos debates da Revista que primava pela crítica às transformações da Escola Ativa, até o ano de 1932. A participação e mesmo, por vezes, liderança católica dentro da Associação Brasileira de Educação e os primeiros frutos da aproximação em relação ao Governo Provisório de Getúlio Vargas com a promulgação do Decreto 19941/31, mantinham a educação católica com certa “igualdade” de peso na disputa pelo controle educacional no Brasil, com os intelectuais escolanovistas que se destacavam em diversas áreas já descritas. A “calmaria” católica findar-se-ia na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE. Este fato deu-se após a solicitação do Presidente Getúlio Vargas da apresentação de

⁶⁴ Revista A Ordem, edição especial de março de 1929.

⁶⁵ Revista A Ordem, nº 3, ano VIII, setembro de 1929.

⁶⁶ Revista A Ordem, nº 1, ano IX, outubro 1930.

uma “fórmula mais feliz de educação”,⁶⁷ que empreendesse “o sentido ‘pedagógico’ da Revolução”,⁶⁸ e que fosse contemplada em todo o Brasil.

Dos embates ocorridos em Dezembro de 1931, resultariam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o abandono dos intelectuais católicos da Associação Brasileira de Educação, a fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação em 1933 e, por conseguinte, a edição da Revista Brasileira de Pedagogia a partir de fevereiro de 1934. O novo periódico, escrito de maneira estrita para a divulgação das metodologias católicas de ensino, passaria a nortear os métodos e práticas de como se daria o ensino religioso no país, que por diversas vezes haviam sido relegadas em favor do caráter crítico da Revista “A Ordem”.

2.6. A Confederação Católica Brasileira de Educação e a pedagogia católica.

Nós passaremos, portanto, si quiserem, para os arraiais da escola nova, mas passaremos conservando e defendendo galhardamente nossos velhos princípios como aquele que deixando seu antigo solar por uma morada nova, abandonando embora seu mobiliário antigo leva consigo cuidadosamente, amorosamente o escrínio de jóias e adereços preciosos de seus antepassados. Póde ser mesmo que na sua nova habitação ele perceba a conveniência de trocar os estojos e relicários antigos. Troquemos então os velhos relicários em que conservamos nossas doutrinas e princípios filosóficos, pelas novas pesquisas e métodos de pedagogia hodierna, mas não trocaremos nunca nossas jóias antigas por relicários novos.⁶⁹

A Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), fundada em 1933 por diversos intelectuais como: Everardo Backheuser,⁷⁰ Padre Leonel França⁷¹ e Alceu de Amoroso Lima,⁷² apresentava como finalidade aglutinar intelectuais da educação e professores católicos, apresentando uma “filosofia educacional”, baseada nas doutrinas da fé da Igreja de Roma a ser aplicada em âmbito nacional. Sendo formada, em parte, por dissidentes da Associação Brasileira de Educação, após os desdobramentos da IV Conferência Nacional, promovida em dezembro de 1931. A Confederação seria responsável pela realização de congressos educacionais católicos,

⁶⁷ MARTINS, Paulo de Sena. “O Financiamento da Educação Básica por meio de Fundos Contábeis: Estratégia Política para a Equidade, a Autonomia o Regime de Colaboração entre os Entes Federados”. Brasília: Tese de doutoramento. UNB, 2009.

⁶⁸ CUNHA, Marcos Vinícius. “O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Cultura Universitária Brasileira”. Capturado no site: www.sbhe.org.br em 10 de Agosto de 2011.

⁶⁹ CARLOS, Padre Leônicio. “Jóias antigas em relicários novos”. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 2, Ano I, Fevereiro de 1934.

⁷⁰ Presidente da Confederação e ex membro do Conselho Diretor da ABE, entre os anos de 1926 e 1931.

⁷¹ Fundador e primeiro Reitor da Pontifícia Universidade Católica, em 1941.

⁷² Diretor do Centro Dom Vital e editor da Revista “A Ordem”, entre os anos de 1928 e 1945.

pela divulgação mensal do periódico “Revista Brasileira de Pedagogia”, e pelo apoio e fundação de universidades católicas no país, como a Faculdade Católica do Rio de Janeiro, que originaria a Pontifícia Universidade Católica, em 1941.

Alheia a sua importância, há uma grande dificuldade no estudo da influência da CCBE sobre o pensamento intelectual católico nas décadas de 1930 e 1940. Primeiramente, existem poucos trabalhos que abordam a Confederação de maneira direta, explanando sobre seus objetivos e mesmo apontando seus membros. De maneira geral, o estudo sobre o pensamento e a metodologia da instituição recai sobre as publicações da “Revista Brasileira de Pedagogia”, editada pela CCBE entre os anos de 1934 e 1938. Em segundo lugar o apontamento da importância do Centro Dom Vital como aglutinador da intelectualidade católica desde o início da década de 1920, e mesmo a autoridade e abrangência de sua Revista “A Ordem”, por vezes, absorvem o foco das pesquisas sobre o pensamento educacional católico na década de 1930.

Essa limitação tem como agravante a não percepção de uma corrente “católico-escolanovista” de educação, pois, boa parte dos integrantes da Confederação, através da “Revista Brasileira de Pedagogia”, defendia a “educação católica ativa”, diferentemente do extremismo dos editores do periódico “A Ordem”, que condenavam filosófica e metodologicamente a Escola Ativa.⁷³ Esta concepção de aproveitamento das “ferramentas pedagógicas” da Escola Nova por professores católicos era defendida por um dos maiores expoentes do escolanovismo católico no país, o educador Everardo Backheuser, fundador da CCBE e diretor da “Revista Brasileira de Pedagogia”.⁷⁴

Pode-se detectar a aproximação entre a Confederação e Intelectuais da Escola Nova, bem como de sua ideologia, em diversos momentos da “Revista Brasileira de Pedagogia”. Dois exemplos podem ser apresentados: Mário Casassanta, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, teve dois discursos: “Ensaio sobre a disciplina”⁷⁵ e “Aspectos sobre o ensino

⁷³ É importante frisar que embora a postura e o editorial dos periódicos “A Ordem” e “Revista Brasileira de Pedagogia” possuíssem discordância quanto a orientação dos intelectuais católicos acerca do movimento escolanovista, Alceu de Amoroso Lima, editor de “A Ordem” desde 1928, participaria ativamente da CCBE, seja através da publicação de artigos sobre a filosofia educacional católica, ou seja, pela participação na organização dos Congressos de Educação Católica.

⁷⁴ As propostas e principais intelectuais defensores da Escola Ativa católica ou católico-escolanovistas serão debatidas no terceiro capítulo deste trabalho.

⁷⁵ CASASSANTA, Mário. “Ensaio sobre a disciplina”. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 1, Ano I, fevereiro de 1934, p 1.

secundário no Brasil”,⁷⁶ transcritos nas páginas da Revista. A gestão de Lourenço Filho, na Diretoria de Instrução, no Ceará, entre os anos de 1922 e 1923, recebeu do periódico a seguinte alusão:

O Ceará vem conseguindo manter-se entre as grandes províncias do Brasil em matéria educacional. Desde que Lourenço Filho despertou no magistério cearense a sede de estudos em torno da escola renovada, o progressista estado nordestino não mais se acomodou com a rotina da escola tradicional.⁷⁷

Por fim, a Confederação Católica Brasileira de Educação surgiria como um centro fadado a originar um “norte metodológico” a educação nacional, em concorrência aos desdobramentos gerados sobre o mesmo enfoque pela já estabelecida e reconhecida Associação Brasileira de Educação. Este fato, até certo ponto, poria a Confederação Católica à margem da participação de educadores que defendiam a Escola Nova e encontrava-se a frente de Diretorias de Instrução, possuindo forte voz no cenário educacional do Brasil, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, coligados a ABE.

O antagonismo entre a Confederação Católica Brasileira de Educação e a Associação Brasileira de Educação, embora fosse esperado, não se estabeleceria através de uma divisão imediata entre as duas associações. Uma prova da tentativa de diálogo, ou coexistência, ocorreria no ano de 1934 através do convite por parte da ABE e aceitação da Confederação Católica do envio de comitiva representativa ao VI Congresso Nacional de Educação, realizado em Fortaleza, Ceará. Representaram a CCBE o padre Hélder Câmara, Dom Xavier de Matos e a professora Maria Letícia Ferreira Lima.⁷⁸

A contemporaneidade do Congresso com a formação da Constituinte exacerbaria o imbróglio entre os representantes católicos, que sugeririam a inclusão de artigo que asseguraria o ensino religioso facultativo em escolas públicas, já praticado pelo Decreto 19941/31, na nova Carta.⁷⁹ Representantes escolanovistas, defensores da laicidade educacional, prontamente negaram tal moção. Este novo desentendimento faria com que a Conferência Católica abandonasse os congressos promovidos pela ABE, realizando a partir de então seus próprios

⁷⁶ CASASSANTA, Mário. “Aspectos sobre o ensino secundário no Brasil”. Revista Brasileira de Pedagogia, Ano III, novembro de 1936, p 335.

⁷⁷ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 43, Ano V, abril de 1938, p 290.

⁷⁸ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 3, ano I, Abril de 1934, p 172.

⁷⁹ O desentendimento teria ocorrido entre o delegado do Espírito Santo Ciro Vilela e o escolanovista Sussekind de Mendonça. Após o tumulto, educadores católicos teriam se retirado da seção formando grupos de estudo sectários. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 2, Ano I, março de 1934, p 156.

seminários. A justificativa desta postura seria “entre outros [motivos] a resolução pela atitude intransigente assumida por elementos anticatólicos no VI Congresso de Educação”.⁸⁰ Após esta decisão, os congressos da ABE seriam apontados pela CCBE como “Congressos de Educação Leiga”, que teriam como característica “deixar como rastro de sua existência um plano educacional maçônico-bolchevista”.⁸¹

Em contra partida a esta cisão, a Confederação Católica realizaria o I Congresso Educacional Católico (ICEC) ocorrido entre os dias 07 a 15 de setembro de 1934, na cidade do Rio de Janeiro. Este possuía como tema geral: “O catolicismo como base filosófica, como laço social, como solução dos problemas educacionais contemporâneos”.⁸² Participaram da comissão organizadora do evento o Padre Leonel de França, Everardo Backheuser, Xavier de Matos, Alceu de Amoroso Lima, Pedro Vianna da Silva, Laura Jacobina Lacombi, Maria Luiza Lage e Altivo César, além da comissão executiva formada por Carlos Barbosa de Oliveira, Benevenuta Ribeiro e Maria Regina da Cruz Rangel. Dentro de sete seções, divididas em “Teses Práticas” e “Teses Teóricas”.

O Congresso propunha como finalidade “estudar os problemas educacionais á luz da doutrina católica e firmar as bases da política educacional católica”.⁸³ As conclusões do ICEC repercutiram as demandas apresentadas na “Revista Brasileira de Pedagogia” que clamava pela formação de metodologias católicas de ensino, além de acenar para a urgência da fundação de universidades católicas no país. Sendo o periódico o principal meio de propagação da ideologia da CCBE, devemos analisar seu conteúdo e propostas, pois diferentemente de “A Ordem”, a Revista contava com escritores mais ou menos fixos e possuía um editorial claro que propunha debater aspectos e áreas sociais sob o prisma católico. A Revista contando, ainda com artigos de diversos autores que se alternavam constantemente e indicavam discussões teóricas e práticas de como se deveria ensinar dentro de uma perspectiva católica.

A apresentação do primeiro número da Revista afirmava em seu editorial:

Não precisamos, por isto, fazer ao nosso público nova apresentação de objetivos. Todas as graves questões de educação e ensino continuarão aqui a serem

⁸⁰ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 3, ano I, Abril de 1934, p 173.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Revista Brasileira de Pedagogia, nº 4, ano I, Maio de 1934, p 192.

⁸³ Ibidem.

apresentadas e discutidas a luz dos princípios pedagógicos católicos, imutáveis na essência embora plásticos às pressões do progresso.⁸⁴

A compreensão da “plasticidade” afirmada acima estaria na percepção do aproveitamento de práticas e métodos de diversas escolas, incluindo a Escola Nova, para a formação de um método de ensino genuinamente católico. A inauguração da Revista, no ano de 1934, tem como contemporaneidade o período de transição do Governo de Getúlio Vargas, de Governo Provisório para Constitucional, fato que é destacado no primeiro número do periódico.

As bases dessa pedagogia estariam explicitadas na Encíclica *Divini illius magistri* do Papa Pio XI, publicada em dezembro de 1929. As práticas e métodos que seguiriam uma “filosofia católica” de educação e ultrapassariam a simples luta pelo ensino religioso nas escolas, mas deveriam compor e acompanhar os métodos e conteúdos de todas as disciplinas.

Estas duas posturas com a transição política e a formação de uma filosofia educacional católica apresentam-se ainda no editorial da primeira edição.

Todos os países devem conhece-los e segui-los, a esses princípios católicos de educação, especialmente o nosso a caminho de uma nova constituição política e de uma nova organização social. Os educadores católicos mostram assim que comparessem ao campo da Renovação Educacional não apenas para exigir o ensino religioso nas escolas, mas para defender as idéas avançadas mas criteriosas, progressistas mas ponderadas.⁸⁵

Desta forma, compreendendo os benefícios de outras escolas, como a Escola Nova, que se tornariam ferramentas sob uma filosofia de ensino católica, a Revista não condenaria as práticas e métodos escolanovistas, mas sim sua filosofia e finalidade. A Escola Nova era, portanto, na visão dos editores do periódico, mais uma proposta imersa em um “período de transição e de inegável confusão em que se encontra a pedagogia moderna”.⁸⁶ Caberia, por fim, ao “educador católico aprender e aproveitar dos métodos e recursos da moderna pedagogia”.⁸⁷

Neste caso, diante da aproximação entre as metodologias educacionais escolanovistas e católico Ativa, devemos compreender a grande diferença filosófica entre as duas propostas, o que acabaria por afastá-las. O padre Leôncio Carlos afirmaria na primeira edição da “Revista Brasileira de Pedagogia” haver entre “bases filosóficas” católicas e escolanovistas “um dissídio

⁸⁴ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 1, Ano I, Fevereiro de 1934, p 30.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ibidem, p 48.

⁸⁷ Ibidem.

tanto lamentável quanto irredutível e irreconciliável”.⁸⁸ No que tange a sua formulação, interpretação e aplicação. A filosofia católica de educação seria fixada através da hierarquização de três esferas educacionais que comporiam uma “ordenação adequada aos ideais intelectuais e sociais”:⁸⁹ ciência especulativa, ética e teologia. Para ele, todas estas esferas se encontrariam em uma proposta de educação, que faria da magistratura do Papa, porta voz da teologia que fora definida como infalível desde o Concílio Vaticano I em 1889, como pilar do ensino.

Tendo em vista esta base filosófica, o método em que a filosofia seria aplicada seria o menos importante. A Escola Nova, na visão dos intelectuais católicos, não poderia nunca ser integral, pois se basearia em “ciências especulativas” que se definiriam e se limitariam apenas na formação do corpo. Por sua vez, a filosofia educacional católica defendia uma educação que levaria em consideração o corpo e a alma do educando.⁹⁰ A educação católica teria como finalidade “abrir os olhos do espírito e garantir a vitória dos bens instintos da natureza humana”⁹¹ e assim gerar:

[...] a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades no domínio das paixões, na formação dos espíritos, através de hábitos salutareis e da preparação do espírito para o mundo da graça, **sob o influxo regulador da lei eterna, tornando o homem apto a viver na sociedade.**⁹² (grifo meu).

Resumidamente, o princípio filosófico educacional católico traz como base a busca pelo aperfeiçoamento integral do corpo e da alma através da educação. Como consequência desta premissa, o ensino religioso não se restringiria às aulas de religião, mas se estenderia a participação ativa através da afirmação da doutrina e dogmas católicos em todas as disciplinas e esferas do universo escolar. Esta postura é perceptível na “Revista Brasileira de Pedagogia” que mensalmente apresentava na coluna “Metodologia e Didática”, exemplos de leituras, jogos, exercícios e dinâmicas relativas a cada disciplina, tendo a presença de incursões doutrinárias católicas no conteúdo.

⁸⁸ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 1, Ano I, Fevereiro de 1934, p 47.

⁸⁹ CURY, Carlos Roberto Jamil. “Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais”. São Paulo: Cortez Editora, 4ª edição, 1988, p 54.

⁹⁰ Ibidem 56.

⁹¹ PINTO, G. L. “Menosprezar a capacidade educativa”, in Congresso de Educação, São Paulo, 1931, apud CURY Carlos Roberto Jamil. “Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais”. São Paulo: Cortez Editora, 4ª edição, 1988, p 60.

⁹² CURY, Carlos Roberto Jamil, op. cit, p 55.

As metodologias escolanovistas deveriam “ser transfiguradas, pela doutrina e métodos genuinamente católicos, em escola activa legítima, educadora integral, formadora do indivíduo”.⁹³ Para tal composição, os intelectuais católicos deveriam fazer um duplo movimento de “selecção de valores doutrinários e metódicos na pedagogia moderna acatólica; e a conservação, restauração e impregnação dos valores católicos educativos, na teoria como na prática”.⁹⁴ Deste modo, a filosofia educacional católica estaria posta a serviço da formação física e espiritual do aluno, bastando aproveitar os métodos e propostas de outras escolas, sob esta premissa para formar a base metodológica de ensino católico. As demandas geradas por este pensamento serão analisadas no próximo capítulo.

⁹³ VAN’ACKER, Leonardo, Revista Brasileira de Pedagogia, nº 3, Ano I, abril de 1934.

⁹⁴ Ibidem.

Capítulo III

A intelectualidade educacional em meio ao Estado Vargas: projetos, demandas e embates na formação de um modelo híbrido de educação

3.1 Outros atores, outras demandas. Os anos de 1920 e as novas lideranças republicanas.

Parece-me, assim, que a década de 20 passou a ocupar hoje um lugar próprio na historiografia, iluminada por suas próprias questões, deixando de lado, em parte, a incômoda posição de ter de explicar porque 30 ocorrera. Por outro lado, não há como negar a sedução que a inquietação dos anos 20 exerce sobre a intelectualidade de um país sempre às voltas com o dilema de estar entre a catástrofe iminente e a esperança de algo novo.¹

A década de 1920 é constantemente abordada pela historiografia nacional por sua vital importância na compreensão do Movimento Golpista que levaria Getúlio Vargas ao poder em 1930. Marcada como uma das décadas mais “movimentadas” e revolucionárias de nossa História vislumbrou-se diversas transformações no Brasil. Para alguns historiadores, como Marli Silva Motta, dada a sua importância para a consolidação nacional, os anos de 1920 mereceriam “um lugar próprio na historiografia, iluminada por suas próprias questões, deixando de lado, em parte, a incômoda posição de ter de explicar porque 30 ocorrera”.² Àquela década teria proporcionado mudanças em diversos segmentos da sociedade, através da aceleração de fatores que deram início, estabelecendo, ou findando longos processos sociais no país. Este fato é corroborado pela apresentação dos principais acontecimentos de 1920.

Entre os anos citados, o Brasil vivenciaria profunda movimentação artístico-cultural, com a Semana de Arte Moderna de 1922; militar, através dos levantes tenentistas que protagonizaram a Revolta dos Dezoito do Forte, no mesmo ano, e a Coluna Prestes que se estenderia entre os anos de 1925 e 1927; econômica, com o desenvolvimento da exportação

¹ MOTTA, Marli Silva. “1922: em busca da cabeça do Brasil moderno”. Artigo participante do Seminário “70 Anos da Coluna Prestes: 1924-94”, p 1. Capturado em <http://bibliotecadigital.fgv.br>, em 03 de setembro de 2011.

² Ibidem.

nacional do café, que crescia no esteio da superprodução mundial, após 1918, com a “reconstrução européia”; política, com o desgaste e disputa presidencial declarada, opondo Minas Gerais e São Paulo, os dois principais colégios eleitorais do país, além da fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922; e social, através da ascensão de uma burguesia industrial e urbana que se estabelecia, alheia a produção cafeeira, e via-se alijada do poder pela continuidade da política oligárquica do café.

A educação nacional também sofria diversas transformações geradas por reformas, embates e conciliações na década de 1920. Foram naqueles anos, que institutos como a Associação Brasileira de Educação e o Centro Dom Vital, que tinham como objetivo a convergência de intelectuais defensores da primazia da teoria educacional sobre outras propostas de formatação nacional, seja como via de modernização ou evangelização, foram fundados. Estes centros teriam marcado a História da Educação devido a sua importância na elaboração e na busca pelo desenvolvimento de propostas e práticas educacionais para toda a nação.

Desde a Reforma educacional, realizada por Sampaio Dória em São Paulo, perpassando por outras formas de intervenção baseada em concepções metodológicas da Escola Ativa que, através de novas práticas e métodos, o ensino apresentará uma inédita configuração.

O Vislumbre do “cientificismo”, perpassado pela implementação de novas pedagogias eram traduzidas por meio da criação de espaços de estudos para além das salas de aulas, como bibliotecas e laboratórios, aliados a um rígido controle administrativo do professorado, através da racionalização, obrigatoriedade e cobrança na confecção de relatórios e diários dos discentes. Tais transformações seriam postas em prática por educadores identificados como escolanovistas. Suas novas ações emergiam da compreensão do ensino como meio de “modernização”, “salvação” e “civilização” da nação.³

No entanto, mesmo que se busque apresentar a década de 1920, com seu próprio recorte, isto é sem apontá-la como simples introdução dos anos de 1930, é difícil compreender os movimentos políticos, econômicos e militares que proporcionaram a chegada à presidência de Getúlio Vargas, sem analisar os anos anteriores como palco do fim da “República Velha” e o prólogo da Era Vargas. Todos os pontos acima citados apresentam-se como cruciais para o entendimento do movimento de Outubro de 1930, bem como para a compreensão das bases de apoio do Governo Provisório de Getúlio Vargas de 1930 a 1934.

³ CAMARA, Sônia, op. cit, 2003, p 17. .

Os aspectos apresentados somados à questão educacional, que será contemplada mais profundamente, apontariam de maneira direta ou indireta para a necessidade de transformações nacionais em sua área de atuação, ou para além dela. Da Semana de Arte Moderna de 1922, originar-se-ia a primeira fase do Modernismo nacional, caracterizada pela apresentação de uma nova forma artística na literatura e nas artes-plásticas. Sua proposta de rompimento com as tradições do parnasianismo do século XIX agitaria o continuísmo artístico da Primeira República. Esta postura geraria, por parte do grupo artístico já estabelecido, uma “aversão ao novo”, sob um discurso que se baseava na perspectiva de que a arte deveria ser “cópia fiel do real”.⁴ Tal idéia pode ser apreendida no discurso de Monteiro Lobato sobre a exposição de Anita Malfatti, na cidade de São Paulo, no ano de 1917, que é apontada como o ponto de partida do movimento modernista no Brasil:

Todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude [...] quando as sensações do mundo externo transformaram-se em impressões cerebrais, nós ‘sentimos’; para que sintamos de maneira diversa, cúbica ou futurista, é forçoso ou que a harmonia do universo sofra completa alteração, ou que o nosso cérebro esteja em ‘pane’ por virtude de alguma grave lesão. Enquanto a percepção sensorial se fizer normalmente no homem, através da porta comum dos cinco sentidos, um artista diante de um gato não poderá ‘sentir’ senão um gato, e é falsa a ‘interpretação que do bichano fizer um totó, um escaravelho ou um amontoado de cubos transparentes.’⁵

Se, por um lado, o movimento iniciado por Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Graça Aranha, Anita Malfatti, Di Cavalcante, Villa Lobos, entre outros, trazia como perspectiva a transformação artístico-cultural do país, sem a apresentação de críticas diretas ao modelo político adotado na Primeira República; por outro lado representaria um dos principais centros de questionamento do pensamento “retrogrado” da época. O modernismo tornar-se-ia um dos símbolos culturais do Governo de Getúlio Vargas, na medida em que contaria com a participação de diversos artistas, presentes na Semana de Arte Moderna de 1922, em cargos públicos, de cunho cultural e propagandista. Dois exemplos desta participação são Mario de Andrade, que fundou e dirigiu o Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1935, sob a intervenção de Armando Sales de Oliveira e Heitor Villa Lobos, que desempenhou entre 1930 e 1945 o cargo de diretor da Superintendência Educacional Artística,

⁴ MARTINS, Simone R & IMBROISI e Margaret H. “Semana de Arte Moderna”. Artigo capturado do site: www.historiadaarte.com.br, em 4 de setembro de 2011.

⁵ LOBATO, Monteiro, “Artes e Artistas”. Jornal O Estado de São Paulo, 20 de Dezembro de 1917.

sendo responsável pela implementação do Canto Orfeônico no currículo oficial das escolas primárias do país, através do Decreto 19890/31.⁶ O currículo era baseado no “tripé: Disciplina, civismo e educação artística”⁷ e teria o objetivo de “forjar no povo brasileiro espírito nacionalista, patriota e ordeiro”.⁸

Diferentemente da participação indireta realizada pelos artistas pertencentes ao Modernismo no movimento, que culminaria com o fim da Primeira República, tenentes, burgueses urbanos, além de partidários de grupos políticos alijados pelo controle cafeeiro paulista, possuiriam posição primaz e direta na derrubada de Washington Luis e condução de Getúlio Vargas à presidência em Outubro de 1930. Diante de um cenário de insatisfação de uma burguesia urbana crescente, que se encontrava com “falta de liberdade” e com “limitadas possibilidades de influir na vida política” do país, diversos grupos, ainda desorganizados, encontrariam como porta vozes de sua insatisfação os tenentes brasileiros.⁹ Caio Prado Junior chegaria a afirmar que:

Se são militares que formam na vanguarda do movimento de regeneração política do Brasil, é que suas armas lhes davam a possibilidade de agir; e não estava ainda em condições de substituí-los a ação das massas populares, desorganizadas e politicamente inativas. Os ‘tenentes’ assumirão por isso a liderança da revolução brasileira.¹⁰

As duas principais ações promovidas pelos tenentes foram o Levante dos Dezoito do Forte e a Coluna Prestes. Os dois aspectos que caracterizavam a crítica militar ao Regime vigente eram a corrupção e o clientelismo da Primeira República. Os tenentes encontravam-se inseridos nas classes médias urbanas, e repercutiam o discurso daquele grupo, que entre outras demandas

⁶ Helena Bomeny afirma a importância do Ministro Gustavo Capanema nesta convergência de intelectuais em seu livro “Constelação Capanema”, apontando a importância de sua rede de sociabilidade. Ângela de Castro Gomes também mapearia esta ligação através da análise de correspondências do Ministro no artigo “O Ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual”. Esta participação será melhor apresentada, neste capítulo, na análise dos governos Constitucional (1934-1937) e do Estado Novo (1937-1945), no momento em que católicos e escolanovistas manter-se-iam como protagonistas da disputa educacional no país e, concomitantemente, faziam parte da base de apoio do governo do Presidente Getúlio Vargas.

⁷PAGLIA, Priscila; SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. “O Canto Orfeônico no currículo das escolas brasileiras: primeiras aproximações de pesquisa”. Capturado no site www.fap.pr.gov.br em 12 de setembro de 2011, p 12.

⁸Ibidem.

⁹ PRESTES, Anita Leocádia. “A Coluna Prestes – uma epopéia Brasileira”. Artigo capturado do site www.cecac.org.br, em 12 de setembro de 2011.

¹⁰ PRADO JUNIOR, Caio, Prefácio, In MOREIRA LIMA, Lourenço. “A Coluna Prestes – marchas e combates”. 3ª ed., S.P., Alfa-Omega, 1979, p. 14, apud PRESTES, Anita Leocádia. Ibidem.

exigiam o fim do “voto de cabresto” como veículo de lisura eleitoral, eliminando-se a corrupção. O clientelismo, aliado ao alijamento político de sua classe dada à primazia latifundiária, gerava a estagnação daqueles militares, visto que os cargos de alta posição eram alcançados exclusivamente através de indicação política.

Aqueles militares assumiriam “bandeiras de cunho liberal” com a “moralização dos costumes políticos e representação”.¹¹ O estabelecimento do voto secreto nas eleições do país, dar-se-ia a fim de eliminar as constantes fraudes eleitorais que marcavam as escolhas intermitentes de presidentes indicados pelos estados de São Paulo e Minas Gerais durante a “República Velha”.¹² As reivindicações elaboradas encontravam eco em outros importantes e crescentes grupos sociais que se estabeleciam naquele período. Além do apoio da insipiente burguesia industrial ou urbana, que pregava práticas liberais de voto secreto e acesso a cargos públicos através de concursos,¹³ os tenentes realizariam, indiretamente, os anseios de grupos políticos alijados do acordo do “Café com Leite”.

O descontentamento de grandes produtores rurais, de culturas diferentes do café, e mesmo de elites cafeeiras de outros estados do país, dava-se devido ao controle político nacional exercido por cafeeiros mineiros e paulistanos que exerciam um “monolitismo político”.¹⁴ Deste modo pode-se afirmar que, direta ou indiretamente, a marcha de Copacabana, em 05 de Julho de 1922, liderada pelo Tenente Antônio Siqueira Campos, e a Coluna Prestes, que teria percorrido cerca de 25 mil quilômetros, por 13 estados brasileiros,¹⁵ representava as demandas de tenentes, burgueses urbanos e de políticos alijados do poder pelo pacto entre São Paulo e Minas Gerais. Estes últimos podem-se definir prioritariamente, como lideranças de outros estados da federação, ou oligarcas mineiros e paulistanos pertencentes à outras culturas menos valorizada que o café no Brasil.

A influência cafeeira sobre a economia e política brasileira teria se estabelecido desde a segunda metade do século XIX, consolidando-se no compromisso governamental do “Pacto de Taubaté”. O documento, assinado em 1906, previa que o Estado deveria adquirir o excedente

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ BRANDI, Paulo. “Vargas: da vida para a história”. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1985, p 9.

¹⁴ PRESTES, Anita Leocádia, op cit.

¹⁵ Outros levantes tenentistas ocorreram pelo país entre os anos de 1922 e 1925 como a Rebelião de São Paulo em Julho de 1924, que buscava a derrubada de Artur Bernardes da Presidência. No entanto o Levante dos Dezoito do Forte e a Coluna Prestes, ou “Coluna Invicta”, são apontados concomitantemente como o início e o apogeu do Movimento tenentista brasileiro. PRESTES, Anita Leocádia, op. Cit.

produzido nas lavouras, em uma ação protecionista, visando manter o preço do insumo no exterior, além de sua posição privilegiada em relação às exportações nacionais. O café alcançaria seu ápice de importância econômica no final da década de 1920 quando chegou a representar mais de 70 % das exportações nacionais.

A aceleração da produção do café no Brasil catalisava-se devido o contexto de superprodução mundial, ocasionado pela reconstrução européia após o fim da I Guerra, em 1918. Aquele modelo de produção acabaria por gerar, concomitantemente, um apogeu econômico capitalista, na década de 1920, e a crise econômica de 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Após este ápice, o insumo perderia gradativamente sua posição privilegiada durante a Era Vargas como apontado na tabela a seguir:

TABELA 1

Participação de Produtos Agrícolas no Total Exportado, 1924-1945 (%)

--- Períodos ---	--- Café ---	--- Cacao ---	Algodão	Couro e peles	Outros
1924-1929	72,5	3,3	1,9	4,5	17,8
1930-1933	69,1	3,5	1,4	4,3	21,7
1934-1939	47,8	4,3	17,6	4,4	28,9
1940-1945	32,5	3,2	9,1	3,6	51,6

Fonte: Villela, A. e Suzigan, W. 1973. *Política do Governo e Crescimento da Economia Brasileira 1889-1945*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, pág. 70.

De forma concomitante em que o café perdia espaço na economia nacional ao longo do Governo de Getúlio Vargas, as oligarquias baseadas no insumo, que representavam as principais bases de apoio aos governos da Primeira República, perdiam terreno, em detrimento dos grupos políticos que apoiaram o movimento de Outubro de 1930, além de outros que se uniriam àquelas bases. Estas novas elites sustentariam o “Governo de Cooperação”, constituído por Vargas, na busca por legitimação do seu poder, entre a chegada à presidência e a promulgação da Constituição de 1934.

3.2. O Golpe de 1930 e as bases de apoio ao Governo Vargas.

Mil novecentos e trinta... Tudo estourava, políticas, famílias, casais de artistas, estéticas, amizades profundas. O sentido destrutivo e festeiro do movimento modernista já não tinha mais razão de ser, cumprido o seu destino legítimo. Na rua, o povo amotinado gritava: - “Getúlio! Getúlio!...”¹⁶

O Movimento político-militar que se estendeu entre os meses de outubro e novembro de 1930, sublevado por Borges de Medeiros e Góis Monteiro e apoiado pelos diversos grupos apontados acima, teve como ápice a deposição do então presidente Washington Luiz e a elevação de Getúlio Vargas ao posto.¹⁷ Apogeu de um processo de desgaste que se catalisara durante a década de 1920, representou o fim da Primeira República e o prólogo do afastamento das elites oligárquicas do controle do Estado, através da afirmação de novos grupos dominantes, que comporiam as bases de apoio ao novo Presidente. O Golpe consistiu no levante militar iniciado no dia 03 de Outubro de 1930, que partiu do Rio Grande do Sul, “marchando sobre a capital do país”, com o intuito de impedir a posse de Júlio Prestes elevando, por conseguinte, o recém derrotado candidato à presidência, Getúlio Vargas, ao Palácio do Catete, no mês de novembro.

O desgaste político do pacto entre São Paulo e Minas Gerais, chegaria ao limite nas eleições de sucessão de Washington Luis, em 1929. O acordo entre os estados previa que o presidente indicasse um candidato mineiro ao seguimento de seu cargo naquelas eleições, mas contrariando a “seqüência” respeitada desde a afirmação do “café com leite”, o paulista Washington Luis acabou apontando o presidente de seu Estado, Júlio Prestes, ao posto presidencial.

Rompido o pacto, o governo de Minas Gerais buscaria apoio nos aliados estados do Rio Grande do Sul e da Paraíba, apresentando, ironicamente, uma proposta de rompimento com a política vigente, através da Aliança Liberal.¹⁸ Seu programa apontava para a “a reforma política do país, defendendo a representação popular através do voto secreto, a criação da Justiça Eleitoral, a independência do Judiciário e a anistia aos presos políticos e revolucionários

¹⁶,ANDRADE, Mário.apud FONSECA, Maria Augusta. “Oswald de Andrade: Biografia”. Capturado no site: www.algosobre.com.br/literatura/modernismo, em 23 de Novembro de 2011.

¹⁷, SKIDMORE, Thomas E. “Brasil de Getúlio a Castelo”. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2010 , p 381.

¹⁸ Ibidem. p 41.

perseguidos desde 1922”.¹⁹ A composição desta chapa oposicionista era formada por Getúlio Vargas e João Pessoa, presidentes do Rio Grande do Sul e Paraíba, respectivamente. A dupla formar-se-ia por articulação de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente de Minas Gerais e maior prejudicado pelo rompimento do acordo entre seu estado e São Paulo, pois Andrada seria o candidato natural à sucessão de Washington Luis.

Uma boa amostragem do poderio da máquina governamental durante a República Velha pode ser captada através da eleição de 1926 à Presidência. Contando com o controle das listas eleitorais, apoiados ainda nas frequentes fraudes, facilitadas pelo “voto de cabresto”, Washington Luis eleger-se-ia como candidato único naquele ano com incríveis 98% dos votos válidos.²⁰ Dado esta posição, e contando com o apoio de 17 estados a prevista vitória de Julio Prestes foi confirmada no dia primeiro de março de 1930. Mesmo com uma “participação recorde de dois milhões de eleitores”,²¹ a Aliança Liberal recebeu 737 mil votos, contra 1.091.000 votos de Júlio Prestes.²²

A articulação de um golpe anterior à derrota de Vargas nas urnas, já prevista na formação da Aliança Liberal, e o assassinato de João Pessoa, por motivos particulares, mas que seria divulgado com contornos de crime político, seriam os estopins do movimento de Outubro. No entanto, para este trabalho, mais importante que o golpe em si, é a compreensão da formação e consolidação de um grupo de “coalizão revolucionária”,²³ que permitiria o Golpe de 1930, servindo de base para a manutenção e legitimação de Getúlio Vargas como presidente durante quinze anos.

Dois fatos, de maneira dialética, teriam corroborado para a formação de um governo de cooperação ou de coalizão durante o Governo de Getúlio Vargas, de forma especial em seus sete primeiros anos, entre 1930 e 1937. Concomitantemente, haveria naquele período, por parte do presidente, a necessidade de captação de apoio e legitimação de sua posição, por tratar-se de um governante golpista. Deste modo, mesmo contando com o apoio de diversos setores da sociedade, Vargas teria que respaldar-se constantemente de seu cargo, reafirmando sempre a sua

¹⁹ BRANDI, Paulo, op. cit.. p 162.

²⁰ Ibidem, p 161.

²¹ Ibidem, p 163.

²² Ibidem. Brandi aponta mais claramente como o resultado do pleito se daria através do “uso da máquina eleitoral” do lado governista e oposicionista. Este ponto fica claro com a apresentação dos números do Rio Grande do Sul, onde Júlio Prestes teria recebido 982 votos, contra quase 300 mil votos de Getúlio Vargas.

²³ SKIDMORE, Thomas E, op. cit. 2010, p 41.

posição, pois teria contrariado a “vontade das urnas” ao chegar ao poder após uma derrota no pleito eleitoral de 1929.

Por outro lado, havia no Brasil uma série de novos atores e grupos sociais, como os militares, as classes médias urbanas, entre outros, que passariam, desde a década de 1920 a estabelecerem, ou tentarem estabelecer, uma nova ordem nacional política e econômica, e que por mais díspares que fossem, acabariam por associarem-se ao novo líder do Estado. Em um cenário onde o controle destas duas esferas deixaria de estar restrito à oligarquia cafeeira, grupos de militares, das classes médias urbanas, de oligarcas aliados durante a Primeira República, de intelectuais e de proprietários das poucas indústrias do país, acabaram por assumir o espaço deixado por latifundiários mineiros e paulistas no comando do Estado brasileiro, formando uma “coalizão heterogênea”.²⁴ Desta coalizão deu-se as bases para o Golpe de 1930 e para a manutenção do presidente golpista, especialmente até 1934, com a promulgação da Constituição.

É fato que em vários momentos da História política brasileira um governante, ou um governo, necessitaram da participação de grupos contrários na formação de sua base governista. No entanto, a particularidade deste momento estudado está em dois aspectos. Primeiramente, como já apontado, esta heterogeneidade dos alicerces do governo mais que desejada era imposta, dado a posição do presidente que buscava legitimação de seu cargo e tentava ampliar o seu campo de apoio por diversos setores da sociedade. Em segundo lugar, a expectativa de mudança gerada pelo golpe e, mesmo, a velocidade com que este se deu, proporcionaria demandas distintas e até contraditórias dos novos grupos que se consolidavam no cenário social, econômico, educacional e político brasileiro e que apoiavam Getúlio Vargas. Tudo isto, em um panorama onde parte destes grupos aparentemente “nem tivessem um programa claro”.²⁵ As classes médias alistavam-se como participantes de um governo que deveria “pôr em prática os clássicos ideais liberais de eleições livres, governo constitucional e plenas liberdades civis”,²⁶ ao passo que os tenentes brasileiros buscavam a “regeneração nacional e a modernização” através de “formas políticas não democráticas”,²⁷ em um governo elitista, e também engrossavam as bases getulistas.

Nesta mesma linha de raciocínio, intelectuais católicos viam-se contemplados pela oportunidade de reaproximação entre Igreja e Estado, no movimento iniciado na década de 1910

²⁴ Ibidem, p 41.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem., p 42.

que previa o “retorno de Jesus Cristo ao mundo moderno”, ao passo que os educadores afeitos aos princípios da Educação Nova, vislumbravam, em meio às transformações políticas, “sob a inspiração de novos ideais de educação”,²⁸ promover a “solução dos problemas escolares do Brasil”.²⁹ .

Pode-se concluir que sem uma clara definição de como se daria esta nova fase republicana, o presidente Getúlio Vargas, e seu governo, se transformariam no foco de convergência e meio de materialização de diversas propostas de nação, por grupos díspares e por vezes contraditórios.

É importante frisar que esta perspectiva de coalizão heterogênia geraria intensos conflitos, inclusive armado, como a Revolta Constitucionalista de São Paulo em 1932. A guerra civil buscava depor o Presidente Getúlio Vargas. Ela teve como estopim a percepção das classes médias paulistanas acerca da intenção de Vargas em manter-se no poder, contrariando as suas demandas liberais-constitucionalistas.

No entanto, aquele movimento apenas catalisaria a proposta “cooperativa” e de coalizão apresentada pelo presidente, através da promulgação da Constituição de 1934, que seria resultante de uma “instável solução conciliatória”.³⁰ A Carta Constitucional se caracterizaria por ser “um produto híbrido, como documento jurídico, que deu realidade, em grau notável, aos ideais tanto do liberalismo político como do reformismo socioeconômico”.³¹ A partir da Constituição:

Os constitucionalistas liberais (classes médias urbanas) podiam alegrar-se com o fato de, apesar de a estrutura federal ser muito parecida com a República Velha, haver novas garantias de eleições livres, asseguradas pelo Código Eleitoral de 1932 e pelo novo Tribunal Eleitoral [...]. Os tenentes, de outro lado, podiam festejar a declaração constitucional da responsabilidade do novo governo nas áreas de desenvolvimento econômico e bem-estar social.³²

Visto a perspectiva conciliatória do Governo Vargas e a participação de diversos grupos na formação desta “coalizão heterogênia”, passemos a compreensão das demandas

²⁸ “A reconstrução educacional no Brasil”. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In. MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.). “A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003, p 126.

²⁹ Ibidem.

³⁰ SKIDMORE, Thomas E, op. cit, 2010, p 53.

³¹ Ibidem, p 52.

³² Ibidem.

educacionais de escolanovistas e católicas, vislumbrando os benefícios destes grupos, alcançados de forma inerentes à sua participação nas bases governamentais.

3.3. As demandas Educacionais em disputa: escolanovistas e católicos na formação de uma educação nacional.

A angulação da crise e os critérios de reconstrução ou reconversão são diferentes. Por outra, o impasse não se dava em nível popular, mas sim em uma esfera ideológica e política, travada no seio de segmentos saídos das classes dominantes da população. A cosmovisão católica defende uma “filosofia integral” em que os pressupostos ético-religiosos deverão ser aplicados sobre o Estado e as instituições da sociedade civil. Enquanto isto, os Pioneiros embasarão seus pressupostos em vista de uma nova ordem em torno do papel do Estado, como mediador entre as necessidades emergentes e o “novo espírito” da época. Se para os primeiros, o povo católico é de certo modo a Nação, para os segundos, o Estado é a Nação. De qualquer forma já há um nacionalismo autoritário em ambas versões. Uns de fundo mais “sacral”, outros, mais “profano”.³³

A edição número quatro da Revista “A Ordem” do ano de 1921, traria a perspectiva de que a educação nacional seria “merecedora de um tratamento ditatorial”. Tal postura, reafirmada no apoio da Igreja Romana ao novo presidente, apontaria para uma posição antidemocrática, presente na proposta educacional católica. Em contra partida, embora às demandas escolanovistas se apoiassem em determinadas premissas de cunho liberal, como a universalização do ensino, a fim de proporcionar educação a todos os cidadãos, o vulto do plano de criação de uma “educação nacional”, apresentado através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dificilmente se daria nas condições de federalismo da República Velha. No novo contexto, a junção de centralidade do Estado, personificado na figura de Getúlio Vargas, e a aproximação de intelectuais escolanovistas em torno no Governo, formatar-se-ia como aspecto primordial da consolidação educacional no Brasil, no momento em que toda a Nação, e não mais entes federativos, encontravam-se ao alcance das ações e das práticas da Escola Nova. Durante a Primeira República a centralização e a particularidade de projetos educacionais, por meio das Diretorias de Instrução Pública de cada estado, não permitiam uma ação educacional que

³³ CURY, Carlos Roberto Jamil. “Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais”. São Paulo: Cortez Editora, 4ª edição, 1988, p 130.

³³ SKIDMORE, Thomas E, op. cit. p 52.

abrangesse a “totalidade” da nação. A “escola única” do Manifesto de 1932 apontaria justamente para esta meta, em todo o país.

Diferentemente do cenário apresentado na “República Velha” o Governo Vargas apontava para a idéia de se desenvolver uma “integração nacional”, o que acabaria por permitir ampliar, para âmbito nacional, as intervenções escolanovistas. Nóbrega da Cunha, em seu célebre discurso na IV Conferência Nacional de Educação do Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, fez questão de que as futuras propostas da Escola Nova, que estariam para se formatar, fossem apresentadas além da “imprensa e do povo” ao “Governo”. Por fim, o item do Manifesto de 1932: “O Estado em face da educação”, em sua declaração que afirma esta ser “essencialmente pública”,³⁴ demonstraria claramente a função necessária de um governo centralizado que “é chamado a realizar (...) a educação na variedade de seus graus de manifestação”.³⁵ Necessitava-se que “a Educação fosse reconhecida como função pública e, portanto, como uma responsabilidade do Estado”.³⁶ Naquele cenário, a figura de Getúlio Vargas, apresentava-se como propícia para a realização da “reconstrução educacional” do Brasil.

Sob estas perspectivas, pode-se apreender que tanto a versão educacional católica, como a proposta “renovadora” escolanovista apresentariam “um nacionalismo autoritário”,³⁷ isto é, suas propostas vislumbravam a formatação de uma formação educacional nacional, passando pela imposição de suas teorias, através do Estado Vargas. Os dois segmentos divergiam apenas em seu fundo, mais “sagrado” para um e, mais “profano”, para o outro. Este fato explicar-se-ia, primeiramente, devido ao dado de que “o impasse não se daria em nível de envolvimento popular, mas sim em uma esfera ideológica política”.³⁸ Deste modo, segundo Cury, os embates ocorridos entre os intelectuais escolanovistas e católicos se trataria *apriori* de uma disputa elitista, com arranjos e planos “saídos das classes dominantes da população”.³⁹

Em segundo lugar, ambas as propostas necessitariam de um Estado centralizador para se desenvolverem. Para os educadores católicos, o Estado seria um reflexo da divisão divina desde a magistratura desenvolvida por Santo Agostinho no século V e seus livros “A Cidade de Deus” e “A Cidade dos Homens”. A Nação, sob o modelo estatal, seria um reflexo da Igreja e,

³⁴ AZEVEDO, Fernando, op. cit. p 131.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil., op. cit. p 130.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

deste modo, nunca deveria contrapor-se à ordem dogmática e doutrinal de Roma. Uma governada por um presidente forte, outra guiada pelo Papa, herdeiro do cetro de Pedro, fariam com que a nação brasileira e a Igreja Católica fossem complementares, nos âmbitos material e espiritual. Por outro lado, os Pioneiros da Educação Nova compreendiam como vital às suas propostas e participação no Estado, que era visto como “mediador entre as necessidades emergentes e o ‘novo espírito’ da época”.⁴⁰ Assim, a partir de sua posição primaz na fé nacional, para os católicos, “o povo católico é a Nação”,⁴¹ enquanto para os escolanovistas “o Estado é a Nação”,⁴² ao passo que ele proporcionaria as ações que permitiriam a modernização almejada. Visto que católicos e escolanovistas de maneira dialética apoiavam e recebiam apoio do Governo varguista, resta-nos apresentar suas demandas, analisando conquistas e fracassos de ambos os lados.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta um plano de educação para o país, com a intenção de formatar uma “escola única”, onde segundo os seus signatários, “todas as crianças de 7 a 15 anos, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos”.⁴³ As quatro características básicas desta escola seriam: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Os Pioneiros defendiam o princípio da laicidade ao afirmar que:

... decorrer tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a dogmatismos sectários, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.⁴⁴

As premissas da gratuidade e da obrigatoriedade encontravam base nos seguintes argumentos:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer um de seus graus, acessível não a minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condição de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito.⁴⁵

⁴⁰ Ibidem, p 132.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ AZEVEDO, Fernando, op. cit. p 132.

⁴⁴ Ibidem, p 132 e 133.

⁴⁵ Ibidem 133.

Por fim a defesa da co-educação, modalidade de ensino onde meninos e meninas freqüentariam a mesma sala de aula respaldava-se na premissa de que salvo por motivo de “diferenciação de aptidões psicológicas e profissionais”,⁴⁶ ambos os sexos deveriam ser postos “no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional”.⁴⁷

Diante destas demandas, ocorriam os maiores impasses frente ao grupo intelectual católico, especialmente em relação à ala mais radical de sua intelectualidade, ligado a Revista “A Ordem” e a Alceu de Amoroso Lima. O segmento em nome da expansão doutrinária e social da Igreja defendia: o ensino religioso obrigatório, a facultatividade educacional, a definição da divisão por sexo nas salas de aula, além de questionarem a gratuidade escolar.

As divergências, da maior para a menor, entre o pensamento católico e a escola única dos escolanovistas podem-se graduar no questionamento a laicidade do ensino, passando pela co-educação e findando com a crítica a gratuidade e obrigatoriedade. A Igreja Católica que buscava o seu retorno aos ambientes sociais, perdidos com o advento da República, via a educação como principal meio condutor desta volta. Assim, defendiam não só a facultatividade do ensino religioso como a sua obrigatoriedade em todas as escolas do Brasil.

Tanto o grupo intelectual mais sectário, ligado à Revista “A Ordem” por meio do Centro Dom Vital, como os católicos escolanovistas, presentes na Confederação Católica Brasileira de Educação, que publicavam suas idéias na “Revista Brasileira de Pedagogia”, defendiam a necessidade de que a doutrina e a moral católica deviam estar presentes nas salas de aula, e de maneira mais refinada, que todas as disciplinas perpassassem pelos ensinamentos de Roma. Desta forma, além de exigirem a presença de um curso próprio para a educação religiosa, as outras disciplinas careciam respeitar e orientarem-se de acordo com a doutrina Católica.

Diante da questão principal da educação religiosa os outros aspectos ficavam por vezes obscuros na discussão dos intelectuais da Igreja. Mesmo assim faziam-se presentes. A questão da co-educação passaria pela noção de que o “pecado original da desobediência”, onde todos os homens são levados a pecar, se catalisaria em ambientes com meninos e meninas “convivendo o dia inteiro ou até coabitando o mesmo prédio”.⁴⁸ Desde a fundação das primeiras instituições educacionais católicas a educação era sectária entre os sexos. O medo dos educadores

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil, op. cit., p 155.

católicos era de que “tais propostas levassem a promiscuidade e imoralidade pela excitação das paixões”.⁴⁹

Mesmo a “Revista Brasileira de Pedagogia”, que caracterizava-se por ser mais receptiva as propostas escolanovistas, apresentava, embora de maneira menos constante que “A Ordem”, discursos contra a coeducação nas escolas do país.

Erroneo e pernicioso à educação christã é o chamado methodo da coeducação, baseado também para muitos no naturalismo negador do peccado original, e ainda para todos os defensores deste methodo, sobre (sic) uma deplorável confusão de idéas que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e egualdade niveladora. O Creador ordenou e dispoz a convivência perfeita dos dois sexos sómente na unidade do matrimônio e gradualmente distincta na família e na sociedade. Além disso não há na própria natureza, que nos faz diversos organismos, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos na egualdade na formação dos dois sexos. Estes, segundo os admiráveis desígnos do Creador, são destinados a completar-se mutuamente na família e na sociedade, precisamente pela sua diversidade, a qual, portanto, deve ser mantida e favorecida na formação educativa.⁵⁰

O ponto de maior convergência entre os intelectuais católicos e escolanovistas passava pela questão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino. Estes aspectos “seriam legítimos, mas mereceriam reparos”⁵¹ devido ao temor da aprovação de uma escola obrigatória anti confessional e oficial, em detrimento dos colégios particulares que poderiam manter a educação religiosa. O medo era da implantação de um regime “totalitário e socialista”,⁵² através da formação da escola única. Deste modo, afirmava-e na Revista “A Ordem”:

“Nem um vintém para a escola livre”. E agiu pertinazmente até agora, de modo tão cruel como negar ás crianças pobres dos campos, somente porque vão a escola particular católica, o transporte gratuito largamente concedido aos alumnos das escolas públicas leigas.⁵³

Entre todas as demandas católicas a do ensino religioso estava realmente em disputa com condições de vitória. Primeiramente, pode-se afiançar esta idéia ao perceber que a tendência

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ DANTI, Padre José. “A coeducação a Luz da doutrina Catholica”. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 11, Ano II, de fevereiro de 1935, p 1.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

⁵³ Revista “A Ordem”, Ano I, Edição nº1 de abril de 1921.

de abertura, da gratuidade e da obrigatoriedade, àquela época, já estava posta, podendo “em princípio ser aceita, pacificamente, pelos católicos”.⁵⁴ Em segundo lugar, diante da necessidade de ampliação da rede de ensino, mesmo com a criação de escolas normais, que se restringiam ao público feminino, a coeducação seria o único meio eficaz de atender a demanda por número de alunos. Deste modo, o ensino laico, contra a educação religiosa se levantava como ponto principal de impasse entre escolanovistas e católicos.

O Presidente Getúlio Vargas, em contra partida, a esta dupla participação e apoio de intelectuais católicos e escolanovistas, alternava o atendimento das demandas de ambos os lados. Durante o ano de 1931, os intelectuais católicos comemorariam importantes vitórias. O Presidente esteve presente na inauguração da estátua do Cristo Redentor ao lado de Dom Sebastião Leme. No entanto, a maior conquista dos educadores ligados à Igreja, teria ocorrido seis meses antes, no mês de abril, com a promulgação do Decreto 19.441, que tornava facultativo o Ensino Religioso em todas as escolas públicas do país. Esta lei pode ser apontada como um marco, ou como a primeira grande vitória do catolicismo oriunda de sua aproximação com o Governo Varguista.

Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal: O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil Decreta: Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.⁵⁵

Como era de se esperar, as reações extremas a favor e contra a Lei se apresentariam, logo em seguida, nas páginas dos principais periódicos da Capital do país. Por um lado, a edição de “A Ordem”, no mês de maio de 1931, afirmava efusivamente:

O grande acontecimento desta hora, não apenas para nós catholicos, mas ainda para todo o Brasil, é, sem dúvida alguma, o decreto que “facultou” de novo o ensino da religião nas escolas públicas nacionais. O regimen laicista teve quarenta annos para dar provas de si. Durante todo o regimen da Republica que veio em Outubro de 1930, foi elle que informou toda a nossa instrucção pública, primária, secundária, normal e superior. Durante esse período, em nenhuma escola pública da nação, foi possível dar ás novas gerações que se succediam qualquer noção positiva quanto aos seus deveres fundamentaes de ordem moral

⁵⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil, op. cit. p 152.

⁵⁵ BRASIL. Decreto 19441 de 11 de abril de 1931, artigo 1. Capturado no site: www2.camara.gov.br em 31 de Outubro de 2011.

ou religiosa. Deus fora completamente excluído da formação dos brasileiros, em tudo que fosse instrução fornecida pelos poderes públicos. Sim, porque não foi apenas o ensino religioso que foi banido das escolas pelo desastroso regime de 1891. Toda e qualquer noção de deveres Moraes, systematicamente ministrados, foi excluída da formação de nossa mocidade. [...] Se essa Revolução de Outubro teve alguma significação profunda na história da nacionalidade, foi, sem, dúvida, a de mostrar a incapacidade da Primeira República em formar cidadãos capazes de construir uma nacionalidade. [...] estamos, portanto, em face de um novo período em nossa vida nacional. O Decreto de 30 de Abril de 1930 veio pôr termo ao laicismo oficial de nossa pedagogia pública.⁵⁶

Em contrapartida parte do grupo de educadores escolanovistas, que se convergiria no Manifesto de 1932, vociferava contra “o Estado que se aliava ao clero católico para o ensino da religião”.⁵⁷ Crítica, especialmente ao fato do Decreto 19.441 ter uma disposição “singularmente tendenciosa e hipócrita”,⁵⁸ tendo por fim “o intuito de entregar aos sacerdotes católicos o monopólio do ensino de sua religião”.⁵⁹ O principal veículo destas censuras encontrava-se na “Página de Educação”, do jornal carioca “O Diário de Notícias”, assinada pela escritora e educadora Cecília Meireles. Demonstrando seu descontentamento com a lei, o Ministério da Educação e Saúde Pública e com o seu Ministro, Francisco Campos, ela afirmava na véspera da promulgação do Decreto que:

Quando incertamente se anunciava a criação deste ministério complexo que reúne as questões de saúde pública e as de educação, com o nome vetusto de Ministério da Instrução, nós tivemos ensejo de sugerir que o título apropriado para a nova pasta não era este [...]. Mas quando nós falávamos em Ministério da Educação não estávamos esperando, realmente, uma coisa dessa espécie. Puzeram lá o Sr. Francisco Campos. A sua pedagogia é uma **pedagogia de ministro**, isto é, politicagem. [...] Seu ministério, que já tinha decaído de educação para instrução, por obra dessa Reforma acaba de ser extinto. Por que qualquer professorinha sabe que religião é uma coisa e Educação é outra.⁶⁰ (grifo da autora).

Concomitantemente à resposta da principal demanda católica de inclusão do Ensino Religioso nas escolas públicas, dava-se o declínio do grupo de intelectuais ligados à Igreja dentro da Associação Brasileira de Educação. Os educadores católicos perderiam, no início da década de 1930, importantes postos no controle da Instituição para os intelectuais ligados à Escola Ativa. Deste cenário, originou-se a formação e apresentação do projeto de “escola única”, base do

⁵⁶ Revista A Ordem, ano X, nº1 de Maio de 1931, p 15.

⁵⁷ PESSOA, Frota. “Diário de Notícias”, 14 de maio de 1931. Apud CAMARA, Sônia, op.cit, 2003, p 35.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ MEIRELES, Cecília. Jornal Diário de Notícias, Página de Educação de 30 de Abril de 1931.

Manifesto de 1932. “Liderado por Fernando de Azevedo”. Nas palavras de a Nóbrega da Cunha, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, seria consolidado o projeto escolanovista, através da formulação de um plano de “reconstrução educacional”. Mais que isto, a reunião serviria para afirmar a liderança dos futuros signatários do Manifesto de 1932 no projeto de formatação de uma educação nacional.

A resposta dos intelectuais católicos ao controle da ABE por parte dos escolanovistas foi à fundação da Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), no Rio de Janeiro. Seu maior expoente e presidente era o educador Everardo Backheuser. A CCBE, no entanto, demoraria a conquistar o status já alcançado pela Associação Brasileira de Educação. Por conseguinte, suas conferências não possuíam o mesmo impacto das decisões e resoluções apresentadas nas Conferências Nacionais de Educação da ABE.

O abandono da Associação Brasileira de Educação, por parte de intelectuais ligados à Igreja, não foi imediato. Alguns indícios aponta-nos para esta perspectiva. Primeiramente, mesmo após a fundação da CCBE, em 1933, no ano de 1934, a Conferência Católica enviou uma comitiva representativa a V Conferência Nacional de Educação, da ABE, em Fortaleza. Somente após os novos desentendimentos da reunião cearense que surgiria a idéia de se organizar o I Congresso Educacional Católico, ocorrido em setembro do mesmo ano. Em segundo lugar, pode-se compreender a manutenção dos laços entre os dois institutos, a partir do fato de que intelectuais como Everardo Backheuser, Consuelo Pinheiro, Alfredina de Paiva e Sousa haviam recém saído da Associação e que a mesma, até poucos anos antes, convergia, concomitantemente ao Centro Dom Vital, os principais nomes da intelectualidade católica do país, apresentando primazia desta vertente. Por outro lado, a associação do Padre Álvaro Negromonte, assíduo colunista da “Revista Brasileira de Pedagogia” e de forma mais espantosa, a inscrição do Doutor Hamilton Nogueira, diretor da Revista “A Ordem” e do Centro Dom Vital, nos anos de 1920, nos quadro associativos da ABE, respectivamente nos anos de 1953 e 1954, indicariam que a Associação não teria ficado completamente à margem da intelectualidade católica do país.

No entanto, as pressões em torno da Constituinte de 1934 só acirrariam as disputas entre católicos e escolanovistas e acabariam por provocar uma nova querela na reunião cearense. Educadores católicos, liderados pela comitiva da CCBE geraram discussões ao sugerirem a inclusão do Ensino Religioso na Carta de 1934. O confronto causou, inclusive, abandonos da Conferência. Àquele encontro serviu para intensificar o racha entre os dois grupos e, a partir de

então, os intelectuais da CCBE abandonaram as Conferências da ABE. Desta maneira, dada a notoriedade da Associação Brasileira de Educação, os intelectuais escolanovistas acabariam por alcançar uma maior aproximação em relação ao Estado, pois sua intelectualidade liderava a ABE.

A tentativa do Estado de enfraquecer os embates entre os dois grupos de intelectuais viria através da “Carta Conciliatória” de 1934. Tal qual fizera com a burguesia urbana paulistana e com os tenentes, a Constituição arrefeceria os ânimos de católicos e escolanovistas. Uma amostra desta tentativa de conciliação entre grupos contrários, e que envolvia a doutrina católica, fora da esfera educacional, é a ambigüidade gerada pela questão do casamento. O artigo 144 da Carta aponta para a negação do divórcio, ao declarar que “a família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob proteção especial do Estado”.⁶¹ A noção de “indissolubilidade” reafirma a posição da Igreja na declaração de matrimônio perpétuo, sem a possibilidade de separação dos cônjuges. Por outro lado, o artigo 146 mantém a necessidade da presença de uma “autoridade civil” durante casamentos religiosos e ainda, contraditoriamente ao artigo anterior, propõe soluções para casos de “desquite” e de “anulação de casamentos”. O divórcio só seria legalizado no Brasil em dezembro de 1977, através da Lei 6515.

É importante frisar que há outro aspecto importante na Carta de 1934, do ponto de vista católico, para além dos artigos que contemplavam suas demandas. Diferentemente da proposta laicista promulgada pela Constituição de 1891, que ao reafirmar o Decreto 119-A/1890 eliminavam os laços entre o Estado e a Igreja, a Carta Constitucional de 1934 voltaria a trazer traços de religiosidade. A sua apresentação introdutória demonstra os frutos da aproximação da Igreja com o Estado Vargasista, ao afirmar:

Nós, os representantes do povo brasileiro, **pondo nossa confiança em Deus**, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos o seguinte:⁶² (grifo meu).

Desta forma, segundo a nova Constituição, a “confiança” do futuro nacional estava em Deus. Esta noção havia se perdido com o advento republicano, através de sua proposta de laicidade dos ambientes públicos e do Estado, em 1891, por meio da primeira Constituição do Regime. A presença espiritual em assuntos Estatais retornava na lei máxima do país, afixando

⁶¹ BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934, Artigo 144.

⁶² Ibidem. Introdução.

uma nova fase de aproximação entre as esferas de dominação secular e espiritual no Brasil. A “nação católica”, propalada por Dom Sebastião Leme durante a década de 1920, novamente terá uma Carta Constitucional “entregue” aos desígnios divinos. Por fim, a principal demanda de intelectuais educacional católica era parcialmente alcançada. Se a obrigatoriedade do ensino religioso em todas as escolas do país ainda levantava-se como bandeira fundamental dos educadores ligados a Igreja, as definições do Decreto 19.441/31 passariam a integrarem-se como artigos constitucionais, afirmando que:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.⁶³

Diante do cenário de coalizão heterogênea, onde Católicos e escolanovistas, religiosos e laicistas, deveria ser contemplados, a Carta, necessariamente, deveria apontar para respostas das demandas educacionais da Escola Nova, e assim foi feito. Contemplando três dos principais aspectos do Manifesto de 1932, a Constituição de 1934 representou profundos avanços na questão educacional, baseada nas propostas de intelectuais escolanovistas.

A noção de escola única com a publicidade, obrigatoriedade e gratuidade seria afirmada em determinados aspectos e apontar-se-iam para outros que, com ressalvas, podem ser vistos como vitórias da intelectualidade escolanovista. Ao declarar ser o “ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória”⁶⁴ a Constituição garantiria a presença das crianças nas escolas. Mesmo a limitação apontada para a continuidade do ensino secundário, dado a não afirmação do avanço da gratuidade e obrigatoriedade, demonstraria, ao menos, um horizonte semelhante ao da educação básica com a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de tornar-lo mais acessível”.⁶⁵

Além destes pontos, outras duas demandas da Escola Nova seriam atendidas. O financiamento estatal, propalado como vital para a “reconstrução da educação”, deveria ser garantido através da declaração de que “compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela

⁶³ Ibidem, Artigo 153.

⁶⁴ Ibidem, Artigo 150 a.

⁶⁵ Ibidem, Artigo 150 b.

União”.⁶⁶ E a principal ação, que visava à integração nacional, em um único modelo de educação, ao acenar para um plano nacional de educação, da seguinte forma:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.⁶⁷

Por fim, os Conselhos de educação dos estados, acenados pela Carta como órgãos responsáveis pela educação em seus respectivos entes federativos, organizando tanto administrativa quanto burocraticamente a educação nacional, seria garantido por parágrafo único posterior ao Artigo 152 da Lei.

No entanto, a importância daquele ano, de 1934, não findava-se na promulgação da nova Constituição. Outro aspecto marcante da política de coalizão desenvolvida durante o governo varguista estaria na indicação de Gustavo Capanema, articulador tão bem sucedido quanto Vargas, ao posto de Ministro de Educação e Saúde. O “Tempo Capanema”,⁶⁸ que estender-se-ia de 1934 a 1945, seria marcada pela Constituição de 1937, pelo recrudescimento do Regime varguista pelo Estado Novo e pela continuação dos embates entre católicos e escolanovistas que refinavam seus discursos, apresentando novas demandas. Essa, por àquela hora, incluía disputas em relação ao desenvolvimento do ensino superior. O Ministro mineiro, que por mais anos esteve à frente da pasta de educação no país, tornar-se-ia um dos principais articuladores da composição de uma educação híbrida que atenderia demandas católicas e escolanovistas até a queda de Getúlio Vargas, em 1945.

O fechamento estatal gerado pelo novo Golpe do Estado Novo em novembro de 1937, substituiria o foco das disputas pelas demandas dos intelectuais católicos e escolanovistas do aspecto das legislações para a esfera das “redes de sociabilidades” em torno do Ministro Capanema. A Carta Constitucional de 1937 afirmava uma catalisação da centralidade de Getúlio Vargas, nas mais diversas esferas sociais, ao passo que a regulamentação e composição de quadros funcionais de áreas como a saúde e educação dar-se-ia paulatinamente, sem o peso constitucional que se dera em 1934.

⁶⁶ Ibidem, Artigo 151.

⁶⁷ Ibidem, Artigo 152.

⁶⁸ Termo cunhado por Helena Bomeny no livro “Tempos de Capanema”. BOMENY, Helena. “Tempos de Capanema”. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.

Deste modo, a tentativa de atender as demandas educacionais católicas e escolanovistas passaria através do movimento de aproximação e “cooptação” de seus intelectuais junto ao Ministério da Educação e Saúde, ou de seu Ministro, que em troca receberia benesses oriundas do Ministério. Como “cooptação” entende-se, fora de uma perspectiva maniqueísta de manipulação, a noção esta fora “uma forma de negociar politicamente que implica o reconhecimento de virtudes e poderes daqueles com quem se está interagindo, ainda que em posição de inferioridade”.⁶⁹

Este aspecto teria se dado com o enfraquecimento do controle constitucional, dado pela amplitude e generalização dos temas presentes na Carta de 1937. A forma como a Constituição foi decretada, dando início ao Estado Novo, geraria dúvidas por parte das bases de apoio varguista a cerca de suas conquistas alcançadas anteriormente.

Quando, em novembro passado, foi outorgada ao povo brasileiro uma nova Constituição, nos meios católicos houve receio de que certas conquistas firmadas na Carta de 1934 tivessem ficado muito implícitas no código constitucional de 1937. E o receio maior se referia ao ensino da religião. Felizmente, em notas oficiais, o Governo esclareceu que, nos pontos omissos, continuaria a prevalecer a Constituição passada.⁷⁰

Sob clara demonstração de que a nova Constituição deveria “atender às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social”,⁷¹ posteriormente à falácia do “Plano Cohen”, a nova Lei, diferentemente da Constituição de 1934, pouco abrangia sobre as metas educacionais e, nesta precariedade, nada acrescentava como afirmação dos meios mantenedores do ensino público no país. Nesta nova Carta decretou-se:

A educação integral da prole como o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.⁷²

Desta forma, diferentemente do cunho estatal que deveria ser dado à educação pela interpretação do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e pela própria Constituinte de 1934, a educação passaria a ser “dever e direito dos pais”, cabendo ao Estado “facilitar sua execução”, além de “suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

⁶⁹ Ibidem, p 37

⁷⁰ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 41, Ano V de fevereiro/ março de 1938.

⁷¹ BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937. Introdução.

⁷² Ibidem, artigo 125.

Embora a Carta mantivesse a perspectiva de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, através do Artigo 130 da Lei, novamente o aspecto de valorização da educação privada se avultaria sobre as conquistas presentes na carta de 1934, como na afirmação de que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”.⁷³ Ao contrário da proposta de uma educação única a o prisma educacional privado poderia apontar para uma nova descentralização e para o fim de um padrão ou diretriz mínima do ensino nacional.

Mesmo os intelectuais católicos perderiam com a nova Constituição que, se por um lado reafirmava a facultatividade do ensino religioso nas escolas públicas, por outro, apresentava, de forma clara na nova Carta, àquela disciplina como incapaz de “constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.⁷⁴ Na Constituinte de 1934, as afirmações que negariam a “frequência compulsória” e a não constituição de “objeto de obrigação” inexistiam.

Deste modo, diante do afastamento das questões educacionais na nova Constituição, bem como após o fechamento político através de um regime ditatorial em novembro de 1937, torna-se mais propício o entendimento da manutenção do modelo de coalizão heterogenia de educadores através das redes formadas pelo Ministro Capanema e por diversos intelectuais que se aproximavam de seu Ministério. A figura de Capanema teria proporcionado uma maior aproximação de intelectuais, educadores e artistas, em relação ao Regime Vargas, ao formatar “um espaço distinto do restante do aparelho do Estado, muito mais identificado com a opressão física e simbólica de um regime autoritário”.⁷⁵

Nessa dupla e indissociável dimensão, é necessário e interessante, para o ministro, estabelecer contatos com o meio intelectual, do mesmo modo que é eficaz para os intelectuais participar deste novo espaço que se abre e oferece oportunidades tanto do tipo financeiro quanto do prestígio sociocultural.⁷⁶

O Governo de Getúlio Vargas, a partir da instauração do Estado Novo, em 1937, se caracterizaria como “um período autoritário e cheio de iniciativas na área social”.⁷⁷ Diante da perspectiva de centralização que buscava unificar as decisões e ações do regime, o Presidente, que já teria delegado a emblemáticos aliados Departamentos do Governo e Ministérios a missão

⁷³ Ibidem, artigo 128.

⁷⁴ Ibidem, artigo 133.

⁷⁵ GOMES, Ângela de Castro. “O Ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual”. In GOMES, Ângela de Castro (org.) “Capanema: o ministro e seu ministério”. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000. p 14.

⁷⁶ Ibidem, p 15.

⁷⁷ Ibidem, p 9.

de serem “seus braços”, observava uma catalisação do controle daqueles “homens de confiança” em suas respectivas áreas. Exemplos como o de Filinto Muller na Polícia Política e Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, personificavam o modelo de convergência de seus campos para um único nome corroborando para esta idéia. Em suma compõem-se um cenário onde o Ministro se confundia com o seu Ministério. Concomitantemente à afirmação do caráter ditatorial do Regime crescia, exponencialmente, a notabilidade de redes em torno das lideranças do país.

Segundo Castro Gomes, o Ministro da Educação e Saúde teria formado uma “rede de sociabilidade”, captada através de seu relacionamento profissional e pessoal com diversos educadores, escritores, arquitetos, entre outros, enquanto esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde, entre 1934 e 1945. Entre estes correspondentes estariam importantes nomes da intelectualidade católica e escolanovista. Do trabalho de Gomes podemos destacar a presença de Alceu de Amoroso Lima, de Lourenço Filho e de Mário Casassanta.

O Governo de coalizão, solidificado na primeira fase da presidência de Getúlio Vargas através da “cooptação” de bases heterogenias, reformular-se-ia passando a definir-se, em parte, pela estreita aproximação de representantes daquelas bases juntas ao Presidente e de seus homens de confiança. No que tange a educação, marcaria o período a busca de benefícios, cargos e demandas de intelectuais católicos e escolanovistas através das “redes de sociabilidade”, definidas por Gomes, que tinham como centro o Ministro mineiro.

Neste ponto, faz-se necessário assinalar para a formação católica de Capanema. O Ministro possuiria “laços com o movimento católico do período”.⁷⁸ Este fator o aproximaria da intelectualidade dos representantes da Igreja, sem, no entanto, alijar outros grupos. A abertura para a participação de bases heterogenia tratar-se-ia de uma das principais características de seu ministério que apresentaria caráter “modernizador conservador”.⁷⁹

A indicação de Capanema, em si, seria um indício da influência católica no Governo Vargas no ano de 1934, assim como ocorrera com a ascensão de Francisco Campos quatro anos antes. Para além do âmbito educacional, a Igreja “desatacava-se como importante força social no

⁷⁸ Ibidem, p 16.

⁷⁹ O conceito de “modernização conservadora” foi cunhado por Barrington Moore Junior, no livro “Social origins of dictatorship and democracy: lord and peasant in the making of the modern world”, de 1966, aponta para a dualidade, geralmente de um regime, mas que pode estender-se a um ministério, ou liderança, caracterizado pela transição de uma dada localidade à estruturas modernas através do estímulo da liderança, sem no entanto, alterar estruturas sociais pré-existentes.

processo de consolidação do novo regime”.⁸⁰ Sob o lema “Pão, pátria e família” o discurso católico cada vez mais se apresentava como defensor da idéia de que apenas sob a tutela de um governante forte o país livrar-se-ia dos “males e perigos do comunismo”. Esta definição geraria benefícios a Igreja que retornava definitivamente ao Estado e à Vargas que alcançava pelo catolicismo um importante aliado na “consolidação da ordem social”, através do catolicismo que “empregaria seu potencial de condução de massas em favor do Estado”.⁸¹ Desta forma, a “defesa política” por parte de intelectuais católicos e de maneira primaz de clérigos em relação ao Governo de Vargas se permitiu. O catolicismo que teria expandido sua participação no Estado, desde 1930, obteria um importante alargamento a partir de 1934.

A Igreja ampliou o acesso à esfera governamental, principalmente por intermédio do Ministro Gustavo Capanema, com quem Alceu Amoroso Lima mantinha uma estreita amizade, exercendo influência expressiva nas indicações, decisões e propostas de seu mandato.⁸²

Aliada a percepção da capacidade de articulação de Capanema, Gomes afiança que nomes da intelectualidade católica e escolanovista lideravam o número de correspondentes do Ministro, sendo Alceu de Amoroso Lima responsável por mais de 25% das cartas, enquanto, Casassanta remetera 98 cartas em um universo de 424 correspondências. Deve-se frisar que, segundo o levantamento realizado pela autora, mais de 40% das cartas recebidas pelo Ministro seriam referentes a pedidos e a solicitações de cargos.

Levado em consideração este dado, aliado ao fato de que importantes nomes da intelectualidade católica encontravam-se entre os missivas mais freqüentes de Capanema, pode-se presumir que parte das conquistas educacionais, no que tange a obtenção de cargos e de demandas, tanto da Igreja quanto da Escola Nova teria passado pela caixa de correspondência de Capanema.

Os intelectuais pedem nomeações para cargos nas áreas de educação e saúde, que então se expandiam por todo o país. Destes cargos alguns são campeões entre os pedidos, como é o caso dos inspetores de ensino. Há cartas que revelam o conhecimento da existência de vagas oriundas do deslocamento de seus ocupantes e que funcionam como uma ‘orientação’ para o que pode-deve ser

⁸⁰ SILVA, Luciandra Gonçalves. “‘Sob o símbolo da cruz’. Questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil (1930-1945)”. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação-ProPed. 2010, p 32.

⁸¹ *Ibidem*, p 35.

⁸² SILVA, Luciandra Gonçalves, *op.cit.* 2010, p 33.

feito por Capanema. A leitura de muitos pedidos, por sinal, passa a idéia de que há uma espécie de ‘expectativa certa’ de atendimento, havendo remotamente a suspeição de qualquer impossibilidade.⁸³

Mais importante, porém, que os cargos alcançados, é a percepção da aproximação de intelectuais católicos e escolanovistas ao ministério de Capanema e como consequência deste movimento, a materialização de um sistema de ensino nacional, articulado pelo Ministro, com a presença de ambas as vertentes educacionais. Diante de um governo de coalizão e de cooperação apoiado em bases heterogenias, originar-se-ia um projeto educacional no Brasil que contemplaria as principais demandas de católicos e escolanovistas a partir do Governo de Getúlio Vargas, um sistema de ensino híbrido. Este modelo primaria pelo incentivo da ampliação educacional pública e gratuita, mas concomitantemente serviria como base doutrinal católica, através da manutenção do ensino religioso. Isto posto, passemos a compreensão deste sistema educacional formado sob o signo da coalizão de propostas díspares.

3.4. Composição de um modelo híbrido de educação. Demandas contrárias e concepções distintas convergidas em prol da “pátria”.

O ministro [Gustavo Capanema] dirigirá os trabalhos, introduzirá no debate os temas que interessam no ministério, imporá seu ponto de vista, rejeitará qualquer proposta que não lhe interesse e será aplaudido em todas as suas intervenções por um conjunto de delegados estaduais que agem quase todo o tempo muito mais como espectadores entusiasmados do que como protagonistas.⁸⁴

A nova fase do Governo de Getúlio Vargas instaurada no dia 10 de novembro de 1937, com o advento do Estado Novo, proporcionaria inéditas bases e diretrizes de desenvolvimento de diversos setores da sociedade brasileira. A catalisação do modelo econômico industrial através da inauguração da Companhia Siderúrgica Nacional e da mineradora Vale do Rio Doce, respectivamente nos anos de 1941 e 1942,⁸⁵ proporcionavam a inclusão do Brasil no rol dos países em “desenvolvimento”. Neste processo, as bases da política trabalhista que se

⁸³ GOMES, Ângela de Castro, op.cit. 2000, p 33-34.

⁸⁴ HORTA, José Silvério Bahia. “A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores” In GOMES, Ângela de Castro (org.) “Capanema: o ministro e seu ministério”. Rio de Janeiro, Editora FGV, Rio de Janeiro, 2000, p 151, 152.

⁸⁵ A CSN embora tivesse sido criada oficialmente através dos Decretos de Washington de 1941 só seria inaugurada de forma prática em 1946, um ano após o fim do primeiro Governo Vargas.

reafirmaram no segundo Governo Vargas seriam pré-definidas no Estado Novo através da afirmação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no “Primeiro de Maio” de 1943.

Entre diversas modificações e acelerações de processos sociais incluía-se o avanço dos debates, emendas e busca por definições nacionais no âmbito educacional. A centralização, de maneira geral, ocorrida com o recrudescimento do Regime através do fechamento do Congresso Nacional, além do impedimento e ilegalidade que se imporiam aos partidos políticos vigentes, não seriam o limite da busca pela concentração de poderes do Presidente, que buscava reunir em torno de si toda a nação. A declaração do enfraquecimento federalista pode ser captada através da simbólica “queima das bandeiras estaduais” realizada pouco mais de duas semanas após o Golpe do Estado Novo, em 27 de Novembro de 1937. Catalisado pelo “medo comunista”, incutido pelo malogrado Levante Comunista de 1935 e pelo factóide Plano Cohen de 1937, sob o apoio da “força social católica”,⁸⁶ proporcionar-se-ia, enfim ao “chefe da nação”, o seu caráter ditatorial, em um regime de centralização decisória do Presidente.

No entanto, a manutenção das bases de apoio díspares, anteriores ao Golpe de 1937 sob o signo da coalizão; a posição privilegiada de Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação e Saúde, alheio as tentativas de retorno do ex-ministro Francisco Campos à pasta;⁸⁷ e o movimento de articulação mantido entre o Ministro e intelectuais da educação católica e escolanovista proporcionariam os alicerces da formação de um modelo híbrido de educação.

Neste ponto faz-se necessário uma explanação sobre a idéia da existência de um determinado “modelo híbrido de educação”. Em uma definição geral, há uma grande dualidade, na elaboração de conceitos ou definições historiográficas, no que tange a sua amplitude ou limitação, sob o risco de gerar-se simplismo e anacronismo de um lado, ou “factualismo” e ineditismo de outro. A idéia de que teria havido a composição de um “modelo” educacional pode causar estranheza na acepção da palavra, pois, grosso modo, qualquer grupamento posto de acordo com uma premissa poderia, *apriore* formatar um modelo qualquer. Por outro lado, uma tendência humana inerente ao uso de sistematizações e mesmo a delimitação ou recorte de um determinado foco, tende a gerar a necessidade de se criarem categorias e “ferramentas” de compreensão.

⁸⁶ SILVA, Luciandra Gonçalves, op. cit. 2010, p 32.

⁸⁷ . HORTA, José Silvério Bahia, op. cit. p 154.

O historiador e filósofo Tzvetan Todorov, afirma, parafraseando Max Weber, que a humanidade tendendo a formatar “tipos ideais” de regimes políticos, apresenta-os através de “um modelo destinado a tornar o real mais inteligível”.⁸⁸ Embora o autor alerte para a noção de que estes modelos não permitem “poder observar sua perfeita encarnação na História”,⁸⁹ eles são confeccionados a fim de “indicar um horizonte, uma perspectiva, uma tendência”.⁹⁰

A compreensão de “modelo híbrido” proposta neste trabalho não pretende “modular” ou delimitar um tipo de educação, apontando-o como um sistema ou projeto definido, mas sim de nortear a compreensão da existência de uma política de desenvolvimento educacional pautado na observação de demandas, por vezes divergentes de católicos e escolanovistas, em uma filosofia educacional do Governo Vargas, mas que perduraria à queda do Presidente. O hibridismo estaria na “simbiose educacional” formada no particular “Governo de Coalizão” de varguista e através das “redes de sociabilidade” do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema composta também por intelectuais da educação ligados à Igreja e à Escola Nova.

Entende-se como modelo educacional híbrido o conjunto de práticas, teorias, currículos e subsídios educacionais reunidos durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), oriundos de diversas correntes educacionais, com primazia católica e escolanovista. Este modelo é caracterizado por apresentar: ensino laboratorial e coeducação, incentivo à ampliação de escolas públicas e gratuitas, a inclusão facultativa de ensino religioso em todas as escolas do país, além do apoio do Estado às Escolas Confessionais, em especial a partir da Constituição de 1937.

Como filosofia educacional o modelo híbrido apresentava a proposta de “ensino pela pátria”, onde através da convergência de esferas materiais e espirituais o educando deveria apreender o sentido em ser cidadão da “nação” brasileira. Cunhado em meio à característica inerente de coalizão do Governo Vargas, repercutido por proposta semelhante de cooperação realizado por Capanema em sua já apresentada rede, o modelo híbrido acabaria por atender as principais demandas educacionais originadas por intelectuais católicos e escolanovistas, agregando em uma nova filosofia educacional de governo, pontos de tensão gerados entre as duas correntes educacionais nas décadas anteriores.

⁸⁸ TODOROV, Tzvetan. “Memória do mal, tentação do bem. Indagações sobre o século XX”. São Paulo. Editora Arx, 2002, p. 18.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem.

É necessário se frisar que parte deste movimento de integração deve ser creditada a aproximações próprias das duas vertentes. O grupo da intelectualidade católica, ligado a CCBE e aqui denominada de católico escolanovista não vislumbrava o movimento escolanovista como maléfico à educação nacional, sugerindo, inclusive, que o projeto de ensino católico captasse certas técnicas, práticas e métodos da Escola Nova em prol do desenvolvimento de uma educação católica. No entanto, o maior ponto de divergência entre aquele grupo e os Pioneiros da Educação Nova estaria no afastamento de suas filosofias educacionais. Enquanto os escolanovistas propunham que a educação tinha por finalidade a modernização nacional, através da preparação do homem para a vida em sociedade, os intelectuais católicos compreendiam a educação como meio de elevação e ordenamento do corpo e principalmente do espírito do educando para a formação de um cidadão católico, sob a moral e doutrina da Igreja. Este impasse seria absorvido através da filosofia educacional híbrida do Estado Novo, que apontando para “limites” das proposições filosóficas de ambos os grupos, formataria uma “terceira via” educacional para o Brasil.

Esta proposta se caracterizaria pela idéia de que “em face da pátria” a “educação deveria se colocar decisivamente a serviço da nação”.⁹¹ Pode-se captar esta nova base educacional através do discurso de Gustavo Capanema proferido na I Conferência Nacional de Educação promovida pelo Governo Vargas, em 1941. O Ministro afirmava:

Em nosso país, e principalmente no tempo presente, **a educação deve abranger uma finalidade maior**. A nossa fórmula de hoje tem de ser esta: **educar para a pátria**. [...] para construir a nação, nos seus elementos **materiais e espirituais**, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra as agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura da vida nacional.⁹² (grifos meus).

Neste novo aspecto educacional, captado pelo Ministro, a impossibilidade de convergência entre as propostas filosóficas de católicos e escolanovistas deixaria de existir. Estas ideologias encontrar-se-iam em suas filosofias educacionais, com a educação “doutrinária e “modernizadora”, incluídos na congruência do ensino como “finalidade maior” de formação da “pátria”. Imbuídos pelo engrandecimento da nação, em uma proposição que abrangeria as esferas

⁹¹ HORTA, José Silvério Bahia, op. cit. p 150.

⁹² CAPANEMA, Gustavo. Discurso da I Conferência Nacional de Educação. apud HORTA, José Silvério Bahia, op cit., p 150.

“materiais” e “espirituais”, católicos e escolanovistas abarcariam o projeto de ensino nacional proposto pelo Ministro, criando desta forma os alicerces do hibridismo educacional do Governo Getúlio Vargas.

É importante frisar, neste ponto, que esta proposta de convergência educacional mais que uma ementa tratar-se-ia de uma imposição, ou decisão partilhada pela intelectualidade educacional brasileira que delegaria à Capanema plenos poderes. Estavam presentes na I Conferência Nacional de Educação os principais nomes da educação católica e escolanovistas. Participaram da reunião iniciada no dia 3 de novembro de 1941, Lourenço Filho, Abgar Renault, Nóbrega da Cunha, Everardo Backheuser, entre outros educadores.⁹³ A posição de centralidade do Ministro, representante da União na conferência, pode ser captada através das palavras de Lourenço Filho:

Quem decide, por fim, em matéria de educação, é a União. O que fazemos aqui é conferir opiniões e estudos, não obrigar. Diante do resultado destas manifestações, a União estará habilitada a resolver da forma que for mais conveniente.⁹⁴

Mais que isto o próprio Capanema reforçaria por diversas vezes sua posição decisória ao afirmar:

Não estamos em uma conferência de teóricos, de técnicos para debater matéria de natureza técnica, teórica. Estamos em uma conferência – como se declara muito bem na lei – de governo. [...] Portanto, as resoluções, os pronunciamentos aqui são de governo, donde a necessidade de só conferir o caráter de resoluções da conferência aos pronunciamentos que tenham, de um lado o governo federal e, de outro, a maioria dos governos estaduais.⁹⁵

É fato que a posição de centralidade decisória de Capanema não se tratava de uma unanimidade entre os intelectuais da educação, no entanto, ela fazia-se presente até mesmo nas orientações para a Conferência que acabaria por previr, de última hora nos trabalhos, o poder de veto dado ao Ministro em relação às proposições debatidas, bem como a possibilidade de inclusão como “sugestão” de propostas derrubadas pelos delegados dos estados mais endossadas por Capanema.⁹⁶

⁹³ HORTA, José Silvério Bahia, op. cit., p 147.

⁹⁴ FILHO, Lourenço, apud HORTA, José Silvério Bahia, op. cit., p. 146.

⁹⁵ CAPANEMA, Gustavo, apud HORTA, José Silvério Bahia, op. cit., p 146.

⁹⁶ HORTA, José Silvério Bahia, op. cit., p 143.

Utilizando-se de seu poder de articulação, Capanema teria desenvolvido uma filosofia educacional a partir das ideologias de católicos e escolanovistas, absorvendo-as em seu projeto. Sob a constante afirmação da necessidade de sublimação da esfera “material”, alcançando assim o âmbito “espiritual” e inculcando a noção filosófica de que o homem deveria ser educado para a sociedade, com o entendimento da ampliação da esfera social como a “nação”, o Ministro consolidava uma nova filosofia educacional. Pautando-se em tópicos católicos e escolanovistas, através do rompimento das tensões que impediam a sua convergência, Capanema, alcançaria sucesso na união de propostas dos intelectuais ligados à Igreja e à Escola Nova. Desta forma, sob o “signo da pátria”, católicos e escolanovistas, capitalizados sob a batuta do Ministro acabariam por compor um modelo híbrido de educação.

Desta maneira, compõem-se como dados importantes para a compreensão da formação de um “modelo híbrido de educação”, isto é, um modelo formado por propostas de práticas, métodos e, principalmente, paradigmas de escolas até certo ponto antagônicas, regidas por uma filosofia educacional oriunda de uma terceira proposição, diversos aspectos. Ressaltam-se, entre eles, o contexto de sua formatação dentro de um governo que buscava constante centralização decisória; a característica de “coalizão” daquele cenário, onde alheio a um regime ditatorial o Presidente e seus principais aliados buscavam a sua legitimação através da composição de uma ampla base política. A abertura para o diálogo proposta por Gustavo Capanema que caracterizava-se como um movimento além de uma “simples” afinidade clientelista. Desta forma o modelo híbrido pode ser apresentado como uma convergência de ideologias, em um movimento dialético realizado por Ministro e educadores.

A I Conferência Nacional de Educação, promovida por Vargas, se apresentaria como um grande exemplo daquela relação. O poder de articulação e convergência de Capanema perante os intelectuais da educação o permitia, parafraseando Bahia Horta, “monologar sobre educação diante de educadores”, proporcionando-o manter a almejada “amplitude de base política” através de ações que visavam diminuir as tensões e dissidências entre seus principais aliados, ao mesmo tempo em que apresentava uma nova filosofia educacional própria de seu governo.

É fato que as proposições, sugestões e resoluções da Conferência promovida pelo Governo Vargas malograram, com exceção da apresentação de uma proposta de formação periódica de um Plano Nacional de Educação e que mesmo a tentativa da realização de uma reunião não teve sucesso nos últimos anos do Regime. No entanto, a sua concretização permitiu,

diferentemente das reuniões promovidas pela Associação Brasileira de Educação e a da Conferência Católica Brasileira de Educação, a integração de intelectuais oriundos das duas principais correntes educacionais do país na época. O evento ainda se realizaria diante de um Ministro que se demonstrou capaz de convergir disidentes em uma proposta própria de ensino nacional.

Como produto prático do modelo híbrido de educação encontram-se “frutos” da manutenção de católicos e escolanovistas na base governista, para após o Governo de Getúlio Vargas, em 1945. Por parte dos escolanovistas, entre 1930 e 1945, garantiu-se e afirmou-se a gratuidade e publicidade do ensino primário, bem como a sua tendência de universalização através da proposição de que esta modalidade tratar-se-ia como “obrigatória”. Como conquista parcial vislumbra-se, ainda, a expectativa de que estas postulações abarcassem a educação secundária, na afirmação de que deveria apresentar “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário”.⁹⁷

Uma boa compreensão deste cenário de conquistas escolanovistas é perceptível através da análise dos índices de analfabetismo em comparação com o período republicano anterior. Somados os fatores de desenvolvimento industrial das décadas de 1930 e 1940. A necessidade de formação de mão-de-obra especializada gerada pelos novos centros fabris; e migração dos campos para as cidades, que proporcionaram, na década de 1950, pela primeira vez na História nacional uma população urbana maior que a rural; além das leis educacionais oriundas do anseio escolanovista, que previam a universalização do ensino no país, o Brasil observaria em 30 anos, de 1920 a 1950⁹⁸, um decréscimo em quase 20 % no número de analfabetos, com 15 anos ou mais, conforme indica a tabela 2 a seguir:

TABELA 2
INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS

E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO, 1900/1950 Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fontes: Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970; INEP/MEC; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101, extraído do site: <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>

⁹⁷ BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937, artigo 150, Parágrafo Único b.

⁹⁸ Não houve senso demográfico no ano de 1930, impossibilitando a seriação de dez anos nos números acima.

Estes índices de desenvolvimento educacional só se dariam devido à ampliação do número de matrículas no ensino primário, gerado pela obrigatoriedade desta modalidade, reafirmada na Constituição de 1934. Mesmo no ensino secundário, que pela primeira Constituição do Governo Vargas não tinha garantido sua obrigatoriedade e gratuidade e que pela Carta de 1937 fora quase “esquecido”, é possível visualizar um claro crescimento no seu acesso.

Os dados referentes à “evolução do crescimento da escolarização entre a população de 5 a 19 anos” comprovam o impacto do sucesso das proposições de gratuidade, publicidade e obrigatoriedade na educação nacional. Se entre os anos de 1920 e 1950 o Brasil apresentaria um crescimento demográfico de 48 % com o aumento de 100 para 148,20 milhões de habitantes a taxa de escolarização que incluía o obrigatório ensino primário e o “facultativo” ensino secundário apresentam um desenvolvimento em mais de 300%, de 8,99% em 1920, para 26,15% cinco anos após a deposição de Getúlio Vargas, como se demonstra na tabela 3.

TABELA 3
EVOLUÇÃO DO CRESCIMENTO POPULACIONAL E DA ESCOLARIZAÇÃO; POPULAÇÃO DE 5 A 19 ANOS, 1920/1950

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no Ensino Primário	Matrícula no Ensino Médio	Número Total de matrículas	Taxa de escolarização	Crescimento Populacional. Em milhões
1920	12.703.077	1.033.421 (*)	109.281 (*)	1.142.281 (*)	8,99	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20

Fontes: Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970; INEP/MEC; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101.

Nota: (*) Dados estimados

Se em âmbito superior a demanda dos Pioneiros da Educação Nova que clamava pela criação de cursos que não fossem “exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia medicina e direito)”,⁹⁹ não seria contemplada de maneira ampla, vislumbrar-se-ia além da incorporação do curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal pela Universidade do Brasil em 1939, o apontamento de que para além dos três cursos citados fosse obrigatório para a formação de uma instituição as cadeiras de Educação, Ciências e Letras.¹⁰⁰

⁹⁹ AZEVEDO, Fernando, op. cit. p 139.

¹⁰⁰ BRASIL. Decreto 19.851 de 11 de Abril de 1931. Artigo 5. O decreto previa que entre os seis cursos, ao menos três fossem contemplados, a crítica escolanovista pairava na primazia dada a Engenharia, Medicina e Direito no momento da formação das instituições em detrimento das Ciências, Pedagogia e Letras.

Como fruto da união com o Regime, importantes educadores ligados a filosofia da Escola Nova alcançariam posição estratégicas da educação nacional como Lourenço Filho na Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Abgar Renault,¹⁰¹ Diretor do Departamento Nacional de Educação (DNE). Em contra partida, a reaproximação da Igreja em relação ao Estado e a participação de intelectuais católicos na formação do modelo híbrido de educação garantiria o retorno facultativo do ensino religioso as escolas públicas em 1931 e a sua reafirmação constitucional em 1934 e 1937. No âmbito universitário com apoio do Centro Dom Vital e através da deliberação do Governo Vargas os intelectuais alcançaram a fundação da primeira universidade católica do país, em 1941, sendo reconhecida oficialmente através do Decreto 8.681/1946.

Muito além destes benefícios ver-se-ia o vislumbre do enraizamento daquele modelo educacional para depois do término da Era Vargas. Todas as principais demandas da intelectualidade católica e escolanovista alcançadas durante o Regime getulista seriam mantidas ou ampliadas. O ensino religioso, maior conquista educacional católica alcançada durante o Governo de 1930 a 1945 foi reafirmado como facultativo pela Constituição de 1946, em seu artigo 168, parágrafo V e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 através do seu artigo 97.¹⁰² Por outro lado os educadores escolanovistas, se não foram efetivos na busca ela “escola única”, além de consolidarem suas bandeiras de publicidade, gratuidade e obrigatoriedade alcançaram através da Carta Constitucional de 1946 conquistas suprimidas pela “Polaka” de 1937 e que haviam sido garantidas pela Constituinte de 1934, como a indicação de que o ensino secundário tenderia a seguir os parâmetros do ensino básico. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, primeira do país, é outro parâmetro de como o modelo híbrido de educação teria sobrevivido ao fim da Era Vargas.

Por fim, se por um lado a filosofia educacional de formação em prol da pátria perderia força depois de 1945, as práticas, os métodos e as demandas da intelectualidade educacional católica e escolanovistas perpassariam as décadas. Seja por impasses quanto às sequentes tentativas de obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas de diversos estados da federação, ou seja, pela reafirmação dos direitos educacionais quanto a sua

¹⁰¹ Ausente no Manifesto de 1932, o educador Abgar Renault se afirmaria como integrante do pensamento escolanovista ao assinar o Documento “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados” de 1ª de julho de 1959, onde liderados, novamente pro Fernando de Azevedo, diversos intelectuais reafirmariam as proposições definidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932.

¹⁰² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, número 4024 de 20 e dezembro de 1961.

publicidade, gratuidade e obrigatoriedade, os debates entre católicos e escolanovistas ainda podem “ecoar” podendo ser “ouvidos” por educadores e por educandos do presente.

Considerações Finais

Os anos de 1920 e 1930 foram essenciais para a afirmação da teoria educacional como via de modernização da nação, através de intelectuais católicos e escolanovistas. Durante aquelas décadas, ocorreu à criação de importantes institutos e associações, como o Centro Dom Vital, de 1922, a Associação Brasileira de Educação, de 1924 e a Confederação Católica Brasileira de Educação, de 1933, que congregavam indivíduos das mais diversas formações profissionais, com o objetivo de desenvolverem projetos educacionais para o país, sob inspiração do ideário da Igreja e da Escola Nova.

Parte de seus integrantes se destacou no movimento afirmativo educacional àquela época, avultando-se nomes como Lourenço Filho e Carneiro Leão, pertencentes à ABE, Everardo Backheuser, fundador e presidente da CCBE e Jackson de Azevedo e Alceu de Amoroso Lima, que lideraram o Centro Dom Vital, entre 1922 a 1928 e 1928 a 1945, respectivamente.

A importância desses centros para a afirmação educacional no país pode ser apreendida através da análise da participação de seus membros em torno dos debates, que visavam criar meios para o desenvolvimento Nacional. Sua notoriedade seria observada, em especial, durante o período do primeiro Governo Vargas, entre os anos de 1930 a 1945, onde se daria o atendimento de boa parte das demandas defendidas por intelectuais católicos e escolanovistas, ligados à ABE, à CCBE e ao Centro Dom Vital. Essas conquistas eram: a organização e custeio estatal do ensino público, gratuito e obrigatório, por parte dos escolanovistas, e a decretação do retorno do ensino religioso, mesmo que facultativo, por parte da vertente intelectual ligada à Igreja.

O catolicismo, através Confederação Católica Brasileira de Educação e, principalmente, por meio do Centro Dom Vital, ainda obteria sucesso na criação de uma universidade católica, em 1941, reconhecida em 1946. Por fim, ao reaproximarem-se da esfera estatal e reingressarem no ambiente escolar, alcançariam a meta estipulada por Dom Sebastião Leme, na década de 1910, que clamava pela participação ativa dos católicos em todas as esferas do país, no intuito de recristianizar o Brasil.

O Governo de Getúlio Vargas teve importância significativa no movimento de aproximação da intelectualidade de ambas às vertentes ao Estado, pois apresentaria como

característica a “cooptação” e a abertura para a participação de diversos segmentos sociais, intelectuais e políticos em torno do mesmo. Este fato dar-se-ia devido à necessidade de legitimação do posto do Presidente, que alcançou o cargo através de um Golpe, em Outubro de 1930. A postura centralizadora de Vargas, aliada a participação de intelectuais no desenvolvimento de projetos nacionais, nas mais variadas áreas, gerou uma conjuntura de centralização e coalizão. Este cenário possibilitou, por meio de diversos fatores, a ascensão e “cooptação participativa” de intelectuais de educação católica e escolanovista em torno do Estado.

Se na década de 1920, ambas as vertentes uniram-se, por meio da ABE, com o anseio de afirmar a educação no Brasil, o contexto do golpe presidencialista de Getúlio Vargas, a instauração do Ministério da Saúde e Educação, em 1931 e a proposição do novo chefe da nação durante a IV conferência Nacional de Educação da ABE, aclamando por uma “diretriz nacional revolucionária” para a educação, gerariam uma cisão entre importantes representantes dos grupos de educadores.

Estes intelectuais afirmavam sua ideologia educacional por meio de periódicos de grande circulação na Capital da República. A saber: as Revistas “A Ordem”, de Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima, fundada em 1921 e a “Revista Brasileira de Pedagogia”, dirigida por Everardo Backheuser, entre os anos de 1934 e 1938; a coluna “Páginas de Educação”, publicadas no jornal carioca “Diário de Notícias”, assinado por Cecília Meireles, entre os anos de 1930 e 1933.

Utilizando-se de práticas conciliatórias que, por vezes, atendiam a demandas díspares, o Governo Vargas, de 1930 a 1945, caracterizar-se-ia pela promulgação de leis e decretos que acatavam pedidos de católicos e escolanovistas. Entre estes documentos destacam-se o Decreto 19441/31, que tornava facultativo o ensino religioso nas escolas públicas do país e a Carta Constitucional de 1934, que reafirmava a facultatividade do ensino religioso, ao passo que instituíam a obrigatoriedade, a publicidade e a gratuidade da educação nacional, propostas propaladas pelos signatários do Manifesto de 1932.

Deste modo, o “governo de coalizão” de Vargas obteria sucesso na convergência de intelectuais católicos e escolanovistas em torno de um projeto de educação nacional.

O movimento de coalizão do Governo seria catalisado a partir de 1934 devido a dois fatores: a promulgação da “Carta Constitucional conciliatória”, que arrefeceria os ânimos de

católicos e escolanovistas, por atenderem a importantes demandas presentes em suas propostas educacionais, e a ascensão do Ministro Gustavo Capanema à pasta de Educação e Saúde Pública no mesmo ano, que articularia através de uma “rede de sociabilidade” a “cooptação” e participação de ambas as vertentes em torno do Estado. Diante deste cenário de coalizão e articulação tronar-se-ia possível a formação de um modelo híbrido de educação.

O modelo híbrido caracterizar-se-ia pela presença de ações, práticas e métodos propostos por educadores ligados à Igreja e a Escola Nova que, ao mesmo tempo em que atenderiam demandas católicas e escolanovistas, possuiria uma filosofia educacional centralizada na formação de cidadãos servidores da pátria. Ainda sob a perspectiva do hibridismo estes cidadãos dever-se-iam formarem-se nos âmbitos material e espiritual. Este modelo não se encerraria com a deposição do Presidente em 1945 e se reafirmaria principalmente, no que tange as suas práticas e ações, em leis e Cartas Constitucionais posteriores, como às Constituições de 1946 e 1988 e às Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996. Tais promulgações, semelhantemente ao ensino forjado durante a Era Vargas, afirmariam a obrigatoriedade, a gratuidade e a publicidade do ensino, ao mesmo tempo em que se manteria o ensino religioso facultativo e o subsídio às instituições confessionais.

Nessa direção, analisamos as propostas, as práticas e os métodos desenvolvidos pela intelectualidade católica, escolanovista e “católica escolanovista”, associadas ao Centro Dom Vital, a Associação Brasileira de Educação e a Conferência Católica Brasileira de Educação. Objetivamos instituir aproximações e distanciamentos com intuito de estabelecer bases para a compreensão da construção de uma educação nacional no período. Nesta linha, compreendemos que a relação entre a intelectualidade católica, escolanovista e o Estado se convergia pelo atendimento das demandas apresentadas por intelectuais ligados à Igreja e à Escola Nova, em torno de uma filosofia de educação do Estado, que se pautava no “signo da pátria”.

Esta pesquisa trouxe a luz à importância da Conferência Católica Brasileira de Educação, muitas vezes negligenciada em detrimento ao Centro Dom Vital, bem como a apreciação de suas particularidades diante dos discursos católico sectário, originário do Centro. Nos limites desse trabalho, devido à prioridade dada aos periódicos “A Ordem” e “Revista Brasileira de Pedagogia”, mesmo com um esforço de análise, apresentaram-se lacunas em relação às estruturas dos institutos e associação que às editavam, mas que pretendemos preencher em trabalhos futuros.

Concluimos que durante o governo de coalizão de Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 e 1945, deu-se a formação de um modelo híbrido de educação, caracterizado pela presença de demandas católicas e escolanovistas sob uma filosofia educacional que visava formar cidadãos patrióticos. Por fim, compreendemos que este movimento deu-se devido à conjuntura do Estado, o poder de articulação do Ministro da Saúde e Educação, Gustavo Capanema, e a existência de aproximações entre as vertentes católicas e escolanovistas. Compreendemos que nessas décadas, ocorreu um significativo movimento de afirmação educacional no país. Dentro desta perspectiva esta dissertação propôs apreender os meandros daquelas conquistas, sem apresentar, no entanto, polarizações ou “amarrações” que impedissem novas interações.

Bibliografia

Fontes Primárias

A ORDEM. Rio de Janeiro: Centro D. Vital, 1921-1937.

AZEVEDO, Fernando de. “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados”, 1ª de julho de 1959. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.) “A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

_____. “A reconstrução educacional no Brasil”. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In. MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.). “A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

BOLETIM DO DIRETÓRIO CENTRAL. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1924-1931.

CARLOS, Padre Leôncio. “Jóias antigas em relicários novos”. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 2, Ano I, Fevereiro de 1934.

FILHO, Lourenço. “Introdução ao Estudo da Escola Nova”. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1963.

LEME, Dom Sebastião. “Carta Pastoral à Olinda”, Diário de Pernambuco, fevereiro de 1916.

LOBATO, Monteiro, “Artes e Artistas”. Jornal O Estado de São Paulo de 20 de Dezembro de 1917.

PÁGINA DE EDUCAÇÃO. Jornal “Diário de Notícias”. Rio de Janeiro, 1931.

REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA. Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação, 1934-1938.

VIANNA, Oliveira. “Populações Meridionais do Brasil”. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1918.

Legislações, decretos e resoluções:

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934. Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 2 de maio 2011.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937. Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 2 de maio 2011.

_____. Constituição Federal de 1891, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 2 de maio 2011.

_____. Constituição Imperial de 1824, Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 2 de maio 2011.

_____. Decreto 119-A de 07 de Fevereiro de 1890. Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 08 de dezembro de 2010.

_____. Decreto 19941 de 11 de abril de 1931. Capturado no site: www.camara.gov.br em 31 de outubro de 2011.

_____. Decreto 981 de novembro 1890. Capturado no site: www.histedbrunicamp.br, em 20 de junho de 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases, número 4024 de 20 e dezembro de 1961. Capturado no site www.camara.gov.br em 31 de outubro de 2011.

_____. Lei de Instrução do Brasil de 15 de Novembro de 1827. Capturado no site: www.planalto.gov.br, em 2 de maio 2011.

EPISCOPADO BRASILEIRO. “Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre”, Rio de Janeiro, Typografia Martins Araújo & Cia, 1915.

FRANÇA. Constituição Civil do Clero, de 12 de Junho de 1790, extraído do site www.fafich.ufmg.br, em 16 de dezembro de 2010.

VATICANO. Papa Pio X. Encíclica “Vehementer Nos” de 11 de Fevereiro de 1906.

Fontes Secundárias

AZEVEDO, André Nunes. “A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana”. Revista Rio de Janeiro, nº 10, maio-agosto. 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. Capturado no site: www.ceert.org.br, em 20 de maio de 2011.

BERGER, Peter L. “O dossel sagrado, elementos para uma teoria sociológica da religião”. São Paulo: Editora Paulus, 5ª edição, 2004.

BLANCKAERT, Claude. “Lógicas da antropotecnia: mensuração do homem e bio-sociologia (1860-1920)”. Revista Brasileira de história, volume 21, nº 41, São Paulo, 2001. Capturado no site www.scielo.br, em 15 de maio de 2011.

BRANDI, Paulo. “Os Grandes Marcos da Política”. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2ª edição, 1985.

_____. “Vargas: da vida para a história”. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2ª edição, 1985.

CAMARA, Sônia. “A Reforma Fernando de Azevedo e as colméias laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.) “Reformas Educacionais, as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)”. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2011.

_____. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno”. In. MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (org.). “A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Editora. 7 Letras, 2003.

CARVALHO, José Murilo. “Os Bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi”. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)”. São Paulo: Tese de Doutorado, FED/USP, 1986.

CUNHA, Marcos Vinícius. “O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Cultura Universitária Brasileira”. Capturado no site: www.sbhe.org.br em 10 de Agosto de 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais”. São Paulo: Editora Cortez, 4ª edição, 1988.

DELANEZE, Taís. “Descontinuidade sem rupturas: As Reformas Educacionais de Benjamin Constant e Francisco Campos”. Capturado no site: www.faced.ufu.br, em 15 de Junho de 2011.

DUBEUX, Ana Cristina. “Imagens da Infância Brasileira na Primeira República: Um Diálogo entre Iconografia, Discurso Histórico e Narrativa Literária”. Capturado no site: www.sbhe.org.br, em 23 de maio de 2011.

GOMES, Ângela de Castro. “O Ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual”. In. GOMES, Ângela de Castro (org.). “Capanema: o ministro e seu ministério”. Rio de Janeiro: Editora. FGV, 2000.

GRINBER, Lucia. “República Católica, Cristo Redentor”. In. KNAUSS, Paulo (org.) “Cidade vaidosa – Imagens urbanas do Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 1999.

HERMANN, Jaqueline. “Religião e Política no Alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado”. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). “O Brasil Republicano”, volume I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

HORTA, José Silvério Bahia. “A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores”. In. GOMES, Ângela de Castro. (org.) “Capanema: o ministro e seu ministério”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LESSA, Renato “Os Anos entrópicos. A Invenção Republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira”. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

MAINWARING, Scott. “Igreja Católica e política no Brasil, 1916-1985”. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MARTINS, Paulo de Sena. “O Financiamento da Educação Básica por meio de Fundos Contábeis: Estratégia Política para a Equidade, a Autonomia o Regime de Colaboração entre os Entes Federados”. Brasília: Tese de doutoramento. UNB, 2009.

MARTINS, Simone R; IMBROISI e Margaret H. “Semana de Arte Moderna”. Capturado do site: www.historiadaarte.com.br, em 4 de setembro de 2011.

MESQUIDA, Peri. “O Papel atribuído à educação e à formação de professores no processo de romanização do aparelho religioso católico, de 1890 a 1915, à luz das fontes documentais”. Capturado no site: www.histedbr.fae.unicamp.br em 3 de maio de 2011.

MOTTA, Marli Silva. “1922: em busca da cabeça do Brasil moderno”. Capturado no site: <http://bibliotecadigital.fgv.br>, em 03 de setembro de 2011.

PAGLIA, Priscila; SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. “O Canto Orfeônico no currículo das escolas brasileiras: primeiras aproximações de pesquisa”. Capturado no site www.fap.pr.gov.br em 12 de setembro de 2011.

PAULILO, André Luiz, “A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In. MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). “Reformas Educacionais, as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)”. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2011.

_____. “Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930”. Capturado no site: www.sbhe.org.br em 12 de agosto de 2011.

PRESTES, Anita Leocádia. “A Coluna Prestes – uma epopéia Brasileira”. Capturado no site www.cecac.org.br, em 12 de setembro de 2011.

ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato. “Difusão e Território Diocesano no Brasil: 1551-1930”. Revista Electronica de Geografia e Ciencias Sociales. Capturado no site: www.ub.edu/geocrit em 6 de janeiro de 2011.

SALEM, Tânia. “Do centro D. Vital a universidade católica”. Capturado no site: www.schwartzman.org.br, em 2 de maio de 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo da miscigenação: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Luciandra Gonçalves. “‘Sob o símbolo da cruz’. Questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil (1930-1945)”. Dissertação de Mestrado. ProPed/ UERJ, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. “Brasil de Getúlio a Castelo”. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. “Parque a ‘Escola Nova’”. Revista Escola Nova, nº 1, ano I. São Paulo, outubro de 1930.

TODOROV, Tzvetan. “Memória do mal, tentação do bem. Indagações sobre o século XX”. São Paulo: Editora Arx, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. “O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927)”. Capturado no site www.sbhe.org.br, em 12 de maio de 2011.

VILLELA, Annibal.; SUZIGAN, Wilson. “Política do Governo e Crescimento da Economia Brasileira 1889-1945”. Rio de Janeiro: IPEA/ INPES, 1973.

XAVIER, Libânia Nacif. “Manifestos, cartas, educação e democracia”. In. MAGALDI, Ana Maria, GONDRA, José Gonçalves (org.). “A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes”. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2003.

Anexo I

Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931

Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil

DECRETA:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civís e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saude Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Francisco Campos.

Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 06/05/1931 , Página 7191

Anexo II

Lista nominal dos Intelectuais que publicaram, ou tiveram seus discursos reproduzidos, na “Revista Brasileira de Pedagogia”, entre os anos de 1934 e 1938.

A

Alceu de Amoroso Lima / Altivo César / Aires de Mata Machado Filho / Antônio D’Ávila / Alceu da Silveira / Augusto Magne / Alcina Backheuser* / Alzira Mello / Aprígio Gonzaga / Alfredo Balthazar da Silveira / Antenor Nascentes / Pe. Álvaro Negromonte / Anphrisia Santiago / Amado P. Ruis / Abel Fagundes / Aspásia Marquês / Almerinda Fiúza da Costa / Armando Câmara / A. Garcia Ellorio / Pe. Arlindo Vieira / Almir de Andrade / Alberto Mesquita / Alfredina Paiva e Souza / Alcéa Cardoso Pinto / A. H. Turney / Amélia de Rezende Martins / Aida Maria de Oliveira Carneiro / Antonio Sá Pereira.

B

Benevenuta Ribeiro / B. Rabut / Barbosa de Oliveira / Batista Pereira.

C

Carlos Alberto Barbosa de Oliveira / Pe. Carlos Leôncio / Cassilda Martins / Cândido Mendes de Almeida / Celina Didier de Moraes / Mons. Conrado Jacarandá / Celina Airlie Nina / Charles Delabar / Carmem Espindola / Cícero Brandão / Consuelo Pinheiro.

D

Dila Continentino / Pe. Domingos Lázaro / Daniel Consedine / Dan W. Gilbert / Dante Costa / D.C.de Barros / Delfina Figueira de Mello.

E

Everaldo Backheuser / Côn. Emílio F. Salin / E. Vilhena de Moraes / Eugene Devaud / Emma Soffredi / Pe. Expedito de Oliveira / Esmeralda Pereira / Eduardo M. Lustosa / Ester Assunção / Elvira Nizinska da Silva / Eurídice Passos.

F

Flávia Silva / F. A. Figueira de Melo / Francisco Campos / Fernando Magalhães Gomes.

G

Pe. Guilherme Boing / Gerardo Schiaffino / Gueirino Casassanta / Gil Seabra / Con. Gabriel do Amaral Mousinho / Gastão da C. Baiana / Gerardo Soeur / G Papini Gerardo Gomes / Gaspar Viena / Gil do Prado / Gladstone Chaves de Melo / Guido Cavalcante.

H

Pe. Helder Câmara / H. J. Schenfgem / Frei Henrique Golland Trindade / Henri Pradel.

I

Isaias Alves / Ita Helena Matar / Ilza das Neves.

J

Pe. José da Frota Gentil / Jonathas Serrano / J. B. Damasceno Penna / José Mário Coelho / Júlia de Oliveira Penna / João Roberto Moreira / Jonh B Watson / Pe. José Dentil / J. J. Junqueira / Júlio B. Uchoa / José Schiavo/ J. Moreira de Souza / Jacyr Maia / José Piragibe / J. Fernando Carneiro / José Bastos D'Ávila / Joaquim Moreira da Fonseca / Jose Barreto Filho / José de Almeida.

L

Pe. Leonel de França / Laura Jacobina Lacombi / Leonardo Vacker / Lourenço Lumini / Luiz Galhanone / Lúcia Magalhães / L. C. Berine / Laura A. Lopez / Leontina Machado.

M

Maria de Souza Rolim / Murillo Braga / Con. Mello Lula / M.de Launay / Maria Luiza Peeters / Maria Luiza de Almeida Cunha / Maria Aparecida Machado / Maria José Clark Lima / Murici Andrade / Maria de Oliveira Caleiro / Maria Luiza Lage / Maria Regina da Cruz Rangel / Maria Junqueira Schmidt / Mario Casassanta** / Mario Cassati / Marieta Kendal / Maria Letícia Ferreira Lima / Mario Marroquim / Maria Jose Miranda / Maria do Carmo Ribeiro / M Pribilla / Maria Josephina Moreira Sampaio / Maria Pereira das Neves / Maria de Lourdes Calasans / Mario Pena da Rocha / M. Moura dos Santos / M de Vust.

N

Natalina Costa / Nicanor Lemgruber.

O

Pe. Oswaldo Rocha / Ondina Marquês / Ofélia Guimarães.

P

Pedro Vianna da Silva / Mons. Pedro Amésio / Paulo Diamantino Lopez / P. J. B Siqueira / Paul Archambanlt / Frei Pedro Sinzig / Pe. Paulo Banwarth.

R

Raul Vale / Rafaela Rossini / Rosária Farani Mansur.

S

Sônia de C. Barros / Silva Costal / Frei Sebastião Tauzin.

T

Teobaldo Miranda Santos / Trajano J. de Oliveira e Souza / Thiers Martins Moreira / Teolinda Olimpio de Araujo.

V

Violeta Campofirio Saldanha de Gama / Vianna da Silva / Vilhena de Moraes / Virgínia Cortes Lacerda / Virginia E. Jenkes.

X

Xavier de Matos.

Z

Zulmira de Queiroz Breiner / Zamarim da Testa / Zélia Jacy de Oliveira Braune / Zilda C. Martins Rodrigues.

* Segunda esposa de Everardo Backheuser.

** Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Teve dois discursos publicados na “Revista Brasileira de Pedagogia”: “Ensaio sobre a disciplina” Revista Brasileira de Pedagogia. nº 1, Ano I, fevereiro de 1934, p 1 e “Aspectos sobre o ensino secundário no Brasil”. Revista Brasileira de Pedagogia, Ano III, novembro de 1936, p 335.

Anexo III

Fotocópias das fichas de inscrição da Associação Brasileira de Educação, referentes aos intelectuais que publicaram artigos na "Revista Brasileira de Pedagogia", entre os anos de 1934 e 1938 e de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
Av. Rio Branco, 91 - 10º and.
Telefone: 23-3997 - Caixa Postal: 1471
Rio de Janeiro - Estado da Guanabara - Brasil

MATRÍCULA 32º

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Falecida em
07/02/86

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

1. Nome completo Consuelo Pinheiro
2. Nacionalidade _____ 3. Categoria Titular
4. Residência Rua Lopes Quinta - 441 - V
5. Bairro, Cidade e Estado Carvão 6. Telefone 26-2340
7. Profissão Professora Primária 8. Cargo que ocupa _____
9. Local de trabalho _____
10. Telefones _____ 11. Local de cobrança _____
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Conferencias | <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input type="checkbox"/> | Educação de adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

13. Sócio proponente Petina Padilha - 15/9/1937

(Assinatura do sócio proposto)

(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em ____/____/____

Aprovado em sessão d ____ Em ____/____/____

(Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.

Telefone: 23-3997 - Caixa Postal: 1471

Rio de Janeiro - Estado da Guanabara - Brasil

MATRÍCULA 70PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

1. Nome completo Alfredina de Azevedo e Sousa
2. Nacionalidade _____ 3. Categoria _____
4. Residência 444 Av. ...
- Bairro, Cidade e Estado _____ 6. Telefone _____
- Profissão Professora 8. Cargo que ocupa _____
- Local de trabalho _____
10. Telefones _____ 11. Local de cobrança _____
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Conferencias | <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input type="checkbox"/> | Educação de adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

(Assinatura do sócio proposto)

Sócio proponente De M. Williams

(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em 7 / 4 / 32Aprovado em sessão d 7 Em 7 / 4 / 32

(Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
Av. Rio Branco, 91-10.º and.
Caixa Postal 1471
Rio de Janeiro, D F., Brasil

MATRÍCULA

284

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

1. Nome completo Padre ALVARO NEGROMONTE-
2. Nacionalidade brasileiro
3. Categoria efetivo
4. Residência rua Marquês de Abrantes, 119. ap. 1008
5. Bairro Flamengo.
6. Telefone 45-1292.
7. Profissão
8. Cargo que ocupa Orientador educacional
9. Local de trabalho Serviço de Assistência a Menores
10. Telefones
11. Local de cobrança : a Residência
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Conferências | <input checked="" type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input checked="" type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input checked="" type="checkbox"/> | Educação-adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input checked="" type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

P. A. Negromonte
(assinatura do sócio proposto)

13. Sócio proponente M.B.Lourenço Filho.

(nome)

M. Beignton Green Jr
(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em

Antônio

Aprovado em sessão do Conselho Diretor em 21 / 12 / 53

Marcos Aurélio Madeira
(Presidente em exercício)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
 Av. Rio Branco, 91-10.º and.
 Caixa Postal 1471
 Rio de Janeiro, D. F. - Brasil

MATRÍCULA ~~507~~
 734 262

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

1. Nome completo Dr. Hamilton Nogueira
 2. Nacionalidade brasileiro 3. Categoria _____
 4. Residência rua Coelho Neto, 49.
 5. Bairro Laranjeiras 6. Telefone 25-4885.
 7. Profissão Médico 8. Cargo que ocupa Professor.
 9. Local de trabalho (consultório) rua Senador Dantas, 20.
 10. Telefones 42-1614. 11. Local de cobrança _____
 12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Conferencias | <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input type="checkbox"/> | Educação-adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

J. Eduardo de Prado Kelly
 (Assinatura do sócio proposto)

13. Sócio proponente J. E. Prado Kelly.

(nome)

J. Eduardo de Prado Kelly
 (assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em _____

[Assinatura]

[Assinatura]

[Assinatura]

Aprovado em sessão da Comissão de Admissão de Sócios em _____ Em 27/12/54

[Assinatura]
 (Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.
Caixa Postal, 1471

MATRICULA ~~506~~
195 ~~78~~

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

1. Nome completo Oswaldo Frotas Pessoa
2. Nacionalidade brasileira
3. Categoria Efetivo
4. Residência R. Dias de Barros 43A
5. Bairro Santa Teresa
6. Telefone 42-4475
7. Profissão professor
8. Cargo que ocupa Assist. Biologia Fac. N. Filosofia. 40
9. Local de trabalho R. Apurício Borges (Antonio Carlos)
10. Telefones Fac.: 42-7784
11. Local de cobrança oswalducia
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Conferências <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema <input type="checkbox"/> | Educação primária <input type="checkbox"/> |
| Cursos <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais <input type="checkbox"/> | Educação profissional <input type="checkbox"/> |
| Revista <input type="checkbox"/> | Educação-adultos <input type="checkbox"/> | Educação secundária <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca <input type="checkbox"/> | Educação artística <input type="checkbox"/> | Educação superior <input type="checkbox"/> |
| | Educação física <input type="checkbox"/> | |

Oswaldo Frotas Pessoa
(Assinatura do sócio proposto)

13. Sócio proponente

Alicia Rosa Ribeiro
(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em 14.6.1948

Amanda Alves Alves Benamio Filho
Conselheiro

Aprovado em sessão d. Conselho Superior em 24.6.1948

Raul B. F. F. F.
(Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.

Telefone: 23-3997 - Caixa Postal: 1471

Rio de Janeiro - Estado da Guanabara - Brasil

MATRÍCULA

47

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

Lianaido

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa)

1. Nome completo Carlos Alberto Nobrega da Cunha
2. Nacionalidade Portuguesa 3. Categoria Letras
4. Residência Falco
- Bairro, Cidade e Estado _____ 6. Telefone _____
- Profissão Professor - Letras 8. Cargo que ocupa Aparelhado
9. Local de trabalho ABE
10. Telefones _____ 11. Local de cobrança _____
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Conferencias | <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input type="checkbox"/> | Educação de adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

(Assinatura do sócio proposto)

13. Sócio proponente

(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em _____ / _____ / _____

Aprovado em sessão d _____ Em 10/12/28

(Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.
Telefone: 23-3997 - Caixa Postal: 1471
Rio de Janeiro - Estado da Guanabara - Brasil

J.D.

MATRÍCULA 2

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

5/2/74

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa).

- 1. Nome completo Armanda Alvar Alberto
- 2. Nacionalidade _____
- 3. Categoria atletico fundador
- 4. Residência rua Santa Clara 261 ap. 502
- 5. Bairro, Cidade e Estado _____
- 6. Telefone 37-6657
- 7. Profissão _____
- 8. Cargo que ocupa _____
- 9. Local de trabalho _____
- 10. Telefones _____
- 11. Local de cobrança _____
- 12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | |
|---------------------------------------|--|--|
| Conferencias <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema <input type="checkbox"/> | Educação primária <input type="checkbox"/> |
| Cursos <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais <input type="checkbox"/> | Educação profissional <input type="checkbox"/> |
| Revista <input type="checkbox"/> | Educação de adultos <input type="checkbox"/> | Educação secundária <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca <input type="checkbox"/> | Educação artística <input type="checkbox"/> | Educação superior <input type="checkbox"/> |
| | Educação física <input type="checkbox"/> | |

(Assinatura do sócio proposto)

proponente

Armando
(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em _____

Aprovado em sessão d _____ Em _____ 1974

(Presidente)



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Av. Rio Branco, 91 - 10º - and.

Telefone: 23-3997 - Caixa Postal: 1471

Rio de Janeiro - Estado da Guanabara - Brasil

MATRÍCULA 1084

PROPOSTA PARA ADMISSÃO DE SÓCIOS

Proponho para sócio da A. B. E.:

(Os itens numerados devem ser datilografados ou em letra de imprensa)

1. Nome completo Manoel Bergström Lawrence Filho
2. Nacionalidade Brasileiro 3. Categoria Administrativo
4. Residência Rua ...
5. Bairro, Cidade e Estado ... 6. Telefone ...
7. Profissão ... 8. Cargo que ocupa ...
9. Local de trabalho ...
10. Telefones ... 11. Local de cobrança ...
12. Atividades em que deseja colaborar ou por que se interessa:

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Conferencias | <input type="checkbox"/> | Rádio-cinema | <input type="checkbox"/> | Educação primária | <input type="checkbox"/> |
| Cursos | <input type="checkbox"/> | Reuniões sociais | <input type="checkbox"/> | Educação profissional | <input type="checkbox"/> |
| Revista | <input type="checkbox"/> | Educação de adultos | <input type="checkbox"/> | Educação secundária | <input type="checkbox"/> |
| Biblioteca | <input type="checkbox"/> | Educação artística | <input type="checkbox"/> | Educação superior | <input type="checkbox"/> |
| | | Educação física | <input type="checkbox"/> | | |

(Assinatura do sócio proposto)

13. Sócio proponente _____

(nome)

(assinatura)

Aprovado pela Comissão de Admissão de Sócios em ____/____/____

Aprovado em sessão d ____ Em ____/____/____

(Presidente)