



**Adélia Maria Nehme Simão e Koff**

**Escola, Conhecimentos e Culturas:  
projetos de investigação como estratégia  
teórico-metodológica de reorganização curricular**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Abril de 2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.



**Adélia Maria Nehme Simão e Koff**

**Escola, Conhecimentos e Culturas:  
projetos de investigação como estratégia  
teórico-metodológica de reorganização curricular**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup> Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Tania Dauster Magalhães e Silva**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes**

UERJ

**Prof<sup>a</sup>. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André**

USP

**Prof. Paulo Fernando C. de Andrade**

Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 17 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## Adélia Maria Nehme Simão e Koff

Adélia Maria Nehme Simão e Koff, graduou-se em Português e Literaturas Brasileira e Portuguesa – licenciatura em 1972, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obteve o título de Mestre em Educação pela PUC-Rio, em março de 1987, com a dissertação “Formação de Professores para a Escola Básica: realidade e perspectivas”, orientada pela professora Vera Maria Ferrão Candau. É professora da Universidade Estácio de Sá, com atuação nos Cursos de Pedagogia e de Especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Atua como professora de Didática do Ensino Superior no Curso de Especialização *lato sensu* em Educação Ambiental, na PUC-Rio. É Coordenadora Editorial e de Produção Gráfica da Revista Novamerica, editada pela ONG Novamerica. Atua como consultora educacional junto a diversas instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de diferentes projetos nas áreas de Educação e Cultura. Tem larga experiência na produção de multimídias didáticas e paradidáticas e no desenvolvimento de programas de formação de professores e outros agentes educacionais e culturais.

### Ficha Catalográfica

Koff, Adélia Maria Nehme Simão e

Escola, conhecimentos e culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular / Adélia Maria Nehme Simão e Koff ; orientador: Vera Maria F. Candau. – 2008.

298 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Organização do currículo/conhecimento escolar. 3. Integração curricular. 4. Currículo por disciplina. 5. Projetos de trabalho/projetos de investigação. I. Candau, Vera Maria F. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

**Ao João (meu sobrinho-neto)**  
A quem amo com toda paixão.  
Nele, a expressão do meu amor  
pelas crianças e pelos adolescentes  
desse país, que me mobilizam  
para defender o direito que têm à  
educação de qualidade.

## Agradecimentos

À minha orientadora, professora Vera Maria Ferrão Candau, sempre ao meu lado, criando desafios e incentivando meu crescimento profissional e intelectual, pelos nossos diálogos e pela confiança em mim depositada na realização desse trabalho.

Às minhas professoras do doutorado Zaia Brandão, Sonia Kramer, Isabel Alice Lelis e Tânia Dauster da PUC-Rio e Alice Casimiro Lopes na UFRJ, com quem mantive ricos e intensos diálogos e que também contribuíram muito para o meu crescimento intelectual.

Às professoras Tânia Dauster e Alice Casimiro Lopes, pela especial colaboração nos momentos da qualificação I e II.

À minha banca examinadora, constituída pelas professoras Alice Casimiro Lopes, Marli Eliza André, Tânia Dauster e Rosália Duarte pela honra de aceitarem o convite para analisarem as minhas reflexões e certamente enriquecê-las.

Às coordenadoras da Pós-Graduação Alícia Bonamino, Sônia Kramer e Rosália Duarte e suas equipes, pela assistência permanente ao longo desses quatro anos.

À direção e à equipe da 5ª série do Colégio Amanhecer, cujo apoio, acolhida e contribuição tornaram essa pesquisa possível.

À PUC-Rio e à Universidade Estácio de Sá pelas bolsas de estudo que me concederam, viabilizando a realização desse meu doutorado.

Aos/às meus/minhas colegas do doutorado pelo incentivo e trocas constantes ao longo dessa jornada.

Aos/às diversos amigos/amigas do Gecec, sempre parceiros/as e desafiadores/as.

À Maria das Graças Nascimento pela amizade carinhosa, parceria, constantes trocas, reflexões críticas e pelo inestimável apoio na revisão desse trabalho.

Às minhas amigas queridas e parceiras de profissão Carmen Teresa Gabriel e Cláudia Hernandez Barreiros pela disponibilidade com que sempre me ouviram e com quem muito aprendi.

Às amigas também muito queridas Susana Sacavino, por me liberar de outras tarefas profissionais e me conceder o apoio necessário para que eu tivesse tranquilidade ao longo da elaboração desse relatório, e Cristina Nogueira pela disponibilidade ao me ajudar com as traduções para o inglês.

À Zélia Damaceno, fiel companheira, pela competente digitação do meu diário de campo e transcrição das entrevistas.

À Mônica que mesmo ocupada com o seu bebê, também ajudou na digitação.

Aos/às demais amigos/as pelas palavras de estímulo e que sempre me ajudavam a seguir em frente.

Ao meu amado pai (com muita saudade), pela cumplicidade, pelo sorriso largo nas minhas conquistas e por seu amor sempre presentes na minha vida.

À minha amada mãe, que sempre me ensinou a não desistir nunca diante de um desafio e que durante todos os dias dessa jornada esteve ao meu lado, me incentivando, com o seu amor e suas sábias palavras, a cumprir mais essa tarefa.

Às minhas irmãs Christina e Yonne, que sempre apostaram em mim, pelo carinho e pelas intensas orações que me encheram de graças e me ajudaram a vencer esse desafio.

Aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas (filhos e filhas do meu coração) Ronaldo, Fernanda, Paula, Pedro e Luiza, que me dão motivo para viver e acreditar que é possível construir um mundo melhor.

Aos/às demais integrantes do meu núcleo familiar que com suas palavras de incentivo me ajudaram a chegar até aqui.

Ao Zeca, meu amor, pelo cuidado e paciência que teve comigo durante todo esse tempo de estudo e produção e, principalmente pelos momentos, cuja presença era garantia de inspiração.

## Resumo

Simão e Koff, Adélia Maria N.; Candau, Vera Maria F. **Escola, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular.** Rio de Janeiro, 2008, 298 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Trata-se de um estudo de caso, de inspiração etnográfica, cujas observações participantes, entrevistas individuais e coletivas, bem como as análises documentais foram realizadas no período de 2005/2006, abrangendo espaços, tempos e sujeitos da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola privada, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro e reconhecida pela comunidade de educadores por sua excelência. Trata-se, portanto de uma pesquisa de natureza qualitativa que se insere no conjunto de estudos sobre a instituição escolar, de um modo geral e que, mais especificamente, se dedica ao tema da organização do currículo e do conhecimento escolar. Nesse sentido, busca conhecer e compreender o que estava acontecendo no interior de uma experiência pedagógica de caráter inovador que estava sendo desenvolvida desde 2003, quando a escola faz a opção de trabalhar mediante projetos de investigação. Privilegiando como focos de discussão aspectos que se relacionam à tensão currículo integrado e currículo por disciplina, à constituição e/ou organização do conhecimento escolar, aos limites e possibilidades da escola como espaço de circulação e/ou cruzamento de conhecimentos e culturas e, ainda, às próprias características da configuração de uma prática didática centrada em projetos, o estudo em pauta encontra em autores tais como Fernando Hernandez, Pérez Gómez, Basil Bernstein, Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes, entre outros, elementos para fundamentar suas análises e interpretações. Questões como: a apropriação de diferentes espaços como lugares de aprendizagem, a construção da autonomia dos/as alunos/as e o seu papel de protagonistas, o impacto do trabalho coletivo dos/as professores/as, a manutenção das disciplinas como tecnologia da organização curricular, bem como a possibilidade ressignificar o lugar que ocupam no trabalho por e com projetos, o diálogo entre diferentes conhecimentos e a construção do conhecimento escolar, o uso de múltiplas linguagens e os projetos de investigação emergem e são objetos de reflexão. A intenção é oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção do conhecimento sobre a escola percebida como uma instituição que, além de estar atenta às necessidades que marcam a complexidade do século XXI, seja comprometida com a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos/as, criativos/as, autônomos/as e sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

## Palavras-chave:

Organização do currículo/conhecimento escolar; integração curricular; currículo por disciplina; projetos de trabalho/projetos de investigação.



## Abstract

Simão e Koff, Adélia Maria N.; Candau, Vera Maria F (Advisor). **The School, Knowledge and Culture(s): investigative projects as a theoretical-methodological strategy of curricular organization.** Rio de Janeiro, 2008, 298 p. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This is a case study with an ethnographic approach whose participant observations, individual and collective interviews as well as documental analysis were carried out in 2005/ 2006. The study encompasses space, time and subjects of a fifth grade group in a private school located in the Zona Sul of Rio de Janeiro. The school is well-reputed for its excellence in the educational community. It is a qualitative study that fits into a broader group of studies on the institution of the school, focusing more specifically on the organization of the curriculum and on school knowledge. To this end, it seeks to understand what happened in the context of an innovative pedagogical experiment started in 2003, when this particular school chose to work within the framework of investigative projects. Placing in the foreground, as foci for discussion, aspects relating to the tension between an integrated and a subject-based curriculum, to the constitution and/ or organization of school knowledge, to the limits and possibilities of the school as a space for the circulation and /or crossing of knowledge and culture(s) as well as to the characteristics of a pedagogic practice centered on projects, the study sought elements to support its analysis and interpretations in authors such as Fernando Hernandez, Pérez Gómez, Basil Bernstein, Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes, among others. The following questions arose and were the object of our reflection: the appropriation of different spaces as places for learning; the construction of students' autonomy and their role as protagonists; the impact of teachers' collective work; the preservation of subjects as a technology for curricular organization as well as the possibility of re-signifying their place in project-based work; the dialogue between different types of knowledge and the construction of school knowledge; the use of different media and investigative projects. Our goal is to offer a contribution towards a widening of the reflection and production of knowledge about schools as institutions that besides being aware of the needs characterizing the complexity of the XXI Century are also committed to the education of critical, creative, autonomous citizens, the subjects in the construction of a less dogmatic, more sympathetic world.

### Key-words:

Curricular organization/school knowledge; curricular integration; subject-based curriculum; work projects/investigative projects.

## Sumário

1	Introdução .....	09
2	A Congregação ABEana nos anos 20 e 30 .....	25
2.1	Uma instituição destinada à longevidade .....	25
2.2	Os intelectuais da ABE e a construção de projetos .....	32
2.3	Pelos jornais e revistas: o que dizem os intelectuais? .....	44
2.4	A saída do grupo católico da ABE .....	56
3	A Escola é NOVA nos Discursos dos Intelectuais .....	62
3.1	Os católicos se mobilizam no Distrito Federal. A primeira Impressão é a que fica? .....	62
3.2	Como os católicos pensaram a Escola Nova? .....	69
3.3	A publicidade da Liga Eleitoral Católica .....	90
3.4	Reação Católica após a V Conferencia Nacional de Educação.	94
3.5	Nasce a Confederação Católica Brasileira de Educação .....	99
4	A Renovação pedagógica em páginas: O que dizem as revistas? .....	103
4.1	RBP: Um Sindicato católico em ascensão .....	103
4.2	Antigos atritos e novos Congressos .....	115
4.3	A cultura da Escola Nova: entre as virtudes e os vícios .....	124
4.4	Um movimento em torno do Plano Nacional de Educação .....	135
4.5	Tempo da colheita e tempo do ocaso .....	139
5	A Educação Nova nas paginas da Revista Escola Portuguesa .	151
5.1	A Alma Pátria, Pátria Alma! .....	151
5.2	A cultura pedagógica impressa na Escola Portuguesa .....	169
5.3	As lições da Escola sobre a guerra ao lado .....	177
6	Considerações Finais .....	188
7	Referências bibliográficas .....	202
	Anexos .....	220

4.2.3	Laboratório de Informática e biblioteca: novos espaços em movimento .....	83
4.3	Sobre a grade curricular e o horário escolar .....	89
4.4	Delineando rostos e perfis: os sujeitos da pesquisa .....	94
4.4.1	Os/as alunos/as .....	94
4.4.2	Os/as professores/as e os/as orientadores/as .....	100
5	Os projetos de Investigação em Movimento .....	105
5.1	O fio da meada .....	106
5.2	Os projetos de investigação: sobre princípios, rotinas e práticas .	113
5.2.1	Um panorama geral .....	118
5.2.2	O momento do trabalho pessoal .....	132
5.2.3	O momento dos estudos específicos das disciplinas .....	144
5.2.4	Os projetos de investigação: reinventando o formato escolar? ....	160
6	Projetos de Investigação: ampliando o olhar .....	165
6.1.	Os ofícios de aluno/a e de professor/a: novas configurações .....	165
6.1.1	Com o foco nos/as alunos/as .....	166
6.1.2	Sobre o ofício de professor/a .....	178
6.2	Reuniões pedagógicas: sujeitos em interação .....	184
6.3	A avaliação da aprendizagem em questão .....	197
7	Uma alternativa para reinventar a escola .....	206
8	Referências Bibliográficas .....	219
	Anexos .....	227

# 1 Introdução

Pelas relações que faz e pelas relações que estabelece o historiador atribui um sentido inédito às palavras que arranca do silêncio dos arquivos<sup>1</sup>.

Para muitos dos que estudam a história da Educação Brasileira, as décadas de 1920 e 30 exercem um fascínio muito especial porque parecem ainda manter escondidas, nalguma de suas tantas esquinas, uma arca repleta de tesouros prontos para serem colhidos, catalogados, registrados, analisados e interpretados. É, talvez, um lampejo da emoção – ou da intuição confirmada – vivida por Lord Carnarvon e Howard Carter que se deseja inconscientemente experimentar, quando procuramos na nossa “arca” imaginária o mesmo que a obstinação de Carter permitiu que ele encontrasse no Vale dos Reis: um tesouro imenso que se deixou de lado por estar muito apagado, guardado aparentemente aonde não deveria estar e, por isso mesmo, ofuscado por outros brilhos que vinham de todas as direções.

Não temos um “Vale dos Reis” assim como não temos nenhuma “arca do tesouro” esperando para ser encontrada. O que temos são histórias humanas repletas de contradições, de vitórias e derrotas, de valores e ideais que podem não ser os nossos de hoje em dia, mas que são as marcas distintivas de uma época determinada que pretensiosamente se deseja *recompor*. Francisco Falcon ensina que quando se propõe o caráter *recomposto* do passado, “convoca-se para frente do palco a figura do historiador enquanto subjetividade decisiva para o trabalho artesanal de a seu modo, segundo a sua *leitura*, recompor um certo passado.”<sup>2</sup>

Recomposto quer dizer refeito, insiste Falcon, não reconstituído e menos ainda, revelado. E com este pensamento nos aventuramos pelos caminhos já tantas vezes trilhados, conscientes de que não haverá nada de exatamente novo nesse trajeto, a não ser a intenção do olhar e a nossa interpretação das circunstâncias e das suas historicidades.

---

<sup>1</sup>FARGE, Arlete. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A História entre certezas e inquietude. UFRGS, 2002.

<sup>2</sup>FALCON, Francisco José Calazans. Apresentação. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (org.). Passados Recompuestos; campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

Nos anos de 1920 e 1930, o Brasil viveu momentos de disputas ideológicas importantes. Não foi somente a política que passou por um processo de reordenamento estrutural que resultou na revolução de 30, como também (e principalmente) a educação se tornou alvo de interesse público e motivo de debates acalorados. Instalado o governo provisório de Getúlio Vargas, impôs-se uma nova ordem que envolveria muitos setores da sociedade. Nossos educadores – naquela época, isto equivale a dizer os nossos intelectuais das mais diversas áreas – tomaram a si a responsabilidade de conduzir os debates sobre o “moderno”, o “novo”, o “necessário” e se posicionaram estrategicamente para melhor divulgar suas argumentações em torno dos projetos políticos nascentes que, supunha-se, transformariam a dura realidade do país e lhe dariam visibilidade externa.

A reconstrução nacional que a nova ordem pretendia, reclamava mudanças que necessariamente passavam pelos bancos escolares. Pela educação se acreditava poder atingir a sociedade que, educada, teria condições de abrir seus próprios caminhos facilitando a sua mobilidade e ascensão social. Havia “uma correspondência entre a idéia de construção de Estado-Nação e a montagem de sistemas públicos de educação”<sup>3</sup>. E esse era um problema a ser contornado, era mesmo o nosso calcanhar de Aquiles. Simplesmente não havia um sistema de educação pública organizado. O que não quer dizer que não existisse alguma experiência deste gênero, de qualidade, como foi o caso do Colégio Pedro II, que gozava de excelente reputação, freqüentado pela elite carioca do final do século XIX e início dos XX<sup>4</sup>. Mas este era um caso de exceção. De modo quase geral nosso sistema de ensino era deficitário e, quando fora criado, evidentemente não previa qualquer tipo de expansão para que pudesse atender a todas as camadas da sociedade. A educação constituiu-se até então, num privilégio reservado para poucos. E assim, não era possível fazer parte do cenário mundial, estar entre as nações “desenvolvidas” com um índice de analfabetismo tão indigno quanto o nosso.

Estávamos distantes da possibilidade de criar as condições necessárias para transformar uma “massa desinformada” num povo letrado, quanto mais de

---

<sup>3</sup> BOMENY, Helena. Os Intelectuais da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

<sup>4</sup> BOMENY, Helena (Org.) Constelação Capanema. Intelectuais e política Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

fazer da jovem República um Estado Nacional pleno, uma República “dos cidadãos” e não de bacharéis. Portanto, era necessário primeiro consolidá-la e ela não poderia parecer “nem Maria, nem Marianne”<sup>5</sup> porque o Brasil deveria ser pensado “em brasileiro”<sup>6</sup>. “Pensado em brasileiro” porque era de fundamental importância para estas décadas, além das preocupações com aspectos políticos e econômicos, a redefinição cultural. A busca pela identidade nacional passava, entre outras coisas, pelas idéias novas, inspiradas no modernismo e no impacto da semana de arte moderna, movimentos estes que acabaram ocasionando profundas repercussões na década seguinte, como disse Wilson Martins<sup>7</sup>.

Na construção do Estado nacional, por conseguinte, fazia-se necessária uma crítica ao modelo tradicional de educação e da primeira República<sup>8</sup>, pois nos primeiros anos de vida do novo regime pouco se viu em termos de mudanças significativas nos campos da política, da economia e da sociedade. Há que se levar em conta, portanto, que “uma geração de intelectuais estaria mesmo preocupada em redefinir a própria República para que não se tornasse uma caricatura de si mesma, pois havia se estabelecido em uma sociedade profundamente desigual.”<sup>9</sup>

A época, como afirmado, era povoada pela crença na educação como um fator regenerador e, naturalmente, mudanças de qualquer ordem pressupunham antes a reorganização completa do sistema de ensino. Schwartzman lembrou-se de pontuar que a educação nos anos trinta era “um assunto altamente politizado que atraía os melhores talentos e provocava os maiores conflitos.”<sup>10</sup> Conflitos estes que em nome da educação e da nacionalidade vão se estender pelos primeiros anos da década de trinta, mobilizando muitas inteligências e muitas negociações.

Mas essa efervescência não se restringiu apenas ao Brasil, pode-se dizer que foi um fenômeno mundial, fortemente acatado na América Latina. Em todo caso, aqui, tratava-se de promover a organização nacional com vistas a instituir

---

<sup>5</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

<sup>6</sup> NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>7</sup> MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira*. SP: T. A. Queiroz, 1996.

<sup>8</sup> BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

<sup>9</sup> CHAVES, Mirian Waidenfeld. *A escola anisiana dos anos 30: Fragmentos de uma experiência – trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal. (1931-1935)*. Tese de Doutorado, PUC - Rio, 2001.

<sup>10</sup> SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; RIBEIRO COSTA, Vanda Maria. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

políticas capazes de proteger as áreas importantes da vida social – como a educação, a saúde, a cultura, os espaços urbanos, entre outros<sup>11</sup>. Tratava-se, sobretudo, de assegurar pelas vias educativas, a construção da identidade da nação brasileira.

Helena Bomeny dirá que a resposta crítica a este estado de coisas e a proposta para a solução do grande problema nacional residia no movimento da Escola Nova, que vinha se articulando desde a década de 20<sup>12</sup>. Esta intervenção, no entanto, forçosamente teria que contar com todos os segmentos da sociedade e nisto se incluía uma força poderosa: a Igreja. Mas não sem tensões. E esta, talvez, tenha sido a riqueza deste momento histórico e dos debates que se seguiram.

A Igreja vai entrar na luta a sério, somente na década de 1930. Nos anos anteriores esta instituição está cuidando de arrumar a própria casa enquanto se prepara para disputar o poder político, para o que se utilizará de um recurso muito em moda na época, a bandeira da educação!

No caso do Paraná, que em termos de coordenação não irá diferir significativamente de outros centros, Brasil Pinheiro Machado afirma, que a Igreja na década de 20, se estrutura no próprio “fragor da luta”. Coordena seu sistema de ensino com os colégios católicos dirigidos por congregações estrangeiras, cria a sua imprensa, estimula a organização do laicato católico militante com os seus centros de estudos, que no Paraná será o Circulo de Estudos Bandeirantes e acaba gerando uma acirrada disputa com grupos de intelectuais já organizados. De outras confissões religiosas. De anticlericais declarados e das organizações operárias marcadas pelo pensamento anarquista<sup>13</sup>.

No Rio de Janeiro é também nos anos 20 que a Igreja começa a colocar em prática seus projetos para reaver a influencia política perdida com a separação entre Estado e Igreja e com a mudança de regime. O método empregado foi seguir à risca as orientações da Santa Sé, declaradas no Concílio Vaticano I e no subsequente Concílio Plenário Latino-Americano, realizado em Roma, que inaugurava uma nova fase do movimento pastoral nos países da América Latina<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> BOMENY, Helena (Org.). Constelação Capanema: intelectuais e política. Ed. FGV, 2001.

<sup>12</sup> BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

<sup>13</sup> MACHADO, Brasil Pinheiro. Apresentação. In: BALHANA, Carlos Alberto. Idéias em Confronto. Curitiba: Grafipar, 1981.

<sup>14</sup> SGARBI, Antonio Donizatti. Bibliotecas Pedagógicas Católicas: Estratégias para construir uma “civilização cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso, (1929-1938). Tese de Doutorado, PUC-SP, 2001.

Na mesma linha das recomendações pontifícias Dom Leme, então arcebispo de Olinda, lança em 1916 a sua Carta Pastoral como mais uma arma contra os males que assolavam a sociedade. Dizia ele que a situação religiosa no Brasil era lamentável porque na sua grande maioria a população era católica, a quase totalidade mesmo, “falta-nos, porém, o cumprimento dos deveres religiosos e sociais. Católicos só de nome, por tradição apenas, somos uma força colossal, mas força que não atua. O Brasil, nação, não é católico”<sup>15</sup>. No projeto de Dom Leme o objetivo fundamental era a recatolização do Estado e da sociedade brasileira. Mas não só. O Vaticano recomendava também que se organizasse uma força complementar paralela à hierarquia da Igreja, administrada por intelectuais leigos. Micelli afirma que este projeto, no caso europeu, tinha dois objetivos imediatos: de um lado a tomada de consciência religiosa perdida com a ascensão do “século das luzes”. De outro, estava relacionado à tentativa de barrar o avanço dos movimentos operários de esquerda que proliferavam no continente<sup>16</sup>.

A Carta Pastoral de Dom Leme teve uma profunda repercussão em um intelectual baiano, Jackson de Figueiredo. Tendo concluído o curso de direito no Rio de Janeiro, participou do burburinho literário deste centro, aonde conheceu Farias Brito, intelectual marcado por um “espiritualismo subjetivista”<sup>17</sup> que, mesmo não sendo católico, reagia contra o positivismo e o evolucionismo, o que produziu em Jackson – provavelmente sem esta intenção – orientação espiritual no sentido da busca por uma fé religiosa. Jackson viveu as agitações do anarquismo e foi entusiasta de Nietzsche. No entanto, com a morte de Farias Brito volta-se completamente para a religião, chegando mesmo a constituir-se, nos anos seguintes, no grande renovador do movimento católico do século XX. “É difícil, no entanto, situar sua vida e obra dentro da confusa fermentação de idéias que formava o contexto intelectual e ideológico dos anos que precederam a Revolução de 30.”<sup>18</sup> Depois da sua conversão ao catolicismo, Jackson inicia uma atuação mais direta sobre a sociedade baseado nos ideais ditados pela Igreja. Como explica Boris Fausto, Jackson de Figueiredo percebeu que a intelectualidade

---

<sup>15</sup> LEMME, Sebastião. Primeira Carta Pastoral aos fiéis da Arquidiocese de Olinda. Biblioteca Cardeal Câmara, Arquidiocese do Rio de Janeiro.

<sup>16</sup> MICELI, Sergio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil. (1920-1945). São Paulo– R. J.: DIFEL, 1979.

<sup>17</sup> FAUSTO, Boris (org.). A Igreja na Primeira República. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

<sup>18</sup> Idem.



brasileira estava envolvida num agnosticismo que determinava a perda de contato entre a Igreja e as letras, de onde deduziu ele nascera a “anarquia e a indisciplina intelectual do Brasil.”<sup>19</sup> Com este pensamento em mente, concentrou-se na ação política do catolicismo. A partir daí a sua atuação em conferências e artigos de jornais vai ser ativa, extremada e polêmica.

Seja como for, Figueiredo em sua trajetória vem a encontrar Dom Lemme. Juntos irão construir uma fecunda cooperação que será determinante para as estratégias da Igreja e que, entre outras providências, resultará na criação da revista *A Ordem* no ano de 1921 e do Centro Dom Vital no ano seguinte. Estes órgãos abrigarão os intelectuais que irão lutar pelos interesses políticos e ideológicos da Igreja. Através de ambas as agremiações se iniciam oficialmente no país as ações militantes do laicato católico, liderado por alguns poucos anos pelo seu criador, que vai morrer prematuramente. Nos anos futuros, entretanto, terá a sua consolidação máxima e seu coroamento com a aprovação dos Estatutos da Ação Católica. Enquanto viveu, Jackson imprimiu tanto no Centro como na Revista uma orientação rígida de tendências contra-revolucionárias de extrema direita. E se não desabou de vez para o fascismo pode ter sido porque a hierarquia da Igreja e Dom Lemme não o permitiram. Mas não se deve deixar de registrar que a presença deste líder “catalisador e marco de vitalidade do laicato católico brasileiro”<sup>20</sup> foi decisiva para que a Igreja conseguisse obter algumas vantagens políticas nos anos seguintes. Mais do que isto, no dizer de Miceli, tanto o Centro como a Revista serão muito ativos e procuram preservar e expandir:

A presença da Igreja em áreas estratégicas como o sistema de ensino, a produção cultural, o enquadramento institucional dos intelectuais. Em troca da manutenção dos seus interesses em setores onde a intervenção do Estado se fazia sentir de modo crescente (o sistema educacional, o controle dos sindicatos, etc), a Igreja assumiu o trabalho de encenar grandes cerimônias religiosas das quais os dirigentes políticos podiam extrair amplos dividendos em termos de popularidade. “A união da cruz e da espada”<sup>21</sup>.

Não se pode negar que a intervenção de Jackson de Figueiredo foi fundamental no processo de reconduzir a Igreja para perto do poder, de onde havia sido praticamente banida no início do século. No entanto, Wilson Martins

---

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil. (1920-1945)*. São Paulo – R.J: DIFEL, 1979.

lembra que Jackson de Figueiredo “conferiu respeitabilidade a palavra reacionário, que assim, por irônica mutação semântica, passou a ser aceita pelo pensamento católico para definir-lhe a posição”<sup>22</sup>. O mesmo Wilson diz ainda que Hamilton Nogueira, identificando-se com a Igreja declara expressamente que assumia “o ponto de vista reacionário” e os inimigos a derrotar eram a “democracia liberal” e a “corrupção burguesa”. Plataforma na qual, segundo o autor, “se irmanavam, por inesperado, católicos e comunistas, anarquistas e tenentes; é nesta campanha que os regimes totalitários da década seguinte encontrarão a melhor razão de sua legitimidade.”<sup>23</sup>

Para os problemas de educação destes anos, importa compreender como os nossos intelectuais operaram e como intervieram naquela realidade, nomeadamente aqueles que elegeram a matéria impressa como recurso e lugar de debate em defesa de uma causa comum. Boa parte dos historiadores identifica este período como tendo sido de grande inquietação política e ideológica. Nas suas perspectivas, um dos resultados da atmosfera que se criou foi o de interpretar a escola como uma função social. De acordo com este pensamento, a escola fazia parte da organização de uma estrutura cultural complexa, no qual os principais elementos estavam intimamente relacionados: o político, o econômico e, como consequência do cruzamento desses dois fatores, o social. Esse era o caminho que se acreditava, se bem conduzido, colocaria o Brasil nos eixos e rumando para o seu grande futuro: de uma nação civilizada e próspera.

Nesse contexto oportuno, abriram-se espaços para que os movimentos que tinham como meta disseminar a cultura e promover modificações na educação brasileira comesçassem a surgir e se esboçar com alguma nitidez. Ao menos dois grupos se destacaram nesse processo: católicos e *liberais*. Nos dois casos, a filosofia da Escola Nova se apresentou como uma possibilidade de mudanças sem paralelos. Ambos, cada qual com suas interpretações, acreditavam no seu potencial. Fundamentada nos princípios da biologia e da psicologia, tinha como pressuposto número um a criança no centro do processo educativo. Para isso, enfatizava os métodos ativos de ensino. Priorizava o interesse e a liberdade do aluno, adotava métodos de trabalhos em equipe e retomava a antiga tese de Platão, na qual a arte era fundamentalmente importante para a educação. Era uma

---

<sup>22</sup> MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira. SP: T. A. Queiroz, 1996.

<sup>23</sup> Idem.

promessa instigante para se renovar a escola! E dava sinais de grande vigor, com o desenvolvimento de projetos realmente de vanguarda, tanto na Europa como nos Estados Unidos.

Pintassilgo diz que suas origens podem ser rastreadas desde a antiguidade grega e, pouco mais perto de nós, “no humanismo e na pedagogia seiscentista”. E mais perto ainda, nos séculos XVIII e XIX já se podem encontrar os principais antecedentes desse movimento. A figura considerada como verdadeiro precursor dos seus princípios foi Jean-Jacques Rousseau e o seu *Emílio*. Candeias afirma que nesta obra se encontram “as origens míticas” da Nova Educação<sup>24</sup> e ela será, como veremos ao longo do trabalho, um ícone do discurso católico contrário à Nova Educação, quando se quis argumentos contra ela. Mais reais que o *Emílio* ou por outra, mais intencionais que Rousseau, temos como precursores de referência Pestalozzi e Froebel, seguidos por Herbart e Spencer, e serão eles que irão inaugurar a nova fase pedagógica em termos universais. Adverte Joaquim Pintassilgo que não se pode pensar a Educação Nova como uma “corrente pedagógica homogênea, mas antes como a confluência, em diversos pensadores e educadores, de um conjunto de princípios e de práticas educativas inovadoras.”<sup>25</sup> A expressão *Educação Nova* e seus sinônimos quando ganham importância em meados do século XIX, como afirmado, entram em rota de colisão com a chamada *Escola Tradicional*, designação esta que o autor diz ser de certa maneira, imprecisa, mas que de todo modo será vista como a antítese da nova orientação. Esta rejeição sistemática será o ponto de convergência do movimento pela *Escola Nova* disseminado por muitos países do globo. Afirma ainda o autor: “A enumeração, repetida até a exaustão, dos defeitos apontados à antiga escola – dela esboçando uma verdadeira caricatura – visa, provavelmente, realçar a imagem da novidade que se pretende afirmar, acabando no entanto, por transformar em lugares-comuns do discurso pedagógico”<sup>26</sup>.

No caso brasileiro, pode-se ressaltar duas particularidades: primeira, a *Escola Tradicional* será o mote do discurso formulado sobre o retrógrado, o velho, o arcaico, aquele que não é capaz de dar contas de nobre função que dele se

<sup>24</sup> CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, M. H. Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa; Educa, 1995.

<sup>25</sup> PINTASSILGO, Joaquim. República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas escolas primárias da primeira República portuguesa. Lisboa, Edições Colibri, 1998.

<sup>26</sup> Idem.

espera porque é limitado – e estes adjetivos têm um rosto e ele é católico, no discurso de alguns *liberais*. A segunda tem a ver com a própria definição de Escola Nova. Se tomarmos como referencia a Escola Nova em nível internacional, ver-se-á que ela é muito mais abrangente, complexa e com inúmeras variantes da experiência que se teve no Brasil e que se chamou indiscriminadamente de Escola Nova, como se o termo por si só fosse capaz de identificar um modelo erroneamente interpretado como único, comum a todas as latitudes. Ainda que, como pontua Cambia, a aventura das “escolas novas e do ativismo” tenha inaugurado um novo modo de pensar a educação<sup>27</sup>, é preciso deixar claro de que “Escola Nova” está se falando. Cambia dirá que entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX “afirma-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional”<sup>28</sup>. Segundo o autor, estas experiências nascem e se desenvolvem como experimentos isolados, ligados às condições particulares e à personalidade excepcional de educadores, levando-se em conta, sobretudo, aspectos relacionados aos ideais de formação e aos objetivos culturais<sup>29</sup>. Entretanto, a atividade da criança foi uma característica comum e dominante dessas “escolas”, especialmente as que tiveram difusão predominantemente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

Para os nossos *liberais* a definição de “Escola Nova” está ligada à vertente americana, para a qual a expressão “pública, leiga e única” é o princípio consagrado. Para o grupo católico, no entanto, esta tríade não responde aos seus anseios em termos pedagógicos. Este grupo irá se identificar com o movimento europeu de orientação de matriz cristã - o que não significa dizer que o grupo rejeitou autores consagrados como o americano Dewey, por exemplo, ainda que os tenha adotado com ressalvas. Entre outros desafios para estas vertentes, está o de encontrar a melhor maneira para lidar com a evolução da sociedade ocidental que se insere entre a “cultura laica e concepções tradicionais do problema educativo às quais o cristianismo pretende permanecer fiel<sup>30</sup>” e as novas relações que será preciso estabelecer com o mundo moderno e seus ideais, ou seja, abrir-se

---

<sup>27</sup> CAMBIA, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Idem.

ao diálogo com a sociedade contemporânea e seus valores. Evidentemente as soluções não foram homogêneas, embora no que se refere a vertente católica, como pontua Franco Cambia, “todas implicassem profundamente o magistério oficial da Igreja que, justamente no curso deste século, empenhou-se em definir elementos essenciais e irrenunciáveis de uma orientação de educação cristã”<sup>31</sup>. Orientação esta que se torna mais rígida sob o pontificado de Pio X e se sistematiza sob Pio XI com sua encíclica *Divini illius magistri*, promulgada em 1929. Este texto se tornará a base no campo educativo, pelo menos até o Concílio Vaticano II, em meados da década de 1960, quando a *Gravissimum educationis*, trouxe mudanças sensíveis para a pedagogia católica, pois a educação não é mais vista como “um direito da Igreja, mas ligada ao seu dever de apostolado”, tarefa da qual deve participar toda a comunidade eclesial.<sup>32</sup>

Falar sobre Escola Nova em meados dos 20 e nos primeiros anos dos 30 no Brasil significa evocar uma geração de intelectuais que se projetaram naquele universo, por causa de suas convicções relacionadas a esta nova doutrina e à sua potencialidade. Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, mas também Everardo Backheuser, Jonathas Serrano, D. Laura Lacombe, Padre Leonel Franca e tantos outros que ousaram ir mais longe. É trazer de volta aos nossos dias, ainda que *recompostos*, o pensamento e a ação de alguns desses educadores que, contra muitas expectativas, idealizaram, construíram e algumas vezes colocaram em prática projetos capazes de contribuir significativamente para revigorar a escola brasileira e, por seu intermédio, intervir também na sociedade.

No que diz respeito a este trabalho, assumiu-se o risco de focalizar a década de 30 pelo olhar do chamado grupo católico, isto é, o olhar que contempla as ações, reivindicações e ideologias<sup>33</sup> deste grupo, justamente por que se acredita que a história é fundamentalmente interpretativa e multifacetada, o que significa repetir em uníssono com Eni Orlandi que neste caso, não existem idéias fora do lugar, “as idéias têm muitos lugares e muitos sentidos.”<sup>34</sup> Na historiografia

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> Idem

<sup>33</sup> O conceito de ideologia que se utiliza ao longo deste trabalho é o conceito da Análise do Discurso que o desloca de uma formação sociológica para uma formulação discursiva, ou seja, a ideologia não concebida como um elemento de ocultação, mas como um indício, um traço, resultante de problemas reais, mais próximas, talvez, de uma “visão de mundo”. Cf. ORLANDI, Eni P. e PÊCHEUX, Michel.

<sup>34</sup> ORLANDI, Eni P. Discurso Fundador - a Formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

brasileira, por tempo considerável, os católicos aparecem como tendo sido opositor sistemático dos *pioneiros ou liberais*. Desta maneira, passaram para a história como aqueles que não só se posicionavam contra a renovação do sistema de ensino que se julgava essencial para a consolidação da nação, como eram formalmente contra a filosofia da Escola Nova preconizada por aqueles arautos. No entanto, os intérpretes da história nem sempre exploraram as possibilidades de análise sobre estes intelectuais. Muitos deles fizeram parte da gestação de projetos que primaram pela elaboração de idéias, as quais se propunham a fornecer o impulso necessário para renovar a escola. Para promover o progresso no seu sentido mais amplo: moral, intelectual, material e fundamentalmente, social. Evidentemente havia entre os grupos e entre eles próprios, diferenças substanciais tanto no que diz respeito às propostas pedagógicas como os fins a serem atingidos por meio da educação. Havia também diferenças quanto à filosofia que informava os seus pensamentos, o que era normal se levarmos em conta a efervescência da época. Um caso clássico deste momento são as diferenças de concepção filosófica entre os *liberais* Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, diferenças estas que são complementares e não excludentes. Pode-se afirmar que havia mesmo uma pluralidade de interpretações a respeito de alguns temas, embora isto não tenha sido uma particularidade do grupo católico. Entre outros grupos constituídos também se encontram variantes significativas sobre alguns assuntos. Ainda assim, a colaboração dos católicos nas décadas em questão não é desprezível.

Em vista disto, o que se propõe é procurar compreender como estes intelectuais se apropriaram da nova doutrina educacional dentro dos moldes da sua fé. Como traduziram nos seus discursos a sua leitura de mundo e o modelo de educação que defendiam, percebendo quais foram as sintonias e quais foram as nuances entre os seus membros e como estas particularidades aparecem no debate pedagógico publicado nas suas Revistas. Afinal, qual era o horizonte de expectativas destes intelectuais? Neste horizonte, que modelo de sociedade os católicos querem? E entre eles, querem a mesma coisa? Como pensam esta sociedade? Onde eles entendem que seja o lugar das suas convicções religiosas?

Outra parte importante deste trabalho é o resultado da pesquisa realizada em Lisboa, Portugal, por ocasião do Estágio de Doutorado Sandwich, que teve duração de quatro meses. Importante principalmente, porque me inspirou. Me fez pensar o caso brasileiro, sobre outra perspectiva e isso, sem dúvidas, se refletiu de

maneira positiva no trabalho final. Em Lisboa se analisou a revista *Escola Portuguesa* que era uma publicação oficial, concebida para nortear a escola primária. O primeiro número data de outubro de 1934 e esta publicação subsiste até o final do Estado Novo Português. No entanto, respeitando o recorte assumido na pesquisa brasileira, limitou-se a *Escola Portuguesa* aos anos de 1934 a 1940. Em Portugal, a doutrina da Educação Nova e a própria concepção da função social da escola será bastante diferente do caso brasileiro do mesmo período. Não se pretendeu fazer um estudo comparativo entre os dois modelos quanto à adoção dos princípios da nova pedagogia *ipsis litteris*, mas aproximações ao nível discursivo da cultura pedagógica e de alguns valores políticos. Isso porque o ensino português, especialmente durante o Estado Novo, guardará particularidades significativas, algumas até completamente desvirtuadas da matriz que as originou. Os fundamentos deste movimento, contudo, vão ser presenças permanentes nos textos pedagógicos e serão apresentados como o postulado seguido pelos professores, mas terá inscrita uma leitura que é claramente conservadora e católica, consoante com o regime salazarista, fundamentado na democracia cristã, que determina o afastamento das preocupações sociais que lhes estavam associadas nos anos vinte. Portanto este estudo teve como objetivo maior fornecer uma outra perspectiva da Escola Nova, em contexto diverso tanto geográfico – o que a torna bastante diferentes em alguns pontos – como no aspecto político, social e cultural.

Uma das grandes questões que se colocam para o pesquisador quando está desenvolvendo um trabalho diz respeito ao tratamento do *corpus* documental. Quais serão a metodologia e a fundamentação teórica que melhor o auxiliarão a abordar o seu objeto, sustentar seu trabalho e relatar seus resultados? Isso não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trabalha numa perspectiva histórica, o que equivale a dizer passível de uma série de variantes interpretativas, muitas vezes conflitantes. Nesses casos, a relação íntima com o *corpus* estabelece quase que naturalmente caminhos possíveis para que o pesquisador possa encontrar a melhor forma de abordagem em relação ao seu objeto de pesquisa sem lhe tirar suas especificidades.

Pensando assim e considerando que a pesquisa se utiliza de vários elementos presentes na interpretação do discurso dos católicos, no Boletim, nas revistas A Ordem e Revista Brasileira de Pedagogia, nos documentos pontifícios e

anais de congressos, entendemos que tomar de empréstimo algumas premissas da Análise do Discurso<sup>35</sup>, especialmente aquelas contidas na obra de Eni Puccinelli Orlandi, pode nos ajudar a formular uma das muitas leituras possíveis. Se pensarmos o discurso como uma prática social de produção de textos é o mesmo que dizer que todo discurso é uma construção social, não individual, e que por isso só podem ser analisados levando-se em conta o contexto histórico e político nos quais foram produzidos. Significa ainda dizer que o discurso reflete uma determinada visão de mundo que nunca está distante nem do seu autor e nem da sociedade que o forjou. Finalmente, os textos aqui trabalhados não foram produzidos aleatoriamente: existe uma relação de exterioridade, cruzam-se com outros discursos, obedecem a uma lógica própria daquele momento específico e este é o aspecto fundamentalmente importante da pesquisa.

Muito se falará sobre os *intelectuais*. Na perspectiva desta pesquisa que conceito se utilizou para este termo? Os intelectuais aqui inscritos podem ser lidos, sob o conceito gramsciniano. Optou-se pela obra *Cadernos do Cárcere*, por se entender que a sua concepção de intelectual inserido em projetos formativos alinha-se à proposta aqui apresentada. Na obra citada, Gramsci afirma que o não-intelectual não existe, ou seja, todas as funções profissionais são, em certa medida, funções intelectuais. O que vai diferenciar uma atividade intelectual típica tal como concebemos hoje, é o grau de inserção desses indivíduos na conformação da sociedade, no envolvimento estreito com a organização social e na capacidade de direção dentro do grupo do qual fazem parte.

Gramsci defendeu a idéia de que o intelectual é orgânico na medida em que participa ativamente da direção e da organização de projetos culturais que visam intervir sobre o modo de vida e o processo de formação sociais; compartilha os problemas da sociedade e tenta interpretá-los. Em outras palavras, o intelectual orgânico é aquele que faz parte de um grupo, relaciona-se com

---

<sup>35</sup> Optou-se pelo diálogo com a Análise do Discurso de linha francesa, porque esta linha rompe com a análise da frase e passa para a análise do texto. Isto implica numa mudança do objeto de estudo da linguagem. Enquanto na linha americana não se fala do significado do texto, mas apenas se determina como são organizados os elementos que o constituem, a linha francesa reza que, para se analisar um texto, é preciso uma mudança de terreno. Essa ruptura metodológica nasceu da idéia de que o estudo da significação é fundamental e supõe a intervenção de conceitos que fazem parte da reflexão sobre as formações sociais, ideologia e condições sócio-históricas de produção. Essa noção de discurso enquanto processo em que o lingüístico e o social se articulam é a que nos interessa.



aqueles a quem representa, elabora, difunde novas ideologias e novas concepções de mundo, busca meios de tornar hegemônica a ideologia do grupo no qual se insere, exatamente como fizeram alguns dos nossos católicos.

A noção de projeto utilizada na pesquisa assenta-se sobre a formulada por Gilberto Velho, na qual o autor afirma que para se compreender a *negociação da realidade* é preciso compreender a vida social como uma constante acomodação das diferenças. É preciso reconhecer que nesse processo, os conflitos são esperados e inevitáveis, tanto fora como dentro de grupos ligados a interesses comuns. “Um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido às particularidades de status, trajetórias (...)”<sup>36</sup>. Mesmo nesse aparente caos de heterogêneos, a complementaridade é possível.

Dividiu-se este trabalho em quatro capítulos: no primeiro abordou-se o encontro entre os intelectuais que na década de 1920 e início da de 1930 se propunham discutir a construção da identidade nacional, organizar a cultura, a educação, o Estado e a sociedade como um todo, entendendo que o momento tanto social, como político assim o exigiam. Com este espírito fundaram no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação que por vários anos vai acomodar intelectuais de diferentes orientações, imbuídos do mesmo desejo de intervir nas políticas públicas para o sistema educacional e, por seu intermédio, nos rumos da nação. Apesar de orientações diferentes, tanto do ponto de vista político como religioso, estes intelectuais vão se manter juntos, se sentar à mesma mesa, formular e executar projetos comuns até que os interesses deixem de ser compatíveis e determinem a saída de uma parte destes intelectuais, que se organizará em outra associação para elaborar novos projetos, mais condizentes com a sua visão de mundo. As fontes principais para este capítulo foram os Boletins da ABE, a revista *Schola*, a revista *Educação*, órgão da Associação Brasileira de Educação e a revista *Educação*, Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo.

O segundo capítulo tratou da articulação do grupo em torno da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, a começar pela organização do laicato católico da entidade, da intervenção do Centro Dom Vital e da Liga

---

<sup>36</sup> VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose – antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zaar, 1999.

Eleitoral Católica. O grupo, assim como as diferentes posições daqueles que o compõem serão apreciados pelo seu discurso impresso no Boletim da APC durante os dez números, ou seja, durante o ano no qual foi publicado e nalgumas das teses apresentadas no Congresso de Educação Católica promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo, no ano de 1931. Será também tema deste capítulo a maneira de entender e de propagar a filosofia da Escola Nova e a sua aplicabilidade pelos intelectuais católicos, tanto o clero como os leigos. A marca dos discursos nestes primeiros tempos será a cautela. Aos poucos, no entanto, as posições vão migrando para uma postura mais alinhada aos fundamentos da nova doutrina. As fontes principais para este capítulo foram os Boletins, os Anais do Congresso de Educação Promovido pelo Centro Dom Vital, a Carta Pastoral de Dom Lemme, a Encíclica *Divini illius magistri* e outros documentos pontifícios.

A criação da Confederação Católica Brasileira de Educação e o seu órgão oficial, a *Revista Brasileira de Pedagogia*, serão temas do terceiro capítulo. Esta talvez possa ser considerada a parte central do trabalho, uma vez que o tempo de publicação de uma das principais fontes é maior. A RBP circulou de 1934 a 1938 e neste intervalo aconteceram dois Congressos de Educação promovidos pela CCBE, a nova Carta Constitucional foi promulgada e todas as questões de ordem política que originaram os atritos entre o grupo católico e o grupo pioneiro deixam de ser o centro das discussões. Aqui se inaugura um novo momento político que irá refletir na Revista e nas posições do grupo em pauta. Neste momento Gustavo Capanema assume a pasta da Educação, o que muito irá favorecer os católicos, sendo que alguns chegarão mesmo a fazer parte do ministério. Também é nesta fase que a eminência de uma guerra e a freqüente referência à ameaça comunista se torna mais intensa e faz com que o discurso educativo seja menos importante que nos anos anteriores. As fontes principais utilizadas nesta fase do trabalho, além das já mencionadas que eventualmente reaparecem, foram a *Revista Brasileira de Pedagogia* (1934-1938), a revista *A Ordem* (1927-1940), os Anais do I Congresso de Educação Católica e os jornais de Minas Gerais que apresentam todo o II Congresso de Educação Católica..

O quarto e último capítulo foi dedicado à Escola Portuguesa entre os anos de 1934 a 1940. É um capítulo bastante interessante do ponto de vista da história de Portugal, da estruturação do sistema de ensino português, da mentalidade da nação e da ressonância do longo regime de Oliveira Salazar na vida cotidiana dos

portugueses. Nele se abordou a configuração da escola primária portuguesa sob o regime salazarista que, diga-se de passagem, foi o espelho deste governo em muitos aspectos. Como a fonte principal para este capítulo foi a revista “*Escola Portuguesa*” e este veículo era o órgão oficial do governo autoritário que imperava naquele momento há uma inter-relação bastante imprecisa entre a política nacionalista, a política educacional e matérias sobre educação propriamente dita. Os discursos serão fortemente calcados nestes pressupostos. No período estudado e por razões óbvias, não havia em Portugal um grupo organizado de intelectuais, professores ou não, discutindo educação, quer do ponto filosófico, quer político. Haverá um movimento expressivo divulgando e escrevendo sobre a Escola Nova na década anterior, mas que em 30 estará diluído ou completamente desarticulado. O grupo de professores e intelectuais que colaboram na *Escola Portuguesa* é um grupo de professores católicos (praticantes da religião), portanto naquele contexto, conservadores e nacionalistas e, evidentemente, funcionários do Estado. Estes professores fazem apanágio da sua filiação à Educação Nova como matriz de referência pedagógica e suporte da sua cultura profissional, cultura essa que divulgam nas publicações estatais, como a *Escola Portuguesa*. Estes, enfim, serão os assuntos em pauta desta pesquisa que, reafirmo me assessorando com Duby, não tem a intenção de apresentar verdades, mas de sugerir o provável.

## 2.1 A Congregação ABEana nos anos 20 e 30.

### 2.1. 1 Uma instituição destinada à longevidade

Eu, de mim, não receio que me pergunteis com que direito vos convido e estímulo. Independente do caráter transitório que este cargo me empresta, eu vos posso alegar um quarto de século de magistério efetivo e diário. De todos os títulos que me pudera honrar, nenhum anteponho ao de professor. Voluntário, há 25 anos, da causa do ensino, eu não trepido em dizer-vos: - Erguei-vos em massa, pondo-vos de pé, mobilizai-vos em prol da causa sobre todas urgente e patriótica, lutai pela escola renovada e renovadora, ó Voluntários da Educação Nacional<sup>37</sup>.

A Associação Brasileira de Educação apareceu no cenário nacional num momento de inquietações generalizadas em que as transformações sociais e políticas que o país atravessava envolviam negociações, disputas, convergências e divergências. Os debates sobre a modernização do Brasil, a construção do Estado e da identidade nacional e cultural ganhavam cada vez mais adeptos. Estes objetivos, no entanto, não poderiam ser atingidos sem que se fizesse uma profunda revisão na estrutura do país, a começar pela tentativa de se resolver um dos nossos piores problemas: o analfabetismo em índices alarmantes, incompatível com as pretensões de se construir um país disposto a se fazer notar na conjuntura mundial. A escola, que já vinha sendo interpretada como uma instituição imperativa porque, segundo as crenças herdadas dos republicanos, só ela seria capaz de desenvolver os sentimentos de nacionalidade e de civismo responsáveis e fundamentais para a instauração plena do regime<sup>38</sup>, ocupou o centro das atenções. Wilson Martins dirá que as novas idéias educacionais ou, pelo menos, “o plano sistemático para aplicá-las na reformulação do ensino brasileiro, resultava do mesmo estado de espírito que havia produzido o

<sup>37</sup> SERRANO, Jonathas. Revista Educação. São Paulo, abril de 1928. Vol. III, n.1.

<sup>38</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

modernismo.”<sup>39</sup> Tratava-se de uma espécie de “‘semana de arte moderna’ segundo Gilberto Freire, ‘em termos pedagógicos’”<sup>40</sup>. Movidos por este pensamento, os intelectuais interessados em colaborar nesta odisséia começaram a se constituir em grupos organizados, desde meados da década de 20. E não poderia ser diferente. Um ano antes da criação da ABE, a revista de José Augusto – da qual participavam Heitor Lira da Silva, Everardo Backheuser, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Lysímaco da Costa, Bertha Lutz entre outros, num total de cinquenta e três colaboradores – publicou uma matéria mostrando como o ensino estava sendo percebido naquele momento.

Diz o artigo que, se percorrêssemos os estados, a decepção seria nossa companheira tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. A situação da educação no país naqueles anos era a pior possível. Segundo as suas informações, havia estados em que não existia ensino, o que indicava que também não existia patriotismo, porque se houvesse algum tipo de amor pela pátria a primeira coisa que se faria para “preservar o futuro nacional – e só se preserva o futuro de um país preparando o povo para o cumprimento de todos os seus deveres, tanto para com a sociedade como para consigo mesmo”<sup>41</sup> era disseminar a educação. As escolas Normais eram raras ou inexistentes “daí se pode concluir o resto”, completa o articulista. Em sua opinião seria necessário promover um inquérito que percorresse todos os estados do país, para se investigar que espécie de ensino cada um praticava.<sup>42</sup>

Mesmo que os discursos sobre a *falta de educação* na década de 1920 tenham sido prolíficos e, evidentemente, compartilhados por muitos, não se pode perder de vista que nem todos os intelectuais envolvidos neste assunto tinham as mesmas opiniões sobre a melhor conduta para acabar com este estado de coisas. Um número pouco expressivo deles estava engajado no debate da alfabetização pura e simples. Para estes intelectuais aprender a ler, escrever e contar era o suficiente. Outros, no entanto, acreditavam que educar era infinitamente mais do que alfabetizar e é com este discurso que os futuros abeanos irão se identificar. Como aponta Marta de Carvalho, referindo-se a Heitor Lira que a “crítica ao

<sup>39</sup> MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira. Volume VI (1915-1933). São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

<sup>40</sup> Idem.

<sup>41</sup> Revista A Educação. Rio de Janeiro, agosto de 1923, n.13.

<sup>42</sup> Idem.

‘fetichismo da alfabetização intensiva’ era mesmo um dos pontos consensuais entre os integrantes da Associação, constituindo-se, ao que parece, como um dos mais importantes móveis da fundação da entidade.”<sup>43</sup>

Clarice Nunes explica que “enquanto tenentes, artistas e escritores modernistas propugnavam a revolução política e estética, os educadores reformistas fundavam numa sala da Escola Politécnica do Rio, a Associação Brasileira de Educação.”<sup>44</sup> Nas palavras de Everardo Backheuser, esta Associação foi concebida por etapas e depois de algumas tentativas mal sucedidas. Segundo este intelectual, “duas trajetórias” iriam culminar na consolidação da ABE. A primeira delas foi o resultado do contato que Heitor Lira da Silva – seu mentor e criador – e o próprio Backheuser tiveram com a Liga Pedagógica de Ensino Secundário, dirigida por José Piragibe, companheiro de Ginásio Nacional de ambos. A segunda foi seu insucesso em reunir os elementos necessários para um grande empreendimento: formar um “Partido do Ensino”<sup>45</sup>.

Aliás, Piragibe é constantemente citado nas falas de vários intelectuais deste período. Ele aparece como tendo sido alguém que atuou nos bastidores. Bastante respeitado, parece ter exercido uma influencia considerável e emblemática sobre estes intelectuais. No entanto é difícil rastrear sua trajetória. Sabe-se, contudo, que na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, fora procurado em sua casa pelo próprio Azevedo e por Jonathas Serrano para ocupar o cargo de direção do Instituto Ferreira Viana e transferido mais tarde por Anísio Teixeira para a escola João Alfredo, aonde ainda trabalhava quando a morte o colheu<sup>46</sup>.

Na interpretação apresentada por Backheuser sobre a criação da ABE, a passagem de Lira da Silva pela Liga Pedagógica fê-lo pensar para além dos seus limites e suscitou nele a vontade de ampliar essa experiência para uma Confederação de Professores. Chegou mesmo a redigir estatutos, procurou se articular com pessoas de outros estados, mas a prematuridade do intento e a constatação de que uma Federação de Professores poderia ter “um feitio demasiado técnico, perdendo-se em questiúnculas de didática e em meandros de

<sup>43</sup> CARVALHO, Marta. Molde Nacional e Fôrma Cívica. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

<sup>44</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP:EDUSF, 2000.

<sup>45</sup> BACKHEUSER, Everardo. O Professor. Rio de Janeiro, RJ. Livraria Agir Editora, 1946.

<sup>46</sup> Revista Educação. Órgão da Associação Brasileira de Educação, abril de 1940, n. 6.

legislação”<sup>47</sup> desfez esse projeto. Era algo muito maior o que se pretendia. Everardo diz que:

Em 1923, os horizontes estavam convulsionados pelos debates políticos. Iniciavam-se os preparativos da série de revoluções que iriam manter o país em alarma durante muito tempo. Havia no ar o desejo de uma transformação política que não se traduzia numa formula concreta e precisa, mas na ânsia nervosa de “sair daquilo” fosse como fosse<sup>48</sup>.

Mas a Heitor Lira, embora também desejoso de “sair daquilo”, repugnava quaisquer recursos às armas, tanto pelo risco do militarismo como pelo perigo de uma ditadura. Infenso a tais alternativas, ocorreu-lhe a organização de um grande partido, o “Partido do Ensino”, nome esse que foi glosado de imediato pelos seus próximos, tendo sido mudado então para Ação Nacional<sup>49</sup>. Esse projeto, entretanto, também não logrou êxito porque não se conseguiu reunir o que era necessário para levá-lo adiante. Sobre este episódio, Marta de Carvalho dirá que a criação da ABE aconteceu, na realidade, pelo insucesso na organização do partido político que seria a Ação Nacional<sup>50</sup>.

A criação da Associação se constituiu então pelo fracasso de duas empreitadas nas quais Heitor Lira e o próprio Backheuser estiveram envolvidos. Esse insucesso, no entanto, “resultou numa grande lição de que souberam aproveitar ele e os seus companheiros de primeira hora da fundação da ABE”. Primeiro, porque a experiência não concretizada da Ação Nacional e a direção interina da revista “A Educação” de José Augusto, mostrou-lhe que as questões educacionais interessavam a muitas pessoas que, na sua maioria, sequer faziam parte dos corpos de técnicos. Sobre esta questão é oportuno abrir um parêntese: nas décadas de 1920 e 1930, as redações de determinados jornais e de revistas são verdadeiras agremiações, tanto do ponto de vista pedagógico como político. Algumas chegam mesmo a declarar filiações partidárias<sup>51</sup>. No caso da educação, os debates através da “pena” serão intensos e as publicações pedagógicas serão um dos espaços mais valorizados e concorridos para se discutir o assunto.

<sup>47</sup> BACKHEUSER, Everardo. O Professor. Rio de Janeiro, RJ. Livraria Agir Editora, 1946.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> CARVALHO, Marta. Molde Nacional e Fôrma Cívica. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

<sup>51</sup> BASBAUM, Leôncio. História sincera da República (1930-1960). São Paulo, EDAGLIT, 1962.

No caso da ABE é preciso considerar que, por muito tempo, esta Associação congregou um número maior de profissionais de outras áreas do que propriamente professores. Primeiro foram os engenheiros, a começar por dois de seus fundadores, Heitor Lira da Silva e Everardo Backheuser. Juntando-se a eles vêm Paulo Carneiro, Álvaro Alberto e Menezes de Oliveira. Os médicos se fizeram representar por Fernando de Magalhães, Roquete Pinto, Artur Moses, Gustavo Lessa, Miguel Couto e somente mais tarde chegariam os professores: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Consuelo Pinheiro, Paschoal Lemme, Juraci Silveira, entre outros<sup>52</sup>.

Tudo levava a crer que essas pessoas estariam dispostas a se congregarem em torno de um ideal “puramente educativo”, ou por não querer se envolver em questões de política numa época em que qualquer ato poderia ser interpretado como uma provocação, ou porque acreditavam que as discussões sobre graves problemas de ensino e até mesmo as iniciativas para esse campo poderiam se manter afastadas e independentes dessa esfera tumultuada. Ledo engano. Seja como for, a criação da ABE representou um passo importante em direção ao debate e à formulação de projetos que tinham como objetivo a adoção de políticas educacionais consistentes, que correspondessem à altura das necessidades que o momento político, econômico e social do país estava a exigir.

Heitor Lira não viveu tempo suficiente para saber que este seu empreendimento daria muitos aborrecimentos para alguns dos seus idealizadores, mas também mais frutos do que ele imaginou. A Associação Brasileira de Educação estava mesmo fadada a ter vida longa, como vaticinou Carneiro Leão<sup>53</sup>. É possível, como sugere Simon Schwartzman, que quando Heitor Lira da Silva “concebeu e implantou, na ABE, estrutura amplamente descentralizada. Desejou, talvez, estimular a multiplicidade de iniciativas a fim de assegurar o concurso de número crescente de pessoas e, por essa via, a perpetuação da entidade”<sup>54</sup>.

A Associação foi criada com um Estatuto mínimo para ser uma instituição de âmbito nacional prevendo, contudo, constituir departamentos regionais. A ABE nacional seria, então, a somatória de todos os departamentos e somente por

---

<sup>52</sup> FREIRE FILHO, Ernesto de Souza. A Trajetória da Associação Brasileira de Educação – 1924-2001. Editora do educador. Publicação da ABE, 2002.

<sup>53</sup> LEÃO, Carneiro. Jornal do Comercio. Ideais e preocupações de uma época. Rodrigues & Cia, Rio de Janeiro, 1941.

<sup>54</sup> SCHWARTZMAN, Simon (Org.) Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília, CNPq, 1982.



ocasião das Conferências Nacionais é que os representantes dos departamentos regionais elegeriam o presidente da ABE nacional. Quando nasceu, nasceu como departamento do Rio de Janeiro e assim se manterá durante quase toda a década de 1920. Será, pois, o departamento carioca quem promoverá as Conferências de Educação. Um dos primeiros departamentos a ser depois instituído foi o baiano, seguido de perto pelo paulista. A ABE da Bahia foi criada no ano de 1928 como um departamento, exatamente como previam os estatutos<sup>55</sup>. A de São Paulo seria um pouco mais problemática.

Nem sempre as coisas foram descomplicadas como rezavam os estatutos. Menos ainda quando o assunto em pauta dizia respeito a uma recusa antiga dos abeanos “da primeira hora”, a organização de uma Federação. Até mesmo a simples criação de um departamento poderia significar desavenças consideráveis e isto aconteceu na ocasião em que a Sociedade de Educação de São Paulo se transformou no braço paulista da ABE. Esta sociedade congregava intelectuais deste estado como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Azevedo Amaral, Roldão de Barros, Almeida Junior, Sampaio Dória, Renato Jardim, entre outros. Antes de explicar melhor este episódio será necessária uma pequena digressão, a começar pela identificação de algumas revistas que aparecem um tanto confusas nesta história, inclusive porque seus nomes são praticamente os mesmos. Eram, entretanto, espaços muito atuantes nos debates pedagógicos e políticos como já assinalado, trazendo matérias de intelectuais de todos os cantos do país e o que é mais significativo, com discursos para todos os gostos. Dir-se-ia que estas Revistas, de modo geral eram bastante democráticas quanto às filiações ideológicas. Por outro lado, são publicações importantes do ponto de vista “publicitário” da ABE e, evidentemente, das próprias entidades que representam. A revista “A Educação”, de José Augusto e a revista “Educação” de São Paulo.

Até 1929, a revista “Educação” é uma publicação da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. Depois desta época desaparece a parceria, muito provavelmente porque seria redundância uma vez que Lourenço Filho presidia as duas entidades. Antes disso, porém, a título de esclarecimento, existiu a “Revista da Sociedade de Educação”, publicada por aquela entidade paulista entre 1923 a 1924, ano em que se encerram as atividades

---

<sup>55</sup> Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Instrução e da Associação Baiana de Educação. Dezembro de 1931. Ano III, n. 4.

da Sociedade (que retornará em setembro de 1927). Esta publicação bimestral teve como editor Monteiro Lobato e somou nove números durante a sua existência. Segundo declarado, o objetivo era proporcionar aos leitores orientações pedagógicas, assunto da mais alta importância para aquela Sociedade. A partir do ano de 1925, a Diretoria da Instrução Pública de São Paulo publica a “Revista Escolar”, impressão esta que fez um total de trinta e três números. Em 1927 fundem-se a Revista Escolar e a Revista da Sociedade de Educação, formando a revista Educação. Em 1930 Lourenço Filho assume a Direção do Ensino em São Paulo e troca o nome da revista por “Escola Nova”. Esta também não vai longe. A nova configuração se manteve por dez números, depois disso, volta a se chamar Educação. Esta revista terá vida longa e, pelo menos até o final da década de 1930 continuará a ser um Órgão da Diretoria de Instrução Pública, conservando aquela sua peculiar característica, muito parecida com o axioma de Darnton em termos pedagógicos: “Toda notícia que couber, a gente publica”<sup>56</sup>.

No ano seguinte, a Sociedade de Educação de São Paulo vai filiar-se à ABE carioca e em 1928 se torna departamento paulista daquela Associação. Entretanto, por ocasião da segunda Conferência Nacional de Educação, Renato Jardim, presidente da SE de São Paulo se desentende com Fernando de Magalhães, presidente da ABE carioca, desentendimento este que colocou em risco até a realização da III Conferência, prevista para ser em São Paulo. Como o governo daquele estado tinha todo o interesse em que esse evento acontecesse lá, entabulou negociações diretamente com a ABE do Rio, o que ocasionou a demissão coletiva da diretoria da SE. Contudo, esta situação não durou. Depois de articulações várias a Sociedade de Educação voltou às suas atividades, antes mesmo da terceira Conferência, se reorganizando e elegendo uma nova diretoria.

Em junho de 1929, pouco antes da criação da Federação Nacional das Sociedades de Educação, o Conselho Diretor da ABE decide-se pela recusa de se constituírem uma Federação que congregasse os departamentos estaduais da entidade. Portanto, a Associação opta por se manter fiel aos Estatutos, não se vinculando à Federação. No mês seguinte, com o apoio da Sociedade de Educação é fundada a FNSE, idéia ventilada desde a segunda Conferência promovida pela ABE, mas que por questões políticas não pode ser concretizada naquela época. A

---

<sup>56</sup> DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette – mídia, cultura e Revolução. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

Federação foi então mais tarde criada pelas mãos de Vicente Licínio Cardoso, com a ajuda de Azevedo Amaral, Jonathas Serrano e Celina Padilha entre outros<sup>57</sup>.

## 2.2 Os intelectuais da ABE e a construção de projetos

A historiografia brasileira tem atribuído a Fernando de Azevedo a responsabilidade pela cristalização de uma imagem construída sobre o movimento educacional da década de 1930, forjada de modo a transformar o seu grupo em heróis, à custa de um acento exagerado na oposição *inconciliável* que se criou entre *renovadores e católicos*. Os primeiros arejados, modernos, filiados ao ideário pedagógico da Educação Nova, que na época despontava com sucesso retumbante na Europa e nos Estados Unidos e que atinge o seu apogeu justamente nos anos 20 quando se afirma como um movimento que defende uma profunda regeneração da sociedade pelas vias da escola<sup>58</sup> e os segundos, retrógrados, tradicionalistas e *conservadores* que desejam uma educação elitista, baseada nos moldes jesuítcos, distante da escola democrática apresentada pela nova filosofia. Esta tipificação, a propósito, era conhecida pelos próprios católicos. No editorial do primeiro numero da Revista Brasileira de Pedagogia, o articulista diz que:

Todos os países devem conhecê-los e segui-los a esses princípios católicos de educação, especialmente o nosso caminho de uma nova Constituição política e de uma nova organização social. Os educadores católicos mostram assim que comparecem ao campo da Renovação Educacional não apenas para exigir o ensino religioso nas escolas, mas para defender idéias avançadas, mas criteriosas, progressistas, mas ponderadas<sup>59</sup>.

A memória construída por Azevedo na *Cultura Brasileira* vai se tornar hegemônica e “oficial” até a década de 1980 quando surgem os primeiros trabalhos dispostos a relativizar essa visão polarizada<sup>60</sup>. Tal questionamento será o

<sup>57</sup> Revista de Educação da sociedade baiana de Educação. Dezembro de 1931, n. 4.

<sup>58</sup> PINTASSILGO, Joaquim. República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa. Edições Colibri, Lisboa, 1998.

<sup>59</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

<sup>60</sup> Entre outros, ver: BRANDÃO, Zaia. A Intelligentsia Educacional: Um Percurso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e as Histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/Edusf, 1999

ponto de partida da tese de doutoramento de Marta de Carvalho, defendida em 1986<sup>61</sup>. Não é pretensão deste trabalho se embrenhar pelos mesmos caminhos trilhados pela autora, exceto se este exercício permitir perceber melhor a dinâmica da ABE e do grupo católico. Quanto à obra de Fernando de Azevedo, dois pontos precisam ficar claros. O primeiro é que não se pode negar que, por mais tendenciosa que seja, a “Cultura Brasileira” ainda é uma fonte imprescindível para quem estuda o movimento educacional brasileiro nas décadas de 20 e 30. Nela, o autor e protagonista registrou aspectos deste movimento e desta época que, se podem ser qualificados como comprometidos, quer pela proximidade com o acontecimento, quer pela leitura de mundo de quem a produziu, não inviabiliza a sua consulta e nem fornece elementos para desqualificá-la. Pelo contrário, esta fragilidade pode ser capitalizada positivamente, uma vez reconhecida. No entanto, observar os cuidados a serem tomados em casos como este que, na essência, não diferem muito daqueles prescritos para o uso de quaisquer fontes e, sobretudo, atentar para não interpretá-la como a expressão da verdade pode ser de bom alvitre. Afinal, muitas das suas afirmações já foram exaustivamente estudadas e se tornaram de domínio público. São algumas destas informações que interessam para este trabalho.

O segundo aspecto a ser esclarecido é que, apesar do foco da pesquisa estar centrado na interpretação do discurso católico sobre a educação nova, não se pretende dialogar com a obra de Azevedo no sentido de *desconstruir* a imagem produzida sobre o grupo em evidência. A proposta aqui é procurar compreender a contribuição dos católicos nos debates sobre a educação e na sua colaboração para a formulação de políticas públicas. É mostrar que não havia uma incompatibilidade absoluta entre a Escola Nova e o pensamento de alguns intelectuais católicos. Na perspectiva deste trabalho, não há nem heróis e nem vilões. Importa saber como se construíram essas articulações. Que horizonte de expectativas esse grupo tem. Que proposta eles apresentam para a educação?

Na sua *Cultura Brasileira*, Fernando de Azevedo diz que a partir dos anos de 1920 começam a surgir “aqui e ali” os primeiros sinais de renovação escolar, capitaneada pela Reforma de Sampaio Dória, quando esteve diretor da Instrução Pública em São Paulo. O autor afirma que nos anos subsequentes muitos Estados

---

<sup>61</sup> A tese transformou-se na obra “*Molde Nacional e Fôrma Cívica*”, 1998.

introduziram algum tipo de transformação de caráter pedagógico, ainda que limitadas aos métodos e técnicas de ensino e restritas ao ensino primário<sup>62</sup>.

Não restam muitas dúvidas de que tais movimentos representaram o início de uma mudança de orientação no campo educativo. Todavia, até quase o final da década de 1920 estas movimentações não foram suficientes para ultrapassar as barreiras de ordem político-administrativas e até culturais. Nagle dirá que o que se fez no Brasil até então foi preparar o terreno. Não havia, segundo o autor, condições nem sociais e nem pedagógicas que pudessem estimular o nascimento de uma nova maneira de entender o processo de escolarização. E não era mesmo simples. Observe-se que desde o começo do século a tônica da educação estava centrada nas questões de formação moral e cívica, como a “base para o soerguimento de amplos quadros da nacionalidade – ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o país pouco depois da proclamação da República.”<sup>63</sup> E é, segundo Jorge Nagle, neste panorama que os esforços e as produções de natureza cívico-pedagógicas das correntes nacionalistas se justificam. Assim como é perfeitamente justificável o empenho que se empregou “para proceder à desanalfabetização da maioria do povo brasileiro, que se transforma no problema crucial da nação.”<sup>64</sup>

Além disso, é bem provável que aqueles envolvidos nos discursos de renovação escolar que entendiam o mecanismo social da época, não conseguissem desmobilizar resistências nem atrair o interesse do poder público para as questões da educação, de maneira mais comprometida e abrangente. E se não conseguiram, pode ter sido por dois motivos: primeiro, os debates não só eram contraditórios como estavam desarticulados em relação aos conteúdos e até mesmo às doutrinas. Era preciso, portanto, juntar inteligências, reunir saberes, construir idéias para que se pudesse chegar a um denominador comum.

Segundo, porque os intelectuais envolvidos nas lides educativas não estavam suficientemente organizados. É importante acentuar, no entanto, que as agremiações, ligas, sociedades e associações educacionais já existiam e eram relativamente numerosas. Basta lembrar que uma das primeiras instituições deste gênero fortemente estabelecidas de que se tem notícia – e que existe até os dias

---

<sup>62</sup> AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

<sup>63</sup> NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>64</sup> NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

atuais – foi a Liga do Professorado Católico de São Paulo, fundada no ano de 1919. Contudo, cada uma dessas entidades administrava interesses próprios ou muito restritos. Faltava o que se apontou acima, encontrar um ponto de equilíbrio entre esses interesses para que, somados, pudessem ganhar força. Dispersão pode significar enfraquecimento e estes intelectuais estavam distantes das possibilidades de agir sobre o que realmente interessava naqueles anos, que era chamar a atenção da opinião pública e, ao mesmo tempo, interferir nas políticas para a educação do país. O momento político era oportuno, a conjuntura nacional também. O que estava faltando, portanto, era agregar estes esforços e procurar uniformizar minimamente discursos e reivindicações, para que pudessem ser ouvidos. Nagle afirma que nestes anos 20 houve um desenvolvimento considerável nas publicações de revistas de educação, no aparecimento de vários boletins, assim como “a multiplicação de sociedades, ligas e bandeiras destinadas a fortalecer o entusiasmo pela educação. Entre as atividades destas associações merecem ser ressaltadas as da Associação Brasileira de Educação.”<sup>65</sup>

Num ponto há que se concordar com a leitura de Fernando de Azevedo e que Nagle endossa: A criação da ABE foi um acontecimento significativo. Por iniciativas, por persistência, por resistência ou por sorte, fato é que esta instituição passou para a história porque agregou idéias e projetos que objetivavam a organização do ensino, o que para a época significava mais que isso: significava a organização mesmo do Estado e da nacionalidade. A ABE foi atuante num momento político conveniente tanto para as mudanças de ordem estrutural que se pretendiam operar no país como para os discursos em torno das questões de educação. Mesmo que Heitor Lyra da Silva não tenha tido esta intenção quando fundou a Associação, acabou promovendo o encontro entre os intelectuais aos quais Helena Bomeny chama de “elite dos educadores que se empenhavam em difundir no Brasil os avanços no campo da educação em vigor na Europa e nos Estados Unidos”<sup>66</sup>.

Muitos nomes que hoje evocamos na conformação educacional passaram pela Associação Brasileira de Educação depois daquele outubro de 1924, quando foi fundada a instituição. A idéia surgiu naquele mesmo ano, durante um jantar oferecido a Lysímaco da Costa, no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, do qual

---

<sup>65</sup> Idem

<sup>66</sup> BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar ED, 2003.

participavam Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser, Edgard Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho<sup>67</sup>. Estes intelectuais deram sua contribuição para que a educação ocupasse lugar de destaque entre as preocupações dos governos. A Associação foi iniciada por nomes como: Armanda Álvaro Alberto, Antonio Carneiro Leão, Bertha Lutz, Branca Fialho, Candido de Mello Leitão, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Carlos Delgado de Carvalho, Edgard Sussekind de Mendonça, Everardo Backheuser, Fernando Nereu Sampaio, Fernando Raja Gabaglia, Francisco Venâncio Filho, Isabel Lacombe, Laura Lacombe, Levi Fernandes Carneiro, Vicente Licínio Cardoso e Victor Lacombe. Poucos anos mais tarde agregaria Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo entre outros, que nos legaram diferentes pontos de vista quanto ao momento social, político e cultural em que viveram, assim como também houve entre eles aqueles que nos brindaram com obras que contêm valiosas informações sobre a filosofia pedagógica em pauta e os caminhos traçados para a educação do país.

Na leitura que faz sobre as propostas educacionais que circularam pela ABE, logo do seu início, Marta Carvalho afirma que nas reuniões do Conselho Diretor ganham espaço propostas discordantes sobre três pontos principais: “a competência estatal em matéria de educação, a polarização regionalização x uniformização do ensino e a orientação leiga ou religiosa do ensino.”<sup>68</sup> O que fará com que os integrantes da ABE defendam projetos divididos. Estas posições, no entanto, não foram definitivas, menos ainda estanques, o que permitiu algumas acomodações quando foi necessário e afastamentos quando os interesses não mais se compatibilizaram.

A partir do ano de sua criação, a ABE se empenhou em levantar informações sobre diversos temas, oferecer cursos, organizar Semanas de Educação e promover conferências, realizadas nos seus primórdios em auditório da Escola Politécnica. Os temas versados iam dos “métodos da escola ativa”, “o ensino na Suíça”, “modalidade de educação social” até assuntos ligados à “alta cultura”<sup>69</sup>. Estava-se em processo de divulgar a escola nova.

---

<sup>67</sup> BACKHEUSER, Everardo. O Professor. Livraria Agir Editora, 1946.

<sup>68</sup> CARVALHO, Marta. Molde Nacional e Fôrma Cívica. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

<sup>69</sup> Os jornais noticiam esses eventos a partir de meados de 1925.

Embora a imprensa tenha dado grande impulso e notabilidade às iniciativas da Associação, faltava criar um mecanismo institucional especialmente destinado a este fim. Assim, em setembro de 1925 entrou em circulação o primeiro Boletim<sup>70</sup> que, se nunca chegou a alcançar a repercussão dos jornais, tornou-se um veículo oficial (mas não o principal) de propaganda e de divulgação das atividades abeanas, promovidas pelas suas Seções. Essa talvez tenha sido a sua característica marcante, uma vez que a arregimentação das consciências era uma das missões da ABE para intervir na formação de opiniões críticas sobre os problemas educacionais que o país enfrentava. Sobre esta pretensão abeana convém abrir um parêntese:

Para desenvolver as estratégias de divulgação, de convencimento, de mobilização ou qualquer investimento neste sentido, a ABE não se estruturou de maneira eficiente, como será o caso da Confederação Católica Brasileira de Educação na década seguinte. A Associação conhecia – e utilizava largamente – o recurso da imprensa, como afirmado. No entanto, não criou um mecanismo de divulgação sistemático e abrangente. O Boletim não tinha essa função e, pelo seu perfil, nem poderia ter. As publicações quando existiram eram mesmo *periódicas*, no sentido capcioso da palavra. Não houve continuidade neste quesito e não se sabe ao certo por que.

O Boletim vai de 1925 a 1929, quando se transforma na revista “Schola”. Esta publicação foi produzida por apenas um ano, somando um total de nove números. Depois disso há um vazio até 1939 quando surge a revista “Educação”, que também teve vida curta, cerca de um ano<sup>71</sup>. Entretanto, nos primeiros anos da década de 1930, quando as discussões sobre a educação atingiram seu auge e se transformaram em questão política e demarcação de território em torno das emendas para a nova Carta Constitucional<sup>72</sup>, o grupo sediado na ABE se utilizou de outro recurso estratégico: a estreita articulação com intelectuais que operavam na imprensa, e são eles que desempenham o papel de divulgadores das premissas que se pretendiam legitimar, tanto nos jornais como em algumas revistas de publicação regular como será o caso da revista Educação, já aqui referida. Em carta escrita para Fernando de Azevedo, Cecília Meireles mostra um quadro

---

<sup>70</sup> Boletim da Associação Brasileira de Educação, setembro de 1925, n. 1.

<sup>71</sup> Oliveira e Silva, Arlette Pinto, responsável pelos arquivos da ABE. Comunicação pessoal, 2007.

<sup>72</sup> Nos próximos capítulos este assunto será mais bem abordado.



bastante revelador das articulações e da importância atribuída aos debates *de redação* naquele momento. Dizia ela:

Estive hoje com o Dr. Anísio. Parece-me que principia a sentir-se fatigado com as ruindades do Tristão. Sem falar noutras, de sacristia, feitas pela mesma unção e talvez mais veneno. Decididamente, precisamos acabar com essas intrigas sobre a Escola Nova. A minha situação não me permite tomar a palavra, neste momento: quem é que poderíamos encontrar que escrevesse qualquer coisa útil e valiosa? Aqui no Rio estão esgotados os elementos. Se o Sr., de acordo com o que conversamos, pudesse obter aí em São Paulo uns dois ou três artigos, então já os poderia alternar, talvez, com outros nossos, fazendo um movimento de defesa que serviria para esclarecer o público. Peço-lhe que pense nisso. Não convém deixarmos a Escola Nova entregue aos seus detratores. Amanhã reúnem-se os professores católicos para, entre outras coisas, deliberarem sobre a fundação da Universidade católica. Pode não ser nada: mas é, pelo menos, um aborrecimento certo (...)<sup>73</sup>.

Enquanto as disputas não chegavam, o Boletim trazia notícias das Seções que primeiro foram organizadas na Associação: Seção de Ensino Primário e Normal, cujo presidente era Pedro Deodato de Moraes; Ensino Secundário, sob a presidência de Henrique Toledo; Ensino Técnico e Superior, que ficou ao encargo de Ferdinando Laboriau Filho; Ensino Profissional e Artístico, presidida por Fernando Nereu Sampaio; Educação Física e Higiene, Educação Moral e Cívica regida por Everardo Backheuser e, finalmente, a Seção de Cooperação da Família, que foi entregue a Armanda Álvaro Alberto.

No mesmo ano do aparecimento do primeiro número, os jornais divulgaram algumas atividades concretizadas pela seção de cooperação da família, diga-se, uma das mais atuantes da entidade. Para esta Seção, a imprensa tinha dupla função: servia para prestar contas das atividades realizadas ou a realizar e também, quando foi necessário, para esclarecer aos pais sobre a qualidade dos filmes em exibição. Esta era uma questão bastante discutida e continuará sendo ao longo dos anos. Tanto pela novidade que representava sob o ponto de vista social, como pelas possibilidades que se anteviam para a educação, um dos mais importantes destaques desta época foi a publicação dos programas de radiofonia e cinematografia, projetos estes formulados e difundidos por Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Roquette Pinto. No entanto, especialmente a cinematografia

---

<sup>73</sup> MEIRELES, Cecília. Correspondência datada de 23 de maio de 1932, arquivo Fernando de Azevedo, USP, apud: STRANG, Bernadete. Sob o signo da reconstrução - os ideais da Escola Nova divulgados pelas Crônicas de Educação de Cecília Meireles. Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado, agosto de 2003.

carecia de uma legislação própria que regulamentasse sua programação e nesse sentido, o recém constituído círculo de pais e professores preparou um projeto chamado “código do menor”, que seria enviado ao Senado como uma sugestão prescritiva para a presença, em locais cinematográficos e de trabalho, de crianças em idade escolar. De certa maneira, pode-se inferir que em 1925 já se discutia o estatuto da criança.

No ano seguinte, Ferdinando Laboriau iniciou uma série de conferências e cursos de “Alta Cultura e Vulgarização”. Diferentemente dos cursos que serão promovidos pela CCBE na década seguinte, a maior parte dos cursos oferecidos pela ABE não eram pagos. No entender de Marta de Carvalho, estes encontros estavam relacionados à extensão universitária na qual o grupo de Laboriau andava empenhado, tanto que mobilizavam professores e especialistas de instituições importantes, tais como Museu Nacional, Instituto Oswaldo Cruz, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica, Observatório Nacional, Serviço Geológico, entre outros<sup>74</sup>. Esses eventos abordavam os assuntos mais diversos e eram altamente disputados. A idéia declarada era elevar a vida cultural da cidade. Havia uma intenção explícita em disseminar a cultura em todas as direções e em todos os meios. Como afirmaria pouco mais tarde Amoroso Costa<sup>75</sup> - Os cursos “não se destinam apenas a divulgar tais ou quais conhecimentos, por mais úteis e interessantes que estes sejam; sua finalidade consiste em despertar o gosto pelos estudos de toda a ordem e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento desses estudos”<sup>76</sup>.

Embora realizados pela Seção de Ensino Técnico e Superior, eram procurados por pessoas das mais diferentes profissões, inclusive pelos garçons da redondeza, que se tornaram frequentadores assíduos<sup>77</sup>. Além de abordar matérias de interesse geral tais como arte, folclore, reflexões sobre a filosofia, entre outros temas, essa seção primou pela realização de conferencias e cursos de perfil mais intelectualizado. Assuntos como “as geometrias não euclidianas”, “a constituição da matéria e a física do descontínuo” entre tantos outros nos permite supor que, nesses casos, exigia-se da platéia maiores lustres, já que a intenção era atingir um

---

<sup>74</sup> CARVALHO, Marta. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

<sup>75</sup> Amoroso Costa foi eleito presidente da ABE em julho de 1928.

<sup>76</sup> Boletim da Associação Brasileira de Educação. Julho de 1926, Arquivos ABE. Relatório das atividades referentes aos meses de novembro de 1925 a janeiro de 1926.

<sup>77</sup> Oliveira e Silva, Arlette Pinto, responsável pelos arquivos da ABE. Comunicação pessoal, 2007.

“cunho verdadeiro de ensino superior, sobre pontos mais interessantes e modernos (...) serão esses cursos os precursores naturais de uma Faculdade de Ciências, já tão necessária em nosso meio”<sup>78</sup>.

Mas nem sempre fora esta Seção a responsável por boa parte dos cursos, como era de costume. No futuro a Associação irá promover Semanas de Educação, nas quais todas as Seções – umas mais, outras menos – se envolverão. Três anos depois de lançado o primeiro número do Boletim, a revista Educação publica uma matéria sobre a primeira Semana Brasileira de Educação, promovida pela ABE. A justificativa principal para este evento era chamar a atenção pública para a necessidade de uma educação atuante, para que se cumprisse o “dever imperioso que temos de colaborar nessa obra primacial do progresso da Pátria.”<sup>79</sup> Outra justificativa era tornar mais profunda a compreensão, por parte da sociedade, do papel fundamental que a educação desempenha na vida de uma democracia. Era a educação que guiaria a infância para um ideal de perfeição física, mental e moral. Faziam parte do programa oficial da Semana, pequenas conferências diárias, entre elas: “o professor e o seu papel na formação do caráter da criança”, pelo professor C.A. Barbosa de Oliveira; “orientação profissional” pelo professor Plínio Olynto de Oliveira; “A mãe, a primeira mestra” de D. Evangelina Álvares de Azevedo; “educação e eugenia” por Fernando de Magalhães, entre outras<sup>80</sup>.

D. Noemy Silveira falaria sobre a Semana de Educação e sua nobre finalidade de uma maneira talvez mais delicada, embora menos enfática. Referindo-se às palavras da presidente da *National Educational Association*<sup>81</sup>, para justificar a importância destes encontros, diz que “Celebramos o Natal porque nos deu uma religião. Comemoramos o 4 de julho porque nos concedeu uma nação livre”<sup>82</sup>. E se exaltamos a obra educativa durante uma semana por ano é “porque a escola desenvolve os melhores valores da nossa civilização.”<sup>83</sup> No Brasil, a prática de se comemorar a Semana de Educação foi instituída por

<sup>78</sup> Boletim da Associação Brasileira de Educação. Julho de 1926, Arquivos ABE. Relatório das atividades referentes aos meses de novembro de 1925 a janeiro de 1926.

<sup>79</sup> Revista Educação. São Paulo, setembro de 1928, n. 2-3.

<sup>80</sup> Idem.

<sup>81</sup> Segundo Clarice Nunes, esta instituição americana serviu de modelo para a ABE. NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

<sup>82</sup> Esta data refere-se à independência dos Estados Unidos. Revista Educação. São Paulo, novembro-dezembro de 1928, n. 2-3.

<sup>83</sup> Revista Educação. São Paulo, novembro-dezembro de 1928, n. 2-3.

recomendação da ABE, evidentemente inspirada nos modelos de Associações internacionais com as quais mantinha intercâmbio. De idéias, de informações e até de professores.

D. Armanda Álvaro Alberto, diga-se de passagem, foi um dos nomes mais atuantes na Associação até ser presa, acusada de ser comunista<sup>84</sup>. Encontrava às vezes uma maneira engenhosa de desenvolver o seu trabalho ao mesmo tempo em que envolvia todas as seções nas lides da ABE, requisitava também pessoas de fora. No quinto numero da revista Schola, a prestação de contas de D. Armanda descreve o que se fez na 3ª semana da educação. Ao que tudo indica – especialmente os telegramas recebidos pela ABE – neste terceiro ano, outros Estados do país seguiram essa iniciativa com imenso sucesso. A Semana sofreu pequenas alterações como, por exemplo, consagrar um dos dias para comemorar “O dia da Escola”. Com os temas “A harmonia entre a casa e a escola” e “Culto ao mestre”, D. Armanda Álvaro Alberto programou atividades para todos os abeanos, incluindo-se os convidados ilustres. Sob a sua responsabilidade o Departamento do Rio de Janeiro promoveu uma troca de visitas entre os professores e alunos das escolas oficiais e particulares e palestras sobre a vida de educadores notáveis proferidas nas escolas, tanto pelos integrantes, como pelos convidados da ABE. Assim, o Curso Jacobina visitou a Escola de Aplicação e foi visitado pela 6ª Escola Mista do 19º Distrito. A Escola de Aplicação recebeu o Colégio Mallet Soares e visitou o Colégio Bennett, que visitou a Escola Nilo Peçanha. A Escola Wenceslau Braz recebeu o Instituto Lafayette e a Escola Regional de Meriti e visitou o Colégio Anglo-Americano, que por sua vez visitou a Escola Rivadávia Correa. A Fundação Osório esteve no Colégio Bennett. A Escola Nilo Peçanha visitou o Instituto Lafayette. A Escola Alemã e a Escola Amaro Cavalcanti se visitaram reciprocamente.

Entre alguns dos mestres a serem homenageados estava Nerval Gouvêa no Colégio Pedro II, pela oratória de Fernando Magalhães. O Colégio Bennett abriu suas portas para Gerardo Seguel falar sobre D. F. Sarmiento. Barbosa de Oliveira esteve palestrando sobre Dom Bosco no Colégio Anglo-Americano. Paschoal Lemme, por seu turno, discutiu Theophilo da Costa no Colégio Jacobina. Edgard Sussekind de Mendonça escolheu Condorcet como tema da sua palestra no

---

<sup>84</sup> CARVALHO, Marta. Molde Nacional e Fôrma Cívica. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

Departamento Feminino do Instituto Lafayette. Já Venâncio Filho falou sobre Heitor Lira da Silva para o Departamento Masculino do mesmo Instituto. D. Heloisa Marinho escolheu “Horacio Mann” para apresentar à Escola Nilo Peçanha e Armanda A. Alberto, Pestalozzi para a Escola Wenceslau Braz. A Fundação Osório recebeu José Piragibe para falar de Padre Madureira. Lafayette Cortez palestrou no Instituto Ferreira Vianna sobre Santa Mônica e o mesmo tema foi levado por Manoel Marinho para o Lycée Français<sup>85</sup>.

Na interpretação de Ana Chrystina Venâncio Mignot, D. Armanda imprimiu à sua seção o “mesmo espírito norteador da entidade como um todo”<sup>86</sup> pois, da mesma maneira que a Associação procurava integrar os seus debates a determinadas finalidades e princípios, alguns estabelecidos pelos estatutos, outros trazidos pelos seus associados, sua seção instituía “pontos programáticos, delineando as ações que contribuíram para chamar atenção para a causa da educação.”<sup>87</sup> Outra característica desta seção foi aproveitar que a docência feminina era bem vista para reunir mulheres que laboravam no magistério. E não só! Conta a autora que estas mulheres não somente vinham de ambientes escolares ou associativos diferentes, públicos e privados, como também não possuíam entre si a mesma confissão religiosa, quando era o caso. O que contava para D. Armanda era o seu interesse e a sua disposição para se envolverem nas lides educacionais e culturais e na formulação de propostas educativas. E lembre-se que estamos falando de uma época em que os direitos políticos das mulheres eram inexistentes. Ainda assim, essas pioneiras vão ganhando a confiança popular, abrindo caminho e se inserindo nos espaços públicos dominados majoritariamente pelos homens. Mulheres como,

Laura Jacobina, Corina Barreiros, Miss Myrth King, Miss Eva Hyde, Ana Amélia Queiroz Carneiro de Mendonça, Carlotita Lyra e Silva, entre outras, companheiras do Colégio Jacobina, Liga Brasileira contra o analfabetismo, Associação Cristã Feminina, Instituto Central do Povo, Federação Brasileira para o Progresso Feminino, tiveram atuação marcante na Seção constituída exclusivamente por mulheres. Essa composição permitiu incorporar diferentes contribuições, experimentar novas idéias, diluir orientações de cunho religioso e político, nos primeiros anos<sup>88</sup>.

<sup>85</sup> Revista Schola. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9.

<sup>86</sup> MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Albert. Bragança Paulista, S.P.: EDUSF, 2002.

<sup>87</sup> Idem.

<sup>88</sup> Idem.

A Seção de Ensino Primário e Normal, presidida por Deodato de Moraes, comunicou, no Boletim de 1925, que estava preparando um inquérito sobre o ensino Normal no Distrito Federal e um trabalho de estatística do ensino primário em todo país. A organização de inquéritos foi atividade bastante freqüente na ABE. A Seção que mais os promoveu, no entanto, parece ter sido a presidida por D. Armanda Álvaro Alberto. No caso, este inquérito em particular representava a ampliação de um projeto primitivo dessa seção que, naquele momento, tinha como objetivo principal favorecer uma iniciativa do Prof. Edgard Sussekind de Mendonça. A metodologia para este fim consistia na formulação e aplicação de um questionário, cujas respostas “comentadas” o Prof. Edgard iria publicar na revista “Escola Normal”. Estas respostas seriam enviadas especialmente aos professores da Escola Normal do Distrito Federal e estavam relacionadas às modificações introduzidas no programa desta escola<sup>89</sup>.

Mesmo que os cursos, conferências e Semanas de Educação tenham sido importante atividades para se debater a questão educacional e seus desdobramentos, o carro-chefe das ações da ABE foram, sem dúvidas, as Conferências Nacionais de Educação. Estas “funcionaram como um elo necessário entre o governo federal, os governos estaduais e representantes da sociedade civil – professores, jornalistas, cientistas, lideranças religiosas e políticas, dentre outras<sup>90</sup>”. Foram também estes eventos os responsáveis pela repercussão<sup>91</sup> e pela visibilidade externa desta Associação. Nagle dirá que o seu aparecimento de certa maneira vai deslocar do Congresso Nacional os grandes debates sobre a escolarização, que se disseminarão por outros espaços, mais amplos e mais oportunos, especialmente nos meios educacionais<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> Boletim da Associação Brasileira de Educação. Julho de 1926, Arquivos ABE. Relatório das atividades referentes aos meses de novembro de 1925 a janeiro de 1926.

<sup>90</sup> SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.) Páginas da História: notícias da II Conferencia Nacional de Educação da ABE, apresentação. Brasília, 2004.

<sup>91</sup> MIGNOT, Ana Chrystina V. e XAVIER, Libânia N. Apresentação. In: OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto. Páginas da História: Notícias da II Conferencia Nacional de Educação da ABE.

<sup>92</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade Na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

### 2.3

#### **Pelos jornais e revistas: o que dizem os intelectuais?**

A revista Educação, conforme já dito, será um *locus* privilegiado para os assuntos de educação, nas décadas de 1920 e 30. Nos anos 20 talvez a sua relevância tenha sido maior, uma vez que era um dos poucos periódicos publicados com relativa constância e, o que é ainda mais importante, com poder de articulação considerável e abrangente em termos de penetração. Quase todos os intelectuais que conhecemos passaram por suas páginas. As matérias poderiam alternar-se entre convictamente a favor de determinado tema a radicalmente contra a mesma proposição. E na mesma edição! Uma das suas colunas, “Através de Revistas e Jornais”, será o melhor exemplo disto. Esta seção costumava trazer artigos publicados em outra imprensa, de localidades diversas, sobre assuntos ligados à educação que merecessem destaque. A metodologia era reproduzir uma determinada matéria ou informar da sua existência. Na Revista de fins de 1928, um dos assuntos em pauta foi a Reforma do Ensino em Minas Gerais. Este artigo, publicado originalmente na sucursal de *O Estado* em Belo Horizonte, fala sobre as atividades do Sr. Francisco Campos, enquanto esteve secretário do interior daquele Estado.

Campos baixou uma portaria resolvendo que, além das notas conferidas aos professores pelo sistema vigente, era necessário que tivessem também os grupos escolares suas próprias notas, de acordo com o grau em que nele se estava executando a reforma do ensino primário. A imposição das notas levaria em consideração: matrícula, freqüência, organização de classes, qualidade do ensino ministrado, métodos e processos usados. As maiores notas seriam conferidas aos grupos em que as classes estivessem organizadas segundo o critério de homogeneidade, aplicassem os princípios da escola ativa, com o devido desenvolvimento do espírito de colaboração e de sociabilidade nos trabalhos escolares. Quis o Sr. Secretário garantir, pelas vias da premiação, que a Reforma estava sendo levada a cabo em Minas Gerais. As autoridades escolares poderiam apurar esse grau de desenvolvimento pelas referencias feitas nos jornais aos trabalhos de professores sobre o ensino praticado, relatório dos diretores, ao dia de leitura, à organização e utilização de bibliotecas, os cadernos de preparo das

lições, quantidade – e qualidade – dos trabalhos manuais realizados pelos alunos entre outros contemplados no regulamento<sup>93</sup>.

Mas não era só uma questão de se destacar. Quem conseguisse se sobressair teria garantidos estímulos necessários para continuar seu trabalho. Entre esses estímulos, recebiam os 10 primeiros colocados viagens de aperfeiçoamento e de estudos no país ou no estrangeiro. Para aqueles que demonstrassem incapacidade ou mesmo negligência na execução dos princípios da Reforma, cominava o regulamento a aplicação de diversas penas, naturalmente nomeadas na publicação<sup>94</sup>. Há que se reconhecer que o sistema mineiro era um modo eficiente de controle dos professores e das instituições e com conseqüência de garantia que a Reforma seria implantada conforme o projeto, porque a lei fora cumprida.

No ano seguinte, Azevedo Amaral publicará uma matéria no jornal D'O Paiz, do Distrito Federal, intitulada "Lições de Pernambuco". Azevedo Amaral fala sobre a reforma pedagógica pernambucana, dizendo que é impossível um exame da sua reforma sem assinalar os dispositivos que nela estipulam a obrigatoriedade da freqüência às escolas primárias e o caráter estritamente leigo do ensino ali ministrado<sup>95</sup>. Os dois dispositivos, segundo o autor, eram complementares, mas independentes. Na sua ótica, a obrigatoriedade da freqüência, como rezava a reforma pernambucana, só poderia ser imposta se a matéria constitucional que declarava a plena liberdade religiosa fosse cumprida<sup>96</sup>. E isto tinha implicações. A primeira delas é que esta obrigatoriedade só seria possível numa escola de regime leigo. Para Azevedo Amaral, o argumento mais sério que se poderia formular contra o ensino religioso na escola primária é que a sua prática poderia gerar controvérsia sectária no domínio da pedagogia e assim se opor à difusão da escola elementar que, naquele momento e na sua leitura, era o mais importante. Portanto, só se poderia impor a obrigatoriedade de freqüência assegurando a absoluta laicização das suas escolas, assunto que se tornará por demais controverso nos próximos anos.

Outro assunto dominante no universo educacional foi a disciplina Moral e Cívica. Como se falou no início deste capítulo, a época era de um nacionalismo

---

<sup>93</sup> Revista Educação. São Paulo, novembro-dezembro de 1928, vol. V, n. 2-3.

<sup>94</sup> Idem.

<sup>95</sup> Revista Educação. São Paulo, julho-setembro de 1929, vol. VIII.

<sup>96</sup> Idem.



militante e isto se reflete na maneira de encarar esta disciplina que, à época, começava a fazer parte do currículo do curso secundário. Renato Jardim diz que por ter sido amplamente propagandeada, esta matéria foi incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II. O problema, segundo o ex-diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, é que havia uma falta de precisão quanto aos seus objetivos<sup>97</sup>. Assim, o primeiro obstáculo a ser removido para executá-la era precisamente descobrir o fim que se desejava atingir. Este, por sua vez, deveria ser compatível com as circunstâncias do meio a que vinha servir, para que pudesse orientar a ação dos educadores. Em se tratando da educação moral, segundo seu raciocínio, o fim visado deveria ser a resultante da idealização de um tipo de homem, tomado como modelo em relação ao seu meio social. Meio este que deveria ser considerado no seu estágio mais elevado de civilização e passível de ser por ele atingido<sup>98</sup>.

Diz Renato Jardim que se fala em “sonoras frases” na “escola nacional”; se preconiza a unificação espiritual do país pela escola. Pretende-se que,

Intransigentes, adotemos uma *pedagogia nacional*; mas tudo isso nem sequer foi ainda definido (...) não somos dos que mais confiam na eficácia da escola como fator de educação moral. Entre tantos outros fatores mais poderosos, de ação mais prolongada ou de ação permanente, como a família e o ambiente social com seus vários componentes – e para só citar esses dois, os quais nem sempre estão em sintonização com a escola<sup>99</sup>.

De acordo com esse pensamento, o autor explica que este processo de formar hábitos morais é um problema! Pouco importa que a “orientação do educador esteja ligada a uma teoria da moral, a um sistema filosófico ou a um sistema religioso”<sup>100</sup>. Formar hábitos só poderá ser possível, pelo exercício pleno da atividade moral. E nestes casos, não vale para a “boa conduta as boas máximas que apenas flutuam na memória”<sup>101</sup>. A educação moral nunca será completa, como afirma *Le Bon*, enquanto o hábito de praticar o bem e evitar o mal não se tornar ação inconsciente. Citando *Le Bon*, nosso autor dirá que “a grandeza de um caráter pode medir-se pela força inconsciente da sua moralidade”<sup>102</sup>. Por outras

<sup>97</sup> Revista Educação. São Paulo, abril de 1928, vol. III, n. 1.

<sup>98</sup> Idem.

<sup>99</sup> Idem.

<sup>100</sup> Idem.

<sup>101</sup> Idem.

<sup>102</sup> Idem.

palavras, a formação moral só existirá quando os princípios morais se fizerem presentes em nível de inconsciente, sem que seja necessário se reportar às regras ou normas estabelecidas.

Aspecto curioso desta Revista é a sua capacidade de agregar matrizes filosóficas e ideológicas discrepantes. No ano de 1932, por exemplo, a revista traz um artigo de Tristão de Ataíde, chamado “absolutismo pedagógico”, publicado originalmente em “O Jornal”, onde em breve o Centro Dom Vital terá uma coluna regular intitulada “Columna do Centro”. Pois bem. Esta matéria é uma crítica contundente ao recém lançado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O interessante nesse caso é que o Manifesto também é publicado nesse mesmo numero, entre as matérias que compõe o corpo da Revista. Assim como é igualmente interessante que a seção “Através de revistas e jornais” tenha sido praticamente tomada pelas diversas críticas ao documento citado. Tristão de Ataíde diz que o Manifesto, produzido pela “nossa ‘NEP’” (acrônimo para *Novaya Ekonomiceskaya Politika – Tristão* faz uma comparação sarcástica com a Nova Política Econômica Soviética), confessa “sem subterfúgio” que não visava apenas melhorar os “métodos” da educação em nosso país e sim criar para ela uma “finalidade nova”. Tudo aquilo que alguns católicos vinham denunciando nos seus livros e conferências, mas que não tiveram a coragem de afirmar explicitamente, aparece agora “a luz do dia, proclamando em alto e bom som o materialismo filosófico em que se funda e o absolutismo pedagógico que tem em vista”<sup>103</sup>. Esse materialismo filosófico, na opinião do autor, se confunde com o “sociologismo” de Durkheim que também, por sua vez, fundamenta a concepção filosófica do grupo. Não bastasse, o Manifesto fala ainda sobre a “finalidade biológica da educação”. Materialismo biológico e sociologismo evolucionista são as bases filosóficas “desses nossos pedagogos que assim se confessam radicalmente anti-espiritualistas”<sup>104</sup>. Sobre a sociologia durkheimiana apontada por Amoroso Lima, convém fazer uma reflexão: Durkheim, ainda que indiretamente, informava o pensamento de alguns dos nossos pioneiros do Manifesto. Fernando de Azevedo é, evidentemente, o caso mais óbvio, mas a filiação não declarada ao mestre francês por parte de alguns, deve ser considerada.

---

<sup>103</sup> Revista Educação. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI.

<sup>104</sup> Idem.

Na leitura de Tristão de Ataíde, para completar o grande equívoco deste documento, ao Estado, na concepção desses reformadores “cabe o direito absoluto de moldar a inteligência e o caráter de cada cidadão segundo a finalidade biológica da educação”<sup>105</sup>. O homem, nesta perspectiva, seria um material desprovido de personalidade e sem direitos nas mãos de um “Estado Onipotente!”. Diz o autor que “raras vezes tenho visto o absolutismo do Estado exposto com tanta desfaçatez, como se pode ler nesse manifesto da nossa mais autentica filosofia burguesa da educação”<sup>106</sup>. É preciso ficar muito claro, portanto, que o manifesto é anticristão porque nega a supremacia da finalidade espiritual. É também antinacional, porque não leva em conta nenhuma particularidade do temperamento e da tradição brasileira e é antiliberal, pois se baseia no absolutismo pedagógico do Estado e na negação de toda a liberdade de ensino. Na apreciação feita por Tristão, se o Estado assumisse a educação “as últimas liberdades de ensino particular ou confessional estariam perdidas irremediavelmente”. Aqui, decididamente está um dos pontos fundamentais deste entrevero. Ver-se-á nos próximos capítulos mais amiúde como o grupo católico irá interpretar e reinterpretar esta questão.

Alexandre Correia também se junta a Tristão na sua crítica dizendo que esse documento, nomeado “A reconstrução educacional no Brasil”, parte de pessoas que na sua maioria nunca se ocuparam com os problemas pedagógicos. São estes signatários que “pretendem nada mais, nada menos, que renovar completamente a mentalidade brasileira”<sup>107</sup>. Alexandre pontua praticamente as mesmas coisas que Amoroso Lima. Ambos comparam os pioneiros aos revolucionários franceses, os nossos “Dantons e Robespierres” que ilegitimam o direito das famílias sobre a educação dos seus filhos, confiando ao Estado essa missão. Informados pelo sociologismo de Durkheim, aceitam o “socialismo de Estado”, que é a fase preliminar do absolutismo comunista, na qual o indivíduo “tem direito a receber *obrigatoriamente* a educação do Estado”. Some-se a isto tudo o biologismo naturalista de Spencer e, naturalmente, seu defeito mais grave: a laicidade no ensino. A fórmula para a bancarrota estava completa, pelos cálculos de Alexandre Correia.

---

<sup>105</sup> Revista Educação. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI.

<sup>106</sup> Idem.

<sup>107</sup> Idem.

A eles alia-se Barbosa de Oliveira. Em matéria publicada originalmente no “Jornal do Commercio”, adota um tom mais moderado na sua observância. Sustenta, no entanto, que na “anarquia intelectual e moral da época” não é fácil um acordo sobre os mais altos objetos do pensamento. Por isso torna-se ainda mais difícil conciliar – longe de uma escola filosófica – opiniões valiosas a respeito de problemas sociais tão importantes<sup>108</sup>. Apesar de aceitar a finalidade educativa como define o manifesto “é forçado a discordar integralmente da laicidade nele proclamada como principio escolar”<sup>109</sup>. Observe-se que Barbosa de Oliveira ainda é membro da ABE e faz parte do Conselho Diretor dessa entidade – a saída do grupo católico só vai acontecer no final deste ano, no mês de dezembro de 1932. Ainda assim, discorda do papel do Estado como tutor da educação, expresso no documento. Da mesma maneira que também discorda da descentralização do ensino. Em sua opinião, atribuir aos Estados a competência pela educação, alguns dos quais nem escolas normais possuíam e outros onde há uma enorme deficiência de professores secundários, só é admissível para um estrangeiro que não conhece o país<sup>110</sup>.

Nesta mesma Revista e na mesma seção dos artigos mencionados, a Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação, do Ministério da Educação e Saúde Pública, divulga um comunicado sobre o Manifesto. Diz o artigo que aquela Diretoria vem semanalmente, nos seus comunicados noticiosos, insistindo na “conveniência de se organizarem os educadores”, para que com seus conhecimentos especializados e com a sua orientação profissional no estudo das diretrizes educacionais, possam intervir positivamente no sentido de colaborar para a generalização de debates em torno de vários temas educativos, alinhavando dessa forma a opinião nacional.

Depois de longa apreciação – não pelo conteúdo, mas pela iniciativa – e sem o propósito de filiação integral “as idéias brilhantemente defendidas no manifesto” elogia todos quantos consagram à causa do ensino a atenção que ele está exigindo dos brasileiros em geral e diz que “ali encontrarão uma farta messe de sugestões felizes e uma inteligente sistematização de medidas.”<sup>111</sup> Esta sistematização, na avaliação do ministério, “influenciará e se ressentirá,

---

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Idem.

<sup>110</sup> Idem.

<sup>111</sup> Idem.

certamente, no devido ensejo, a elaboração do plano definitivo que resolverá, no Brasil, o problema da educação nacional.”<sup>112</sup>

A Revista Educação, como se sabe, foi uma das mais estáveis publicações a trazer notícias do mundo pedagógico da época. No entanto, outras entraram e saíram de cena ao longo dos anos pesquisados. Um destes casos foi a Revista Schola. Quando o Boletim da ABE saiu de circulação foi substituído pela Schola, que então se tornou a primeira publicação neste formato produzida pela Associação. Logo no primeiro número a ABE explica que o Boletim, impresso no início de sua existência com certa constância foi, ao longo do tempo e por motivos vários, tornando-se irregular. Assim o Conselho Diretor resolveu substituí-lo por uma Revista mensal. A idéia era usar este espaço para divulgar e prestar contas de todas as atividades abeanas. No ano de lançamento<sup>113</sup>, portanto, a Associação contava seis anos de existência e as contas prestadas neste primeiro número se referiam às atividades dos últimos anos.

Entre as “prestações de contas” dignas de nota estão as atividades da seção de cooperação da família, de D. Armanda Álvaro Alberto. A Comissão de Leitura do departamento carioca estreitou relações com o estrangeiro, nomeadamente com o *Bureau International D'Education* de Genebra, respondendo às questões formuladas por esta instituição. Para isto, tiveram como subsídio o resultado do inquérito feito sobre as leituras das crianças das escolas do Distrito Federal. Enviou-se também para a Suíça 50 livros, doados pelos nossos editores, para que figurassem na exposição internacional de livros para crianças, organizada pelo *Bureau*. A Comissão de Leitura promoveu ainda uma troca de livros e de informações com a Biblioteca Infantil Municipal de Paris e com a União Pan-Americana, além de ter feito intercâmbio similar com editores e escritores estrangeiros e com alguns brasileiros nos Estados Unidos<sup>114</sup>.

Sobre este inquérito de leituras e seus resultados, é interessante determos um pouco mais. Em artigo datado de 1929 conta-se que, há um ano e meio passado, fora publicada na íntegra a primeira biblioteca organizada pela seção de cooperação da família da ABE. A intenção era auxiliar pais e educadores na escolha de leituras para as crianças e os adolescentes, e um dos procedimentos

---

<sup>112</sup> Idem.

<sup>113</sup> O primeiro número é de 1930.

<sup>114</sup> Revista Schola. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9.

adotados pela comissão de leituras foi observar criteriosamente obras estrangeiras traduzidas para o português. Ocorre que a lista acabou saindo muito curta, porque a comissão percebeu que as versões em língua portuguesa das “obras primas universais”, não eram raras. No entanto foram consideradas “menos dignas dos originais”<sup>115</sup>.

As prescrições das leituras eram organizadas por faixa etária rigorosa: Leituras para crianças até 11 anos; leituras para crianças de 12 a 14 anos; leituras para adolescentes de 15 a 18 anos; autores portugueses, traduções e cultura brasileira. No caso das crianças pequenas, um dos autores com maior número de obras recomendadas foi Monteiro Lobato, com as obras: “Fábulas”; “O noivado de Narizinho”; “Aventuras do príncipe”; “O gato Felix”; “A cara de coruja”; “O irmão do Pinocchio”; “O circo de escavalinho” e “O romance da raposa”. Para o grupo católico, no futuro, Monteiro Lobato será um autor a se tirar ilações menos convidativas. Para D. Armanda, no entanto, Lobato “sintetizava as mudanças que se esperava no âmbito da literatura infantil.” E completa: “Faz-se anunciar um acontecimento que a ABE logo saudou como início de uma genuína literatura infantil brasileira: O acontecimento Monteiro Lobato. Realmente: antes e depois de Lobato – são as duas épocas que dividem o que há escrito em livros destinados à juventude”<sup>116</sup>.

No mesmo 1929, a convite da *Carnegie Endowment*, trazido pelo professor Delgado de Carvalho quando de volta de uma das suas viagens aos Estados Unidos, a ABE organizou uma missão composta por 10 professores, selecionados pelo Conselho Diretor, para estudar nos Estados Unidos em seu período de férias, nas suas respectivas especialidades. A estadia seria custeada pela instituição invitante e o programa seria elaborado pelo *Institute of International Education*. Abriam-se então sete vagas para o departamento carioca e três para São Paulo, para as quais foram escolhidas: D. Maria Reis Campos, inspetora escolar no Distrito Federal; D. Laura Jacobina Lacombe, vice-diretora do Curso Jacobina; D. Consuelo Pinheiro, professora adjunta da 1ª classe da Escola Manuel Cícero do Distrito Federal; D. Eunice Caldas, professora adjunta do grupo escolar Cesário Bastos de São Paulo, todas empenhadas em estudar Método de Projetos.

---

<sup>115</sup> Idem.

<sup>116</sup> ALVARO ALBERTO, Armanda. “Leituras Infantis”. Apud MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Baú de memórias, Bastidores de histórias. O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

D. Noemy Silveira, assistente do Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo dedicou-se à orientação profissional; D. Julieta Arruda, professora adjunta de 1ª classe da Escola Rodrigues Alves do Distrito Federal e D. Carolina Rangel, educadora sanitária do Instituto de Higiene de São Paulo foram estudar Educação Sanitária. Décio Lyra da Silva, professor de física e química da escola Wenceslau Braz e da Escola Profissional Souza Aguiar, estudaria ensino de física e química nas escolas elementares e profissionais; professor O. B. Couto e Silva, livre-docente de psicologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, se dedicaria à organização universitária assim como Othon Leonardos, livre-docente de geologia e economia da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.<sup>117</sup> Alguns dos relatórios apresentados pelos professores intercambistas, foram publicados nos números seguintes da Revista.

D. Laura Lacombe conta que a primeira visita que fez foi ao *Teacher's College*. Lá assistiu a uma aula sobre organização escolar e se surpreendeu pelo fato de cada Estado americano gozar de autonomia absoluta para proceder à sua organização escolar da forma que melhor lhe conviesse, obedecendo, naturalmente, determinados padrões. Entretanto, existia equivalência de diplomas, vantagem da qual partilham também os institutos particulares. Anexas ao *Teacher's College* funcionam duas escolas, primária e secundária: a *Lincoln School* e a *Horace Mann School*. Ambas se constituíam numa espécie de escola-laboratório, aonde os alunos do *College*, vindos de todas as partes do mundo, fazem – e praticam – as suas observações. A primeira escola é mais progressista e a segunda, mais tradicional, razão pela qual D. Laura concentrou-se na primeira. A *Lincoln School*, à época, só aceitava alunos de alto coeficiente de inteligência e seus programas não eram impressos, porque estavam sendo constantemente aperfeiçoados. Optou D. Laura pela *Junior High School*, que é a fase escolar que se segue aos seis anos da escola primária, compreendendo os graus 7, 8 e 9.<sup>118</sup>

Nas palavras de D. Laura Lacombe, aquele era um tipo novo de escola que vinha sendo organizada havia uns dez anos, que objetivava fundamentalmente preparar melhor o aluno e impedir que fossem admitidas ao grau secundário crianças com menos de 12 anos. Na verdade, os três anos “extras” do primário

<sup>117</sup> Revista Schola. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9.

<sup>118</sup> Revista Schola. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9.

equivaliam aos três primeiros anos da escola secundária. Por outro lado havia um problema social que cabia à escola resolver: a orientação profissional. A preocupação dos norte-americanos era, segundo os seus relatos, criar oportunidade para todos, e nestas escolas os alunos encontram as diferentes oficinas para que possam então descobrir qual é realmente a sua vocação, resolvendo com isso um problema econômico tanto para o país como para a família<sup>119</sup>.

Evidentemente a Junior High School seguia as orientações modernas em termos de pedagogia, com traços bem marcados da “globalização” decrolyana. As matemáticas, segundo a visitante, eram estudadas em conjunto, assim como as ciências “físicas e naturais e também os estudos sociais, que compreendem a história com a geografia e instrução cívica.”<sup>120</sup> A Junior School possuía currículo; empregava-se o método de projetos – como em todas as outras escolas visitadas – e que também se poderia chamar também de “contrato ou problema”; clubs ou atividades extra curriculares, que em algumas escolas foram considerado tão úteis que se chegou a aumentar o período letivo para que esta atividade se tornasse “intra-curricular”<sup>121</sup>; Disciplina, em todas as escolas visitadas, inclusive naquelas mantidas por congregações religiosas, era organizada com a cooperação estreita dos alunos. Estes tinham os seus “conselhos de alunos”, com eleições periódicas para os cargos principais; Educação do caráter, que é uma das principais preocupações dos educadores americanos; Metodologia, que D. Laura diz ser “impossível de todo resumir a metodologia de cada matéria”; Inglês, matéria em que não se estuda gramática, o estudo da língua é feito com exercícios de expressão oral e escrita, tendo como preocupação o estilo dos bons autores; Estudos Sociais, nas palavras de D. Laura são de real interesse não só pelos programas, mas pelos métodos adotados. A finalidade deste estudo está relacionada à solução de um problema americano: “a nacionalização dos imigrantes.”; Ciências Gerais, que era estudada em conjunto com as ciências físicas e naturais e somente mais tarde tornar-se-ão especializadas e o Latim, que é matéria exigida para a admissão em alguns cursos superiores.

Neste mesmo ano do relatório de D. Laura, a Schola publicou uma resolução aprovada pelo Conselho Diretor sobre as seções técnicas da ABE,

---

<sup>119</sup> Idem.

<sup>120</sup> Idem.

<sup>121</sup> Idem.



proposta por Edgard Sussekind de Mendonça. A sugestão era que, depois de lida a “ordem do dia” organizada pela Diretoria e respeitando as inscrições feitas com antecedência, se debatessem assuntos técnicos nas quais já deveriam estar mencionadas as conclusões propostas para a discussão, mas sem que isso terminasse necessariamente pela votação dessas conclusões, a qual só se daria a juízo da Diretoria.

A idéia cedo foi levada a cabo e Gustavo Lessa inaugurou a primeira sessão, falando sobre “O papel dos grupos familiares na educação”. Lessa iniciou a sua preleção dizendo que não iria ser discutido o papel da família na educação das crianças. “É uma discussão um tanto bizantina a que se trata de saber qual das duas instituições é mais importante na educação: a família ou a escola”<sup>122</sup>. As duas, evidentemente! E em clima de cooperação e não de guerra, em qualquer situação que envolva o aperfeiçoamento da sociedade atual. “A questão aqui é tratar da educação de adultos”<sup>123</sup>. Defende Gustavo Lessa que esta modalidade de educação se faz a toda hora e em todos os lugares, mas em alguns casos tem havido esforços mais sistematizados que merecem referência. Em Londres, por exemplo, há os institutos politécnicos destinados aos operários para que, depois do horário do trabalho, vão receber uma instrução menos elementar do que aquela dada às crianças.

Segundo Gustavo Lessa, esse é um mecanismo criado para que ele possa ampliar seus horizontes em relação ao seu papel social. Sustenta ainda o autor que “a raça inglesa soube suscitar então os *leaders* enérgicos que ela tem produzido em todas as emergências, não só religiosos como leigos”<sup>124</sup>. De certa maneira, todos os países mais adiantados já possuíam instituições onde os homens que trabalhavam pudessem receber uma instrução acima da elementar, mas de natureza não profissional.

O problema para aplicar esse princípio em nosso país, dizia ele, esbarra na dificuldade de fazer com que o círculo de pais e professores deixe de ser apenas nominal e passe a ser mais ativo nas atividades da escola, como acontece na *Lincoln School* de *Nova York*. Lá, ao invés de se convidar os pais para ouvir palestras, convidam-se para colaborar com os professores na escolha de assuntos

---

<sup>122</sup> Idem.

<sup>123</sup> Idem.

<sup>124</sup> Idem.

em que desejam se instruir. O raciocínio é simples: Na medida em que se envolvem mais profundamente na vida escolar dos filhos, os pais vão tomando consciência de suas próprias deficiências, sentem necessidade de remediá-las e esse pode ser o caminho para levá-los novamente à escola. Ocorre que a Seção de Cooperação da Família, “a mais indicada para tratar do assunto é tão solicitada que não poderia fazer um trabalho de catequese de bairro em bairro como seria de se desejar”<sup>125</sup>. Portanto a idéia era criar uma sociedade, tal como fez a família do Dr. Belissário Penna, chamada “a colméia”, composta por senhoras e moças, parentes, amigas, amigas dos parentes, amigas das amigas para organizar discussões no grupo mais íntimo, em pequenos grupos familiares espalhados pelos bairros da cidade até que essas discussões fossem se multiplicando, formando assim uma teia bem articulada, apta a defender interesses comuns.

As revistas da ABE – transitórias que tenham sido – guardaram uma característica semelhante à revista “Educação”, que era a de agregar vários discursos. Publicaram, por exemplo, trechos da Encíclica *Divini illius magistri* em vários números. Já numa época mais tardia e numa fase amena, quando os debates educacionais deixaram de ser questão de política, a revista “Educação” da ABE (não confundir com a de São Paulo) traz a lume um artigo intitulado “A construção objetiva dos programas de ensino”<sup>126</sup> do Padre Helder Câmara. Este é o mesmo título de um Edital publicado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal, cujo tema “deve ser divulgado e discutido em todo país”. Helder Câmara afirma que já é tempo de o Distrito Federal adotar programas escolares de base científica. Nesta perspectiva o departamento de educação estava desenvolvendo um plano completo de pesquisa sobre as possibilidades, os interesses e as necessidades dos educandos, do qual “resultará não uma reforma dos guias de ensino, mas a determinação objetiva do verdadeiro mínimo a incluir nos programas”<sup>127</sup>. As perguntas principais a serem formuladas sobre essa iniciativa eram: Por que construção objetiva? Como construir objetivamente programas de ensino? Como podem ser medidas as possibilidades dos educandos? Como podem ser medidos os interesses dos educandos? Como medir as

---

<sup>125</sup> Idem.

<sup>126</sup> Publicado originalmente no “Jornal do Commercio” pelo Padre Helder Câmara, chefe da seção de medidas e eficiência escolar do instituto de pesquisas da secretaria de educação e cultura do Distrito Federal reproduzido com a devida vênia.

<sup>127</sup> Revista Educação. Órgão da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, fevereiro de 1939, n.1.

necessidades dos educandos? Que desejam aprender? Que precisam aprender? Todas essas questões devem ser analisadas exaustivamente para que o programa atinja seu objetivo. Diz o religioso que, no mundo, somente nos Estados Unidos da América (e agora no Brasil) os programas de ensino vêm sendo examinados experimentalmente. Tanto que no ano de 1936, a *National Society for the study of education* dedicou dois volumes com estudos e com exemplos concretos de pesquisa em sistemas públicos de ensino, em escolas experimentais.

Falando sobre um antigo assunto, na mesma revista, Gustavo Lessa diz que por ocasião da reunião da Constituinte, em 1934 (estamos em 1939), havia um projeto de Plano Nacional de Educação. Quando essa assembléia tratou de discutir o assunto, ouviu com interesse a ABE (e outras Associações como, se verá nos próximos capítulos). Este Plano foi enviado à comissão encarregada do Capítulo sobre Educação e Cultura e a Associação foi convocada várias vezes para explicá-lo e defendê-lo. Afinal, publicada a Constituição, observa Lessa, encontramos o Capítulo II intitulado “Da educação e da cultura”, no qual a maior parte dos pontos indicados no Plano da 5ª Conferência estavam integralmente aproveitados. Revogada a Constituição de 1934 pela Carta de 10 de novembro de 1937, foi mantido o critério de incluir na lei magna da República um capítulo sobre a Educação Nacional<sup>128</sup>. Contudo, para se tentar chegar a um denominador comum, muita água rolou debaixo desta ponte.

## 2.4

### A saída do grupo católico da ABE

Na ótica de Marta de Carvalho, a estrutura humana que compunha a ABE poderia ser agrupada em três tendências distintas considerando-se as posições que assumiram nos finais dos anos 20 e nos primeiros anos de 1930: O grupo de Fernando de Magalhães, o grupo de Ferdinando Laboriau (boa parte deste grupo morreria em trágico acidente aéreo em 1928) e o terceiro, o grupo composto por Edgard Sussekind de Mendonça, Venâncio Filho e Armanda Álvaro Alberto<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> Idem.

<sup>129</sup> CARVALHO, Marta Chagas. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

Detalhando melhor esta afirmativa de Marta Carvalho, Clarice Nunes dirá que no caso do grupo de Fernando de Magalhães, católico, se concebia uma idéia sobre a escolarização, uma espécie de “unidade doutrinária da escola” que “enfetizava a religião como base de moralidade e apresentava propostas de incorporação dos rituais católicos nas práticas comemorativas da entidade.”<sup>130</sup> O grupo de Laboriau, por sua vez, era aquele composto pelos engenheiros da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Para seus membros, a escola deveria se integrar num sistema “impulsionado pelo Estado” e era à escola que cabia o dever de formar uma nova mentalidade cultural e política, apta a “pensar o país”. Para Laboriau e os outros, o imprescindível era “formular uma política nacional de educação”<sup>131</sup>.

O terceiro grupo, nas palavras da autora, tinha nos anos 20 uma posição diversa daquela inscrita no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932, da qual o grupo foi signatário. Este grupo de D. Armanda Álvaro Alberto “defendia a iniciativa particular”, negando a atuação “atrofiadora” do Estado na educação. Ainda que tenham tido como aliado importante o Conselho de Proprietários de “renomadas escolas cariocas” como o Colégio Jacobina, de confissão católica e o Colégio Bennett de confissão protestante, apostavam num projeto de “educação popular com forte compromisso social”. Ambas as autoras sustentam que nos anos de 1920, portanto, a ABE vai acomodar dois projetos nacionalistas diversos: O católico, “muito próximo ao da formulação de Jackson de Figueiredo”<sup>132</sup> e outro que, embora recusasse o catolicismo, “atribuía igualmente às elites um papel fundamental da formação da nacionalidade”<sup>133</sup>. A impressão que se tem sobre esta setorização dos projetos e idéias é que de certa maneira, se for levada ao pé da letra, pode eliminar de vez alguns singularismos que se sabe, existiram. Os três grupos em questão não parecem ter sido tão resolutos quanto aos seus posicionamentos, mesmo nos anos de 1920. O grupo de Laboriau não sobreviveu para lutar pelo seu projeto, portanto não se sabe como isto se desenvolveria nos anos seguintes. D. Armanda Álvaro Alberto e os seus positivamente parecem bastante bem definidos pelas autoras. Já grupo católico carece de algumas considerações. Há que se dizer, em primeiro lugar, que o

---

<sup>130</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

<sup>131</sup> Idem.

<sup>132</sup> Idem.

<sup>133</sup> Idem.

nacionalismo católico de Jackson de Figueiredo era muito particular dele e não tinha equivalente na ABE, assim como não teve continuidade – dentro dos seus rígidos padrões – no Centro Dom Vital e na revista “A Ordem”. Sobre as duas fases desta revista e suas orientações, Mônica Pimenta Velloso dirá que:

A primeira fase da Revista vai de 1921 a 1928, dirigida por Jackson de Figueiredo. Nesse período houve a predominância da doutrinação político-religiosa. A segunda fase de 1928 a 1934, coordenada por Amoroso Lima, teve destaque principal, a questão cultural. Temos assim, a conjugação de dois critérios de divisão: o primeiro é interno ao grupo de intelectuais católicos (a morte de Jackson) e o segundo que se refere os acontecimentos na esfera política que, sobre o grupo católico, cremos, deverão ser refletidos e reinterpretados segundo sua ótica<sup>134</sup>.

Já a catolização da escola era, sim, o objetivo deles e isto será mais bem explicado nos próximos capítulos. No entanto, nem todos os católicos declarados endossavam as premissas de Fernando de Magalhães em outros assuntos, tanto no que dizia respeito à concepção de escola e suas finalidades como na incorporação de rituais religiosos pela Associação. Alguns deles, como validam as atas do Conselho Diretor, votaram contra a matéria quando surgiram propostas desta natureza envolvendo a Associação. Portanto, se considerarmos a divisão das autoras essas pessoas não poderiam pertencer ao mesmo grupo, do ponto de vista doutrinário.

Por outro lado, Clarice Nunes explica que apesar de existirem divergências nos anos 20, estas não chegaram a ser antagônicas e nem implicaram na abolição de pontos consensuais<sup>135</sup>. Nos anos 30, porém, será diferente. Disputas políticas nas quais muitos interesses estão em jogo não mais permitirão que se entre em acordo.

Os entreveros começaram na IV Conferência. Entre os fatores responsáveis pela falta de entendimento durante a realização deste evento está a batalha dos *liberais* para que a nova Carta Constitucional, em fase de projeto, declarasse alguns objetivos que lhes eram caros como, por exemplo, a laicidade do ensino e a regulamentação do papel do Estado para a educação, matéria esta que era muito mal interpretada por alguns católicos naquele momento. Os

<sup>134</sup> VELLOSO, Mônica Pimenta. Projeto Brasiliana, 1978 (CPDOC). Arquivos do Centro Dom Vital. Rio de Janeiro.

<sup>135</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

pressupostos defendidos pelos *liberais* eram a antítese do seu ideal de educação, o que contribuiu para o endurecimento das posições entre os dois grupos.

As discussões no interior da ABE sobre as emendas a serem apresentadas para a Comissão Constituinte começaram cedo. No ano de 1932, antes da realização do V Congresso Nacional de Educação, as movimentações neste sentido se intensificaram. Por esta época Anísio Teixeira já havia sido eleito presidente do Conselho Diretor, apesar das críticas por parte dos católicos e de alguns não católicos que achavam inconveniente a Associação ter conexões com o Governo, assunto liquidado desde o tempo de Heitor Lira da Silva e Anísio era nesta data Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal – fazia, portanto, parte do governo. Quando se intensificaram os preparativos para a V Conferência, em reunião do Conselho Diretor<sup>136</sup> Anísio Teixeira opina que esta Conferência deveria ser transformada numa reunião pré Constituinte. Lá seria o lugar ideal para se debater as questões educativas e era de lá que deveria sair o anteprojeto para a Constituição. Isto gerou certo mal-estar dentro do Conselho. Gustavo Lessa foi um daqueles que se pronunciaram discordando da sugestão de Anísio e por discordar pede demissão do cargo de secretário do Congresso, argumentando que não mais acreditava no seu bom resultado.

Seja como for, fato é que a V Conferência acabou se transformando em arena de debates acalorados para a Constituinte sem a participação dos católicos. Em sinal de protesto, Fernando de Magalhães renunciou à presidência. Ainda durante a realização do certame, os jornais publicaram uma carta de demissão coletiva que havia sido enviada à presidência da ABE, justificando os motivos para aquela atitude. Um ponto importante a ser considerado diz respeito à forma como os abeanos demissionários entendiam a natureza da ABE e a carta vai explicar isto. É importante observar, no entanto, que a falta de entendimento havido na época da V Conferência provavelmente foi apenas a gota d'água, isso porque as divergências já vinham acontecendo impulsionadas, entre outras coisas, pelas sucessivas tentativas de se mudarem os estatutos. Dizia a carta:

As palavras valem as idéias por elas traduzidas...fatos contraditórios exprimem, muitas vezes, apenas interpretações e aplicações diversas. Essa dupla verdade, universalmente aceita – quem se lembra de contestá-la? – leva-nos a deixar, pesarosos mas coerentes com o pensamento instituidor da ABE, essa gloriosa

---

<sup>136</sup> Ata do Conselho Diretor da ABE em 14 de novembro de 1932.

Associação. *Diante de uma insistência de modificação estatutária*, acedemos afinal a proposta, certos entretanto de possibilidades de sempre manter os pontos essenciais da grande obra educativa, tão bem elaborada por Heitor Lyra, e perfeitamente conhecida por aqueles que tiveram a ventura – e que ventura preciosa! – de apreciar o seguro alcance social por ele visado, na aspiração de um Brasil melhor, pela educação integral do povo. Enganamo-nos, todavia, e a última assembleia extraordinária, confirmando, aliás, o que já vinha lamentavelmente se verificando, provou exuberantemente que a orientação desaparecera, e que a disciplina, imposta pelos *leaders* atuais, substituía a liberdade imprescindível para a conservação do belo prestígio da nossa ABE (...). Tem os seus reorganizadores uma preocupação quantitativa, impressionados sem dúvida pela influência numérica norte-americana, enquanto os fundadores imaginaram um prestígio qualitativo, trazido por elementos de valor nas várias esferas da atividade, todos interessados no maior problema nacional, o da educação em suas múltiplas modalidades. Eram pontos primaciais para Heitor Lyra, espírito cordato mas inabalável na diretriz traçada: 1) a posição da ABE relativamente aos governos; 2) a sua administração sucessivas por períodos de um trimestre por ano para cada presidente; e sobretudo 3) a sua unidade, pelo mesmo objetivo em todos os departamentos locais que se constituíam, propriamente uma única associação, e de modo algum, uma confederação de sociedades de classe. Quanto ao primeiro ponto, pensava o saudoso fundador que a ABE precisa ficar ao nível dos governos, nem abaixo, a eles subordinados, nem acima, em papel de mentor: para tanto não deveriam buscar altos postos de administração pública os seus diretores. Claro, essa disposição não figurava limita-las, mas existia na consciência de cada sócio mantenedor, principal interessado em não deturpar o valor dessa medida altamente moralizadora, pois asseguraria mais tarde a liberdade de aplaudir ou censurar, conforme o caso, atos oficiais. Outra medida também não figurava explicitamente nos Estatutos, mas vivia no coração de todos, era a do profundo respeito ao verdadeiro sentimento religioso, ora genericamente acoimado de sectário e combatido em nome de uma *irreligião formalmente proscrita pelo criador da ABE*. No tocante ao segundo ponto, o das presidências curtas, temiam – e com razão – Heitor Lyra e o grupo que o cercava, prestigiava e ouvia, as oligarquias, declaradas ou não, onde um só faz e um só manda, o que acaba desgostando os outros. Essa salutar medida, com grande trabalho, conseguimos restabelecer, mas sem eficácia primitiva como provam os fatos ocorridos. Com referência ao terceiro ponto, o mais relevante, nada conseguimos para evitar o erro da federação, embora lembrássemos a oposição feita ao professor Vicente Licínio Cardoso, honestamente animado pelo mesmo propósito. Para nós, a ABE, como foi criada, não pode admitir a filiação de sociedades de classe, muito nobres na sua finalidade, mas diversas primordialmente do superior objetivo que deu até hoje brilho admirável e enorme êxito a nossa associação<sup>137</sup>.

Segundo o que se declarou, três pontos eram essenciais para o grupo. O primeiro ponto começava a dar sinais de comprometimento e o terceiro ponto não foi possível salvar na sua forma original. Sobre este ponto, a impressão que se tem é que os católicos não queriam que a Associação se configurasse como uma entidade de classes. Na ótica deles ela deveria ter outro caráter e se manter em acordo com os princípios que nortearam a sua criação. Escusado dizer que não

<sup>137</sup> Carta publicada no Jornal do Commercio em 01/01/1933.

havia remédio. Na ata da reunião do mês de dezembro de 1932, sob a presidência de Dona Armanda Álvaro Alberto, é lida a carta de demissão dos seguintes sócios: Dr. Barbosa de Oliveira, Isabel Lacombe, Décio Lira da Silva, Alice Carvalho de Mendonça, Mabel Lacombe, Laura Lacombe, Maria Amélia Lacombe, Alice Guimarães Rocha, Beatriz Guimarães Rocha, Ema Nogueira, Flavio Lira da Silva, Carlota Lira da Silva, Amélia de Resende Martins, Elisa M. Resende, Firmina Belfort Cerqueira, Laura Xavier da Silveira, América da Silveira, Araci Freire, Luiza da Azevedo, Julio Azevedo, Álvaro Lessa, Almeida Lacombe, Américo Lacombe. A seguir é lida uma carta de Flavio Lira da Silva expondo as razões que o levaram a também a pedir demissão. Segundo D. Armanda, Flavio Lira da Silva estivera em sua casa na véspera, participando-lhe pessoalmente sobre a sua saída.

Clarice Nunes observa que para os abeanos será muito difícil ver os católicos como inimigos e um dos motivos era que vários deles tiveram a mesma formação católica e boa parte deles estudou em escolas confessionais. Outro ponto apontado pela autora é o fato de que todos, afinal, sentaram à mesma mesa nos debates que trataram dos rumos a serem traçados para a educação. A filosofia que informaria estas mudanças não era consensual, mas a necessidade de se intervir, sem dúvidas, era. E se alguns católicos saíram da ABE, outros ficaram e mesmo tendo Anísio como presidente eleito da instituição, coisa que estava frontalmente contra os estatutos, não só o apoiaram como também colaboraram na sua Reforma no Distrito Federal. Diz ainda a autora que “o pluralismo da ABE foi, ao mesmo tempo, seu triunfo e sua fraqueza.”<sup>138</sup> Triunfo porque representou um lugar de aspirações, mudanças, projetos e realizações num momento em que as circunstâncias políticas eram plenamente favoráveis e a “idéia de revolução ganhava concretude.” Fraqueza, porque seria impossível para a ABE satisfazer os diferentes ideais que comportava e os momentos de definição “foram momentos de ruptura e produziram uma imagem distorcida de sua força social. A ABE parecia poder mais do que efetivamente podia.”<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da Ação. Bragança Paulista, SP: 2000.

<sup>139</sup> Idem.



### 3

## A Escola é NOVA nos Discursos dos Intelectuais

### 3.1

#### Os católicos se mobilizam no Distrito Federal. A primeira Impressão é a que fica?

Seja-nos permitido relembrar, todavia, que, tal como os católicos, se insurgem os renovadores pedagógicos contra o escopo apenas *instrutivo* que a filosofia pseudo-liberal vinha imprimindo ao ensino. Neste ponto, pelo menos, o acordo é perfeito entre católicos e os *renovadores*: Ambos pedem a educação integral. Aqueles há muito tempo; estes, agora<sup>140</sup>.

O Boletim da Associação dos Professores Católicos foi por um ano e meio o órgão oficial de publicidade dessa associação. Durante esse tempo fez um total de 10 edições e a sua criação foi justificada no primeiro número, como tendo sido uma contribuição dos professores católicos para o estudo mais aprofundado dos problemas pedagógicos, à luz da doutrina Cristã. Não se destinava somente a registrar os resultados de seus estudos, empenhos e dos trabalhos realizados, mas também pretendia ser um veículo de informação e divulgação entre as associações espalhadas pelo país e, sobretudo, um elo de união entre o professorado católico.

Atravessamos uma era de efervescência pedagógica. Sobre os problemas de educação concentram-se as reformas administrativas e as ansiedades particulares. (...) Não podíamos, nós professores católicos, quedar-nos indiferentes ante este movimento reformador nem negar a contribuição dos nossos esforços sinceros para melhorar a formação das gerações de amanhã. (...) No interesse pelos problemas educativos, não queremos ser segundos a ninguém. Ninguém melhor do que nós deseja infundir uma alma elevada na nossa escola, ninguém é menos refratário as inovações justas, sensatas e justificadas pelas observações comprovadas de uma ciência cônica de suas responsabilidades<sup>141</sup>.

Somem-se às razões acima enumeradas, outras de ordem prescritiva. A carta pastoral de Dom Leme, datada de 1916, reclamava aos fiéis a sua colaboração na obra de restauração da Igreja e da fé. E não era pouco. Se por um

---

<sup>140</sup> BACKHEUSER, Everardo. A Sindicalização do professorado católico. In: Boletim da Associação de professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>141</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

lado havia o temário de Dom Leme para ser cumprido, de outro havia a *Divini illius magistri*<sup>142</sup> que demandava os mesmos esforços para o melhor desempenho do múnus educativo<sup>143</sup>. Nessas circunstâncias, como se iria executar estes mandamentos? Sgarbi lembra que o plano pastoral do arcebispo envolvia dois elementos estratégicos de ação: a escola e a imprensa.<sup>144</sup> A escola seria a “fonte de instrução religiosa”, e poderia contribuir para diminuir a ignorância reinante. Era o mínimo que se poderia exigir, resigna-se Dom Leme, porque para “os embates do mundo, não é suficiente o ensino religioso ministrado nas escolas”<sup>145</sup>. Portanto, a imprensa aparece como corolário da sala de aula nesse projeto. No mesmo documento Dom Leme diz que “a voz do padre mal transpõe os umbrais do templo”<sup>146</sup>, não se pode esquecer que “o púlpito era a única escola pública de instrução religiosa que se tinha na época”<sup>147</sup>, por isso fazia parte do feixe de estratégias – e era recomendável - que se usasse este artifício. A imprensa era uma das principais estratégias católicas.

Em quase todos os países da Europa as pregações eram acompanhadas de material impresso de natureza variada<sup>148</sup>. Não obstante esta ação deveria se estender *ad extra*, deveria mesmo extrapolar os limites da Igreja.

A imprensa, na visão aguçada de Dom Leme, era de fundamental importância. Como “senhora absoluta da opinião pública”<sup>149</sup> esse recurso *de doutrinação oral* precisava ser explorado com mais vigor pelos católicos militantes e cabia aos intelectuais a missão de propagar a doutrina e a fé por meio deste veículo. Segundo Dom Leme: “Dizendo ‘intelectuais’ entendemos falar dos homens de letras, de estudos, de ciências, gente ledora e lida que pontifica no magistério e na imprensa”<sup>150</sup>. Problema que, no nosso caso, completa o cardeal, o

<sup>142</sup> No próximo capítulo falar-se-á um pouco mais sobre a encíclica e sua importância no contexto educacional católico.

<sup>143</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>144</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Bibliotecas Pedagógicas Católicas: Estratégias para construir uma “Civilização Cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

<sup>145</sup> LEME, Dom Sebastião. Carta Pastoral de S. Em. Sr. Cardeal D. Leme, Arcebispo de Olinda, em saudação aos seus diocesanos, 1916. Biblioteca Cardeal Câmara, Arquidiocese do Rio de Janeiro.

<sup>146</sup> Idem..

<sup>147</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Bibliotecas Pedagógicas Católicas: Estratégias para construir uma “Civilização Cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

<sup>148</sup> LEME, Dom Sebastião. Carta Pastoral de S. Em. Sr. Cardeal D. Leme, Arcebispo de Olinda, em saudação aos seus diocesanos, 1916. Biblioteca Cardeal Câmara, Arquidiocese do Rio de Janeiro.

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Idem

que falta aos intelectuais católicos que se sobressaem no mundo das letras e das ciências, “salvo honrosas exceções” é instrução religiosa<sup>151</sup> para cumprir seu mandamento e para combater com firmeza a “turba-multa” e os discípulos de “Zola ou Renan.”<sup>152</sup> É senso comum, diria Dr. Manoel Marcondes, o valor inegável que a imprensa tem como um órgão de divulgação de idéias e como instrumento educativo social e individual. “Assim, para o bom êxito de qualquer ação, preliminarmente, deve incluir-se esta arma poderosa da vida hodierna”<sup>153</sup>.

Dentro desses princípios, instava à intelectualidade criar as condições e os meios necessários para cumprir a exigência da hierarquia eclesiástica e a resposta a estes apelos foi a sua organização sistemática. Entre outras medidas para a recristianização do país e porque não dizer, para recuperar o status perdido e retomar a “ação política da Igreja”<sup>154</sup>, criou-se espaços como o Centro Dom Vital e seu órgão de divulgação, a revista A Ordem, as Associações de professores católicos e o seu “Boletim” e, como coroamento dessa mobilização, nasce a Confederação Católica Brasileira de educação e o seu instrumento de evangelização pedagógica e religiosa, a Revista Brasileira de Pedagogia.

Mas não bastava toda esta organização se a sociedade não tomasse conhecimento das atividades católicas e é justamente para isso que serve a propaganda. Esta “alma do negócio” joga de maneira muito eficiente com o imaginário coletivo e atua sobre ele<sup>155</sup>. Nesta perspectiva, não se perde tempo com firulas desnecessárias, vai-se direto ao assunto e, em 26 de agosto de 1934, a matéria “Atividades da Coligação Católica Brasileira na Última Semana” publicada no Diário de Notícias, Diário Carioca, Avante e Jornal do Brasil respectivamente, apresenta ao público as lides católicas pontilhadas pelo excelente juízo que essas pessoas faziam de si mesmas:

As associações católicas filiadas a Coligação Católica Brasileira, com sede na praça XV de novembro, 101, 2º andar, vêm desenvolvendo um vasto programa de atividades em nosso meio. O Centro Dom Vital, que é a maior organização no Brasil de difusão da cultura católica e que possui um quadro social dos mais recomendáveis, não há muito se viu acrescida de mais de duzentos e vinte e dois

---

<sup>151</sup> Idem

<sup>152</sup> Idem

<sup>153</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>154</sup> SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M.; RIBEIRO COSTA, Vanda M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

<sup>155</sup> MATTELART, Armand e Michele. História das teorias da comunicação. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed. 2002.

sócios. (...) A Liga Eleitoral Católica, a Congregação Mariana N. S. das Graças, Confederação Nacional dos operários católicos, a Confederação de Imprensa Católica, a Associação de bibliotecas, e o Instituto Católico de Estudos Superiores, bem compreendem as responsabilidades que pesam sobre cada qual; estão desenvolvendo as mais animadoras atividades em proveito da nobre causa que defendem. Em sua sede prestam-se as melhores informações relativas ao trabalho e a finalidade de cada uma<sup>156</sup>.

Sérgio Miceli lembra que após os anos de 1930 esta organização sistemática, que já vinha sendo empreendida pela Igreja desde os anos 20, assume proporções consideráveis. “A nova orientação política do Vaticano tinha insistido quanto a necessidade de reagrupar as diversas instituições católicas em torno de uma direção central à maneira da Ação Católica recém-implantada em alguns países europeus.”<sup>157</sup> Os Estatutos da Ação Católica no Brasil só seriam promulgados cinco anos mais tarde, em 1935, inspirada nos padrões italianos e, de certa maneira, na organização política fascista.<sup>158</sup>

Wilson Martins sustenta que esta mobilização engendrada pelos católicos, com todo um leque de ações doutrinativas, que passavam pela imprensa escrita, rádio e púlpito, certamente foi mais eficaz para a realização dos seus projetos que o Partido Católico, nos moldes da “democracia cristã” sonhado por Jackson de Figueiredo e vetado por Dom Leme. Do ponto de vista do arcebispo a criação de um partido político traria “inevitáveis polarizações” o que tornava o projeto contraproducente. A Igreja, por sua vez, não estava disposta a assumir posição político-partidária, principalmente porque estava flertando com o Estado e semelhante oposição poderia colocar tudo a perder. Melhor mesmo era não arriscar e agir em outras frentes. Portanto, em lugar do partido, se instituiu alguns anos mais tarde, a “Liga Eleitoral Católica, que se reservava apenas ao direito de veto contra os candidatos a postos eletivos que não subscrevesse expressamente aos seus princípios.”<sup>159</sup> Sobre essa “aproximação” entre Igreja e Estado, pelas mãos hábeis do arcebispo, Jamil Cury vai afirmar que “Rigorosamente falando

---

<sup>156</sup> Diário de Notícias, Diário Carioca, Avante e Jornal do Brasil, 26 de agosto de 1934.

<sup>157</sup> MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

<sup>158</sup> Idem.

<sup>159</sup> MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira (1915-1933)*. S. P.: T. A. Queiroz, 1996, 2ª ed.

Educação, Estado e Igreja Católica, nesse momento histórico, terão como figuras simbólicas e reais: Vargas e D. Leme.<sup>160</sup> Mais adiante, Cury vai afirmar que:

O primeiro podendo levar adiante, como chefe de um governo provisório, várias tendências reformistas de caráter intervencionista já enunciadas nos anos 20 como reformas do ensino secundário, do ensino universitário e criação do Conselho Nacional de Educação. Certamente o discurso moralizante da ordem e da disciplina fará parte dos discursos e das várias exposições de motivos de Decretos assinados por Vargas e seus ministros. O segundo, conseqüente com a aceitação da República mas contrário às teses de um Estado tipicamente liberal e leigo, apoiará o Estado forte condicionado ao reconhecimento dos valores considerados prévios ao Estado como a Família e a Igreja<sup>161</sup>.

Menos de um ano antes de ser lançado o primeiro numero do Boletim, fora criada a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal<sup>162</sup>, pela iniciativa de Everardo Backheuser. Essa associação seria “mais uma grande milícia disciplinada e forte a serviço da Igreja”<sup>163</sup> e se constituiria, num futuro próximo, na Confederação Católica Brasileira de Educação. Como primeira medida administrativa elegeu-se uma diretoria, composta pelo Presidente, Everardo Backheuser; assistente eclesiástico, Padre Leonel Franca; Secretária pelo ensino primário municipal, D. Maria Almeida de Lacerda e Secretária pelo Ensino Particular, D. Laura Jacobina Lacombe<sup>164</sup>. No mesmo outubro de sua criação e no mês de novembro, realizaram-se diversas reuniões para determinar como seria a estrutura da Associação. Curiosamente optou-se pelo modelo da ABE, com seções de acordo com o grau de ensino. Cada uma das Seções teria o seu presidente, secretário e tesoureiro, assim, ficou determinado que o ensino se agrupasse da seguinte maneira: a Seção de Ensino Primário foi dividida em quatro zonas: sul, norte, suburbana e rural. A zona sul compreenderia do 1º ao 6º Distrito Escolar, foi eleita a professora Cordelina de Alencastro. Para a zona norte, do 7º ao 13º, incluindo-se o 28º Distrito Escolar. D. Alcina Backheuser presidiria essa região. Para a zona suburbana, do 14º ao 22º Distrito Escolar, D. Otavia Saldanha era a sua responsável e finalmente a zona rural que abrangeria do 23º ao 27º Distrito, D. Alzira Santos.

<sup>160</sup> CURY, Jamil. O Legado da Era Vargas: Educação e a Igreja Católica. Revista de Educação Pública, n. 14, 2005, p. 167-183.

<sup>161</sup> Idem.

<sup>162</sup> Esta Associação foi instalada em nove de outubro de 1931. Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

<sup>163</sup> Boletim da Associação de Professores. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

<sup>164</sup> Idem.

O Ensino Artístico teria como presidente D. Camila da Conceição; o Ensino Particular (primário e secundário), D. Stella de Faro; os Ensinos Profissional e Normal, Dr. Carlos Américo Barbosa de Oliveira e os Ensinos Secundário e Superior, Dr. Francisco Avellar de Figueira de Mello. Como o número de sócios se elevava rapidamente, ficou resolvido que seriam chamados os professores que já tinham passado pela presidência e secretaria das seções para constituírem com os membros da Diretoria, um Conselho Diretor. Foram escolhidos: Jonathas Serrano, Cesário Alvim, Barbosa de Oliveira, Manoel Marinho, Heitor da Silva Costa, Orlando Gáudio, Francisco Xavier Kulnig, Augusto Paulino, José Piragibe, Paulo de Sá, Alcebíades Delamare, F. Figueira de Mello, Clovis Monteiro, Décio Lyra da Silva, as inspetoras: Eulina de Nazaré e Emilia G. Penido, as diretoras D. Maria Leonice Anglada e D. Ormindia Marques, D. Camila da Conceição, D. Stella de Faro, D. Maria Junqueira Schmidt, as professoras Cordellina de Alencastro, Clarice Penna da Rocha, Maria Regina Rangel e Alcina Backheuser e, finalmente, o vice-presidente: Jonathas Serrano.

Como a missão dessa entidade era fomentar a verve religiosa do professorado e prestar esclarecimentos sobre a Escola Nova, mostrando até que ponto era aceitável e que parte dela precisava ser mais bem avaliada, Backheuser decide que o melhor caminho é começar o trabalho com uma série de Conferências. A Associação convida Madame Adele de *Loneux*, professora de Pedagogia e de Filosofia da Escola Normal do Estado em Bruxelas, orientadora pedagógica das obras sociais cristãs da Bélgica e diretora e redatora da revista *La femme belge*. Com os títulos: “A Pedagogia Nova e a Vida Moderna”, “A Pedagogia Nova e a Escola Tradicional”, “A Pedagogia Nova e a Alma da Criança”, essas Conferências se realizaram na Escola de Belas Artes, sob os auspícios do Ministro da Educação - As coisas pareciam estar progredindo entre a Igreja e o Estado. Grande parte dessas palestras foi publicada posteriormente no Boletim e no seu prolongamento futuro, na Revista Brasileira de Pedagogia.

Os colaboradores do Boletim praticamente não variaram nos seus dez números. A autoria das matérias publicadas mostra que havia uma pequena cúpula responsável pela seleção e divulgação dos preceitos pedagógicos em questão, o que é esperado. Nóvoa lembra de pontuar o velho axioma iluminista reformulado por Foucault, “o conhecimento exerce poder” para “o poder produz conhecimento.

O poder adapta o discurso às suas necessidades.”<sup>165</sup> E nesse caso mais ainda. É preciso avaliar o momento histórico em que isto tudo se processa. O que está em jogo é a esperança utópica da Igreja de recuperar o poder perdido com o advento da República. Evidentemente não se imagina que no adiantado da época a Igreja realmente acreditasse possível o retorno da sua posição social e política nos moldes do “*Ancien Regime*”. Entretanto é plausível supor que à Igreja cabia instituir um discurso compatível com suas pretensões, talvez até desejasse construir sua própria versão da Escola Nova (e institucionalizá-la) mais próxima dos seus princípios filosóficos e teológicos, respeitando a sua visão de mundo e as normas da Santa Sé. Embora seja também plausível supor que a escola nova, representava de certa maneira, uma estratégia para concretizar as intenções políticas da Igreja.

O primeiro editorial, já aqui reproduzido, deixa evidente que grupo específico se pretendia atingir. Qual era o seu público-alvo. Por isso surpreende, nas matérias publicadas, a ausência – ou participação ínfima – de alguns intelectuais que estiveram por quase uma década engajados nos debates relativos à escola primária e secundária, na sua maioria dentro da ABE e na condição de associados. Eles simplesmente saíram de cena. Estariam exercendo sua militância em outras frentes? Em primeiro lugar na escala de presenças vem o Padre Leonel Franca. Sua ação, nas palavras de Romualdo Dias, esteve estreitamente ligada à liderança de Dom Leme e às iniciativas do Centro Dom Vital<sup>166</sup>. Contribuiu decisivamente, entretanto, para a obra doutrinária, exercendo “o papel de confiança, como assistente espiritual em todas as organizações do laicato incentivadas por D. Leme.”<sup>167</sup>

Talvez pelo mesmo ímpeto tenha se envolvido com afinco nesta nova empresa, tanto que publicou exatamente o mesmo número de matérias que Everardo Backheuser. Em segundo lugar, vem D. Laura Lacombe, em terceiro Jonathas Serrano e Tristão de Ataíde e, com apenas um artigo, aparece Barbosa de Oliveira. Curiosamente, Jonathas Serrano, durante o período estudado, será

<sup>165</sup> NOVOA, Antonio. História da Educação “Novos sentidos, velhos problemas”. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). Fazer e Ensinar História da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1996.

<sup>166</sup> DIAS, Romualdo. Imagens da Ordem. A Doutrina Católica Sobre a Autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

<sup>167</sup> Idem.

assíduo somente na revista *A Ordem*. Assim como no *Boletim*, pouco publicará na *Revista Brasileira de Pedagogia*.

### 3.2

#### Como os católicos pensaram a Escola Nova?

Ainda que Leonel Franca tenha sido uma presença freqüente nas páginas do *Boletim* seu tom é de prudência. Não significa em absoluto que fosse contrário à Escola Nova, embora fizesse severas restrições a alguns dos seus pressupostos. Seu discurso indica uma preocupação de abrangência mais global, que ele mesmo definiu enquanto falava sobre o equilíbrio necessário entre o progresso, as renovações salutares e o risco das “revoluções destruidoras.” Preocupava-se em preservar “o fiel da balança dos extremos destas oscilações perigosas”<sup>168</sup>.

Dizia ele que nas ciências havia dois domínios distintos: os da natureza e, portanto, da técnica e os da ciência do homem nos seus valores mais nobres. Ora, no campo das ciências naturais, segundo o Jesuíta, “o progresso é função quase exclusiva do tempo que multiplica as observações e os observadores”. Havia, no entanto, outro domínio diferente das ciências positivas e suas aplicações técnicas. Era o das “ciências do espírito” e aqui o tempo não determina o progresso, porque o que está em foco é a natureza humana. Na religião, na filosofia, no direito, nas artes e na pedagogia, “a tradição não tem só o valor da história do que já foi, mas ainda o ensino perenemente vivo do que deve ser”<sup>169</sup>. Por isso, afirma ele, os grandes mestres dessas disciplinas não se sucedem eliminando-se, eles se superpõem completando-se;

Platão e Aristóteles continuam a nos ensinar filosofia ao lado de S. Tomaz.; Bergerson e Husserl não suprimem Kant ou Leibniz. Homero e Virgílio sobrevivem ao lado de Dante e de Camões. Porque lemos Bourget ou Dostoievsky, não deixamos de aprender os refolhos do coração humano em Goethe ou Shakespeare. Todos eles foram e são mestres, ainda que separados por milênios (...)Muito larga e mais compreensiva, esta pedagogia católica. Sem renunciar a nenhuma inovação que se imponha em nome de um progresso real, ela não rompe os contatos com o passado. A sua experiência é mais ampla; a segurança dos seus fundamentos mais consolidada pela prova dos séculos<sup>170</sup>.

<sup>168</sup> *Boletim da Associação dos Professores Católicos*. Julho de 1932, n. 1.

<sup>169</sup> *Boletim da Associação dos Professores Católicos*. Julho de 1932, n. 1

<sup>170</sup> *Idem*.



Backheuser, com um discurso pouco mais “liberal”, mas tão prudente quanto, não desguarnece suas posições. Na edição de “O Globo” de quatro de junho, publica um artigo destacado na primeira página, com o título “A luz da religião e da Ciência”, no qual aborda aspectos da co-educação. Abrindo um parêntese, convenhamos: grosso modo o Dr. Everardo Backheuser poderia ser classificado como um “católico liberal”, justamente porque suas idéias estavam ligeiramente mais alinhadas ao grupo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sob vários aspectos. Mas havia pontos importantes de litígio entre os dois grupos que não permitiriam conciliação plena porque respeitavam uma intenção de foro íntimo e uma prescrição de ordem hierárquica. Um desses pontos foi a co-educação. Ainda que as opiniões no interior mesmo do grupo divirjam entre si – e divergiam os discursos de aceitação da norma, por parte de alguns não chegam a convencer - no consenso geral são aplainadas a favor da recusa de tal prática, como se verá mais adiante.

A matéria é apresentada como uma entrevista e o articulista ao apresentá-la diz que a Associação dos Professores Católicos representada ali pelo seu presidente, esta preocupada em desempenhar da melhor maneira a sua finalidade. Por isso não tem esperado pelas ocasiões nas quais se discutem as prováveis ou futuras Reformas do Ensino para oferecer aos legisladores as suas sugestões, vem estudando com cuidado e responsabilidade, as importantes questões sobre a instrução, sobressaindo-se naquele caso, a referente à co-educação. Segundo Backheuser os estudos sobre esse tema vinham sendo feitos sob a forma de debates na Associação, dentro da maior “cordialidade e tolerância”, falando-se abertamente sobre as vantagens, desvantagens e os seus inconvenientes.

Do ponto de vista moral, os entraves pareciam óbvios aos debatedores, de modo que se optou por discutir a co-educação à luz da psicologia e da pedagogia. Padre Leonel Franca encarou a questão sob um enfoque que, na sua ótica, era científico. Demonstrou os inconvenientes de serem educados juntos dois tipos inteiramente diferentes como são o homem e a mulher, feitos assim por Deus para que se completassem. D. Cordelia Delfino apresentou um histórico das tentativas de se implantar tal sistema em outros países e relatou seus maus resultados. Fundamentado em autores que trabalharam o assunto, Everardo Backheuser diz condenar a co-educação porque os estudos psicológicos modernos provam que homens e mulheres têm desenvolvimentos físico e intelectual muito desiguais. Se

há essa desigualdade entre meninas e meninos não se pode querer que freqüentem a mesma classe sem prejuízo de aprendizado. E não é somente esse impedimento. Se o desenvolvimento se processa diferente no que tange a anatomia e a fisiologia, certamente irá se reproduzir da mesma maneira psicologicamente.

Clóvis Monteiro diz que, se o único inconveniente desse sistema fosse o seu aspecto psicológico, poder-se-ia resolver o problema conforme sugeriu Barbosa de Oliveira, compondo as classes pela idade mental e não pela idade cronológica. Claro que se poderia fazer isso, diz ele, mas quem labuta no magistério bem sabe dos “percalços e falhas que os *tests* apresentam e como ainda é difícil, apesar dos progressos da psicologia experimental, estabelecer classes uniformes mesmo nas escolas primárias.”<sup>171</sup> Pelos critérios adotados pelos católicos, a co-educação só era possível para os alunos do curso primário e olhe lá!

No I Congresso do Centro Dom Vital de São Paulo, entretanto, a tese de Dom Xavier de Mattos, assistente eclesiástico da Liga de Professores Católicos daquela cidade, aponta para certo conflito entre a razão (se é que se pode usar esse termo) e a prescrição. Neste trabalho, intitulado “O naturalismo pedagógico perturba os benefícios da convivência racional cristã dos sexos. Necessidade e normas da ação católica feminina”, o autor adverte que a co-educação além de não ser coisa nova, não surgiu por questões de ordem pedagógicas, mas financeiras. Nascida no Estado americano de Ohio, o Collegio de Oberlin foi a primeira instituição de ensino superior oficial a aceitar alunos de ambos os sexos em caráter temporário. A razão para isso é simples: não havia nenhuma outra instituição de ensino superior na região, também não havia dinheiro para se construir outra e não havia ainda um corpo docente habilitado para ministrar educação superior às moças. Possivelmente, argumenta Dom Mattos, pela disciplina rigorosa e pela vigilância constante mantida naquela escola, os resultados desastrosos dessa educação mista não vieram e o que era para ser provisório, tornou-se definitivo.

Os efeitos econômicos e pedagógicos atraíram a atenção do mundo científico por toda a parte. Nessa época ainda se discutia a capacidade feminina para o aprendizado, tanto nos estudos secundários como nos superiores. A experiência da co-educação, logo se difundiria pelo país inteiro, em todos os

---

<sup>171</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

níveis de ensino e para outros países. Primeiro para Finlândia, depois para Noruega, Dinamarca, Suécia e finalmente para a Grã-bretanha. Mesmo considerando os motivos e os resultados favoráveis, Dom Xavier diz que “as justificativas para tais motivos, em si, só teriam foros de legitimidade si a co-educação não militasse contra uma trama delicadíssima de interesses pedagógicos e morais que urge salvaguardar.”<sup>172</sup> Contudo, a sua palestra induz a se pensar que o religioso não era contrário ao regime de co-educação, exceto pela determinação da Igreja, inscritos nos documentos papais. A certa altura, cita intelectuais como Forster, Meyoffer, Backstrom, Burness e, naturalmente, vários pedagogos norte-americanos, que defendem a co-educação. Do ponto de vista moral, esse sistema pode educar e socializar o instinto sexual dos jovens, eliminando o egoísmo e “até mesmo o sadismo que o deformam”<sup>173</sup>.

A convivência entre os sexos permite que se compreendam melhor, que conheçam as qualidades do sexo oposto e aprendam respeitar as diferenças, daí pode nascer o respeito pela sua capacidade intelectual, força de vontade e - pelas suas propriedades psicológicas e seus direitos sociais - podem cimentar uma futura felicidade conjugal. Esses resultados, além de bons, seriam desejáveis. Problema é que não há, segundo Dom Mattos, como garantir que esse sistema de fato alicerce a futura felicidade conjugal e impeça “males futuros mais ou menos problemáticos”. Pode ocorrer que a proximidade dos dois sexos precipite esses mesmos males, expondo-os prematuramente aos perigos morais e à ação da libido. Afinal, não dá para ignorar que até nas crianças e jovens bem formados “latejam germes da concupiscência com suas fraquezas e tendências pravas, herdadas dos pecados dos nossos primeiros pais”<sup>174</sup>.

Por fim, Dom Mattos se volta para a questão da educação feminina. Diz ele que o mundo pedagógico se acha dividido em dois campos opostos: de um lado as tendências anti-feministas que situam a mulher nos limites do lar, aonde “ela pode e deve exercer a função que a natureza lhe destinou”, com a explicação de que as estão protegendo das lutas sociais da vida moderna. De outro aqueles que atualizaram seus conceitos atendendo à nova ordem do mundo atual, que se

<sup>172</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>173</sup> Idem.

<sup>174</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

propõe a educar a mulher para que exerçam seu papel de mãe e esposa, mas também que tenham condições de responder as exigências e os interesses da nossa civilização, incluindo-se as lutas em defesa da moral, da religião e dos ideais cristãos.

Mas nem sempre o discurso seguiu essa linha de raciocínio. Apesar de estar inserido numa conjuntura muito diferente, de vez em quando apareciam matérias de cunho descaradamente machistas tal como era comum na Revista Escola Portuguesa. Na Seção “Transcrições” da Revista Brasileira de Pedagogia, com o título “Lar e Ciência”, reproduziu-se uma matéria publicada originalmente na revista francesa *Lê Noel*. Segundo o artigo, que no original chamava-se *Femmes Savants* os jovens turcos resolveram não mais se casar com moças “munidas de diploma”. E por uma razão muito simples. Os rapazes da terra de Mustafa Kemal achavam que “essas donas de casa que tudo sabem, perturbam o nosso repouso com discussões científicas, literárias ou artísticas e, enquanto isso, deixam queimar as panelas.”<sup>175</sup> A Revista, por seu turno, aproveita o ensejo para lembrar às moças daqui, que elas podem com vantagens instruir-se, possuir diplomas universitários, essas coisas enfim.. só faltou mesmo dizer: “para os seus alfinetes”, “contanto que se afastem do intelectualismo estéril, de romances enervantes, ou do que é pior ainda, o intelectualismo venenoso, filho da ignorância da moral cristã.”<sup>176</sup>

No primeiro numero do Boletim e num tom diverso do discurso acima, enquanto fala sobre a importância da educação feminina para o lar e para a sociedade, D. Laura Lacombe chama a atenção para outro ponto fundamental nas discussões em voga, que é a questão dos princípios educativos. Diz D. Laura que é preciso atentar para a finalidade da Educação. A formação moral é um pilar fundamentalmente importante e a ela devem estar subordinados todos os outros atos e processos. Na língua francesa, lembra D. Laura, encontramos o sinônimo para educar na palavra *élever* que por si só indica que sentido deve ter a educação: a elevação do espírito. Mas se acreditarmos como Rousseau que a criança nasce boa e que a sociedade o corrompe, os católicos estariam em desacordo com o dogma do pecado original<sup>177</sup>. Aqui cabe uma pequena digressão: Nossos

<sup>175</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, outubro de 1935, n. 19.

<sup>176</sup> Idem.

<sup>177</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

intelectuais estarão permanentemente de sobreaviso para não atentar contra o dogma do pecado original que a sua interpretação do *Emilio* suscita. Sobre essa internalização dos possíveis conceitos russeunianos inscritos nesta obra, Candeias vai dizer que:

Tal como muitos marxistas dos tempos recentes raramente leram Marx, ou tal como muitos liberais dos nossos dias se pouparam ao trabalho de ler Milton Friedman ou Karl Popper, tudo indica que a obra de Rousseau foi suficientemente forte no seu conteúdo e oportuna no tempo em que foi escrita para dar origem a uma “hegemonia” no sentido que Gramsci dá à palavra, hegemonia aqui no campo mais restrito daqueles que se interessaram pelo que se passava na educação da transição de século. Ou seja, tudo indica que a obra de Rousseau, e neste caso *O Emilio*, mais do que apreendida directamente, foi interiorizada e vulgarizada através de um processo de transmissão que surge num período de instabilidade e insatisfação política coroado pela influencia que alguns rousseuistas tiveram nas principais escolas normais europeias, e que se traduziu em selectas e sebtas organizadas para a formação de professores, onde Rousseau ocupava um lugar fundamental<sup>178</sup>.

Abandonando Rousseau pelo perigo que representa, D. Laura vale-se de Dupanloup para afirmar que educar é cultivar, exercitar, desenvolver, fortificar e polir todas as faculdades físicas, intelectuais, morais e religiosas, que constituem na criança a natureza e a dignidade humana<sup>179</sup>. Essa é para os católicos a diferença substancial que torna a sua pedagogia e a pedagogia inspirada no “laicismo” de difícil harmonização. Esta ausência de preocupação com a completa e verdadeira formação humana<sup>180</sup>. Na visão católica aquela pedagogia é “dispersiva, fragmentada e estruturalmente desarticulada na incoerência de seus elementos”<sup>181</sup>. A origem desse vício que se encontra em todo o sistema de educação, vem da ruptura da unidade viva, que reflete o desequilíbrio interior que palpita no homem moderno. Veio a Revolução Francesa. Veio a Reforma Protestante. Veio o “Estado Moderno”, desprezando em algumas nações os direitos primordiais da família. “Plasmou a instrução pública à própria imagem e semelhança, como a outras instituições do governo as escolas oficiais foram submetidas ao laicismo”<sup>182</sup> e é a esse laicismo que o Padre Franca imputa a mutilação do

<sup>178</sup> CANDEIAS, Antonio. Traços Marcantes do Movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995.

<sup>179</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1.

<sup>180</sup> Idem.

<sup>181</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro de 1932, n. 2.

<sup>182</sup> Idem.

homem. A separação entre o ato de instruir e de educar, a descontinuidade entre o lar e a escola, o dualismo entre a consciência religiosa do homem e a consciência social do cidadão. Essa é a consciência que a escola laica não é capaz de atingir<sup>183</sup>.

O papel do Estado em contraposição à atuação da família e da Igreja na obra educativa foi matéria farta por vários anos em todos os veículos de divulgação católicos, no caso aqui, no Boletim e em grande parte das teses do Congresso patrocinado pelo Centro Dom Vital de São Paulo<sup>184</sup>. O Dr. Papaterra Limongi, Presidente do Centro, na sua tese: “O exagero da capacidade educativa escolar é absurdo, até para os seus próprios defensores. A Escola deve colaborar com a família e a Igreja”, parte do pressuposto que na ordem das sociedades humanas, a família é anterior ao Estado e por essa razão é titular de direitos que não podem lhes ser tirados sem ofender as prerrogativas dos pais. Cita o sumo pontífice Pio XI quando este afirma que o “homem antes de ser cidadão, deve primeiro existir; e a existência, não a recebe do Estado, mas dos pais”<sup>185</sup>. Se fomos criados por Deus, a marca religiosa da família pressupõe a anterioridade de direitos, os chamados direitos de Deus, que são os direitos do criador sobre a criatura, que se forem violados, comprometem seriamente a razão e a liberdade. Nesse sentido, a escola deve ser encarada como agente colaborador da família e da igreja, - como agente colaborador – caso contrário seria a subversão hierárquica dos valores e das instituições.

Não se trata como observou Tristão de Ataíde, de repelir a Escola Nova em nada que resulte em proveitosa colheita. Trata-se, primeiro, de observar o sagrado papel da família na educação dos filhos. A Escola não pode prescindir da colaboração da família, de qual se deve aproximar, quer para influir sobre ela, quer para lhe dar a responsabilidade direta na obra da educação. Em segundo, trata-se de redobrar a atenção para distinguir entre o que pode ser bom - apesar dos erros que contém - e o que pode ser uma ameaça. Ninguém ignora, diz ele, que existem discípulos de Decroly que nada tem a ver com a escola preconizada

---

<sup>183</sup> Idem

<sup>184</sup> Ao invés de utilizar-se o resumo publicado no Boletim, deu-se preferência pela edição completa das teses apresentadas nesse Congresso. Ver Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>185</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

pelo grande educador Belga. Nem que haja jardins de infância que escandalizariam Foebel<sup>186</sup>.

Não se pode realizar um plano de educação integral sem que haja um entendimento contínuo e sistemático entre professores e pais de alunos. Assim os católicos devem estar sempre vigilantes e lembrar que na sociedade atual o “ensino livre” pode e deve ser um meio para que a Igreja possa exercer sua missão divina. Porque a educação que se possa chamar de completa é aquela em que “se irradia o elemento moral, projetando as criaturas as regiões iluminadas do sobrenatural, sem excluir para a vida terrena nenhum fim digno de sua natureza individual e social”<sup>187</sup>.

Nesses primeiros números do Boletim duas coisas vão ficando claras: a primeira é a ênfase que se dá a pedagogia católica, única capaz de atender às necessidades globais da criança e de informar a educação da juventude de acordo com os princípios cristãos e da ordem. A outra é a preocupação com aquilo que eles consideravam ser a interferência do Estado na educação, tirando da família a sua primazia. Dessas duas questões pode-se deduzir que no primeiro caso, os intelectuais mais alinhados ao debate nacional – e estes aparecem pouco em todos dez números – procuram construir um discurso de relativa conciliação. Trata-se de adotar a Escola Nova, naquilo que não se contrapõe aos dogmas católicos e às bulas eclesiásticas. Outros, em compensação, conservam-se prudentes, mas não excluem o novo. A leitura que fazem de Dewey é significativa:

Ao ler Dewey com atenção verifica-se como o espírito desse pedagogo está longe da largueza de vista de um Pestalozzi, de um Foerster e de um Kerschensteiner, todos eles corypheus da “escola nova”. Cumpre considerar que a pedagogia de Dewey apenas é um dos aspectos menos bons da escola nova<sup>188</sup>

No segundo caso, parece-nos que dizia respeito à sua leitura de Estado Moderno, assunto geralmente abordado pelos intelectuais do Centro Dom Vital, e nessa leitura todos os males têm uma origem comum: o liberalismo. A tese apresentada pelo Dr. Manoel Marcondes Resende no Congresso do Centro Dom Vital, é um exemplo disso. Com o título de “O absolutismo pedagógico do Estado Liberal ou Comunista é prejudicial ao bom governo, além de injusto e

<sup>186</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>187</sup> Idem.

<sup>188</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro de 1932. n. 2.

antipedagógico. Posição dos católicos brasileiros em face da Escola Oficial” ilustra bem o pensamento de certa parcela da intelectualidade católica em relação aos projetos que discutem a renovação educacional para o país. Entre outras divergências, as propostas para a educação em voga, que cobram do Estado o seu papel regulador sobre o sistema de ensino são intensamente questionadas.

A impressão que se tem é que há certa confusão quanto à maneira de interpretar as prerrogativas e a função do Estado no plano escolar. Há uma clara superestimação dessa função. Dr. Manoel Marcondes Resende diz que do ponto de vista legal, o fim do Estado é “o bem comum da sociedade que repousa na ordem, na paz e prosperidade publicas, asseguradas pela fixação e respeito de todos os direitos e pelo favorecimento das iniciativas particulares”<sup>189</sup>. Se ao Estado não é lícito violar o direito natural da família e o direito da Igreja, interferindo diretamente na educação da juventude, também não lhe cabe “o direito de soberania sobre a mesma matéria. Esta é a doutrina do direito”<sup>190</sup>. E a culpa, obviamente é do liberalismo que fez a separação entre o Estado e a Igreja, assim o “pedagogismo do Estado Liberal degrada-se no naturalismo pedagógico”<sup>191</sup>. Esses princípios, na concepção do autor, revogam a tradição e a pedagogia cristã e, sobretudo, modelam a “moderna pedagogia” em postulados revolucionários e socialistas. Nesse aspecto é preciso ter em mente a definição de liberalismo para esses homens. Falando sobre Amorososo Lima na primeira etapa de sua liderança do laicato católico, depois da morte de Jackson de Figueiredo, Romualdo Dias diz que:

O liberalismo foi por ele compreendido como o fruto da revolução antidogmática dos espíritos; um movimento que confiou nas luzes da razão humana, excluindo a revelação divina, até então tida como superior a ela; que confiou na onipotência da vontade individual, abandonando a norma natural, racional e tradicional, tudo isso culminando no aniquilamento completo dos dogmas na vida social e individual, substituindo-os pelo arbítrio da razão e da vontade de cada um. A filosofia liberal é apontada como a que conduziu o homem a romper com o sobrenatural<sup>192</sup>.

<sup>189</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>190</sup> Idem.

<sup>191</sup> Idem.

<sup>192</sup> DIAS, Romualdo. *Imagens da Ordem. A Doutrina Católica Sobre a Autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 80-81.



Esta definição não serviu somente para Amoroso Lima. Dir-se-ia até que este ponto de vista era compartilhado por boa parte dos intelectuais do Centro e até mesmo da Associação. E não era destituído de fundamento se levarmos em conta que algumas correntes liberais da Europa que adotaram parte do ideário de 1789 acreditam realmente que todos os cidadãos pertenciam mais à pátria do que aos seus próprios pais<sup>193</sup>. Claro está que daí nasce a questão da família e de seus direitos na educação dos filhos, “a controvérsia não mais abandonará o campo educativo dando origem a páginas brilhantes e apaixonadas”<sup>194</sup>. Contudo, não se pode generalizar. Percebe-se que no caso brasileiro há conflitos pessoais envolvidos neste afã de conciliar a doutrina católica e a escola nova, especialmente entre aqueles que estudam mais intensamente seus pressupostos ou estão mais suscetíveis a mudanças. Que labutam no magistério. Que conhecem a realidade do processo educativo porque estão dentro dele e comprometidos com ele. Para esses, a nova pedagogia vem a calhar. É bem recebida apesar das ressalvas. Mas a aceitação precisa antes vir de “cima”, ser autorizada pela hierarquia católica. Ainda era cedo para distinguir todas as nuances da novidade, para separar com segurança o joio do trigo. Ainda era cedo para assumir posições mais ousadas e por vezes controversa em relação às prescrições da Igreja. A aceitação da escola nova, como se verá ao longo do trabalho, nunca será unânime, mas sofrerá inflexões significativas com o passar do tempo, incluindo-se aí alguns membros do Centro Dom Vital e do próprio clero.

Leonardo Van Acker talvez seja um dos melhores exemplos dessa inflexão. Também foi um dos intelectuais do Centro que mais contribuiu para o debate educacional durante os anos de efervescência. No Boletim, como já referido sobre outros membros, sua participação é pequena, ele será freqüentador assíduo das páginas da Revista Brasileira de Pedagogia e, evidentemente, da Ordem. Neste primeiro momento a sua posição sobre a nova doutrina foi definida na tese apresentada no Congresso do Centro Dom Vital em São Paulo. Em “Os católicos acolhem favoravelmente qualquer método capaz de aumentar a eficiência do ensino conforme as exigências modernas. Declaram, no entanto, que tais métodos além de não essencialmente novos só podem ser prejudiciais pelo naturalismo pedagógico”, afirma que “a atitude da Igreja Católica em face da

---

<sup>193</sup> NÓVOA António. Evidentemente. Histórias de Educação. Lisboa: ASA Editores S.A., 2005.

<sup>194</sup> Idem.

Escola Nova é clara e coerente.” Condenará tudo quanto for contrário ao dogma do pecado original, da graça e da vida sobrenatural. Explica que a “excessiva” liberdade da criança é condenada por causa do pecado original que enfraqueceu o poder do homem de atingir a sua perfeição natural. Seguindo esse raciocínio não se pode esperar que o desenvolvimento das aptidões da criança seja extraído “unicamente das forças da sua própria natureza”. Nesse ponto, utiliza-se dos argumentos do próprio Dewey quando diz que a educação nova,

Está em perigo de tomar a idéia do desenvolvimento de um modo muito vazio e formal ao mesmo tempo. Espera-se que a criança desenvolva este ou aquele fato ou idéia, de seu próprio espírito. Queremos que ela pense sobre as coisas ou pratique atos, sem supri-las das condições indispensáveis para despertar e guiar pensamentos. (...)é tão fútil esperar que a criança crie do seu espírito um universo, como o é para um filósofo tentar essa tarefa.

A Igreja não se encontra à parte desse debate. Nem desconhece as novas doutrinas e métodos, afirma Van Acker. Na Alemanha e nos Estados Unidos, os católicos ficaram na expectativa dos resultados enquanto que em São Paulo, a Escola Nova foi propagada por muitos professores católicos. A recomendação do autor, entretanto, é que haja observância e discernimento para se adotar os princípios da escola nova. Os católicos não devem examinar apenas se os novos métodos não estão frontalmente contra a verdade católica, mas se sustentam a eficácia da experiência e da técnica pedagógica. O espírito católico lembra o autor, opunha-se à escola excessivamente passiva ou ativa. Simpatizava com a escola ativa, desde que fosse moderada e sadia. Não seria prudente diminuir a iniciativa própria do aluno em benefício do poder do mestre. Nem tampouco seria prudente diminuir a autoridade do mestre em favor da exagerada autonomia do educando<sup>195</sup>. Lembra-nos também que o verdadeiro inimigo da escola nova, na sua concepção, não é o ensino eclesiástico ou o ensino medieval, mas sim a escola herbatiana “consubstanciando em sumo grau o individualismo e mecanismo do moderno ‘século das luzes’”<sup>196</sup>.

Talvez o mais prudente fosse se esquivar dos novos programas enquanto não se obtivessem resultados práticos promissores. Por outro lado seria louvável que os católicos se juntassem aos outros para fazer experiências “tanto mais que

<sup>195</sup> Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo – outubro de 1931. São Paulo: Edição do Centro Dom Vital, 1933.

<sup>196</sup> Idem.

podem apurar e rematar o que talvez nestes não passe de esboço e tentativa.”<sup>197</sup> Entretanto, insiste naquilo que considera os maiores perigo a serem evitados: o excesso de liberdade e os fins do processo educativo. Por causa do pecado original, a liberdade deve ser vigiada, como na *École des Roches*, relativa e progressiva, fiscalizada pelos próprios alunos empenhados em tarefas correspondentes ao seu grau hierárquico. A questão dos fins é mais complicada. Para os católicos, tendo sido o homem criado a imagem e semelhança de Deus, “O fim próprio e imediato da educação cristã é cooperar com a graça divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão, isto é, formar o mesmo Cristo nos regenerados pelo Baptismo (...)”<sup>198</sup>. Afinal, como sustenta Fitzpatrick, diretor de departamento da Marquette University, “A dificuldade consiste em que os doutrinadores pedagógicos discutem educação, tomando como base não a natureza, mas o naturalismo e como o fim supremo, não o destino do homem, mas a utilidade social”<sup>199</sup>.

Num artigo da Revista *A Ordem*, pouco antes da realização do Congresso citado, Van Acker vai endossar uma assertiva anterior de Tristão de Ataíde: “Pedagogia prática não falta”, pois a experiência pedagógica dos católicos é imensa, embora nem sempre bem aproveitada. “Mas, o que precisamos urgentemente é de sistematização filosófica dos nossos princípios pedagógicos”<sup>200</sup>. E o que não precisamos é de um psicologismo estéril e da “metodomania” laicista de uma pedagogia sem ideal, vegetando à sombra de Pestalozzi, Herbart, Diesterweg e Girard<sup>201</sup>, completa o articulista.

Era comum a revista *A Ordem*, publicar matérias contrárias à nova pedagogia e aos seus defensores. Os intelectuais do Centro Dom Vital mantiveram por um bom tempo, uma distancia crítica quanto às vantagens da escola nova para o sistema de ensino brasileiro. Houve exceções, evidentemente, mas de maneira expressiva pode-se afirmar que, durante o período estudado, *A revista Ordem* não chegou a encampar um discurso pró escola nova. Moreira Rodrigues diz que por vários anos, esta publicação terá como característica marcante, uma herança marcada por uma tendência conservadora contra-revolucionária que informava o

---

<sup>197</sup> Idem.

<sup>198</sup> PIO XI. *Acerca da Educação Cristã da Juventude* (Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*). São Paulo: Empresa Graphica, 1039.

<sup>199</sup> Apud Van Acker, pg. 93.

<sup>200</sup> *Revista A Ordem*. Ano XI, n. 14, abril de 1931.

<sup>201</sup> Idem.

pensamento do seu fundador, Jackson de Figueiredo. Essa característica, no entanto, vai se modificando gradualmente e no final dos anos trinta passará a defender valores como liberdade, democracia, inspirados, provavelmente, nos princípios defendidos por Jacques Maritain<sup>202</sup>, mentor de Alceu Amoroso Lima<sup>203</sup>. Isso não quer dizer que alguns intelectuais colaboradores desse periódico não tenham se empenhado bastante no estudo da nova pedagogia, nem que não hajam mostrado algum nível de mudança de postura.

Moreira Rodrigues afirma ainda, que a posição da Revista era a de primar por uma educação de matriz religiosa, em oposição á pedagogia da ‘Escola Nova’ orientada pela filosofia de Dewey, mesmo depois da aliança entre a Igreja e o governo Vargas, as correntes católicas não perderam a intenção de restabelecer o caráter religioso da educação<sup>204</sup>. Não sei até que ponto é licito medir as intenções católicas como se fora um bloco único, coeso e sem fissuras. De todo jeito, muitas matérias são de crítica explícita à filosofia em pauta, como foi o caso do artigo publicado por Alexandre Correia intitulado “Filosofia da Escola Nova”.

Nesse artigo o articulista desmonta o livro de Lourenço Filho, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, começando pela bibliografia. Pergunta-se como um livro que se diz contribuidor do estudo da “função social da educação” não menciona as obras de mestres da pedagogia social como o são Foerster, Otto Willmann “critico autorizado do individualismo de Rousseau e Herbart”<sup>205</sup>, Dupanloup, Benjamin Kidd, De Hovre entre outros?<sup>206</sup> Porque se apega aos exageros sociológicos de Durkheim! E não é suficiente divulgar as idéias de Dewey, Decroly e mesmo de Durkheim, se lhe falta a base filosófica e, portanto, apresenta uma orientação pedagógica comprometida, pois como que ele próprio reconhece “a pedagogia tem uma larga base filosófica do que não pode prescindir”<sup>207</sup>.

Lourenço Filho parece ter sido um desses intelectuais que circulou relativamente incólume pelos grupos que debatiam questões de educação. Se não

<sup>202</sup> RODRIGUES, Candido Moreira. *A Ordem – Uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)*. Belo Horizonte: Autentica/Fapesp, 2005.

<sup>203</sup> COSTA, Marcelo Timotheo da. *Um Itinerário no Século. Mudança, disciplina e ação em Alceu Amoroso Lima*. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

<sup>204</sup> RODRIGUES MOREIRA, Candido. *A Ordem. Uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)*. Belo Horizonte: Autentica/Fapesp, 2005.

<sup>205</sup> Revista *A Ordem*. Ano XI, n. 14, abril de 1931.

<sup>206</sup> Idem.

<sup>207</sup> Idem.

chegou a agradar, também não desagradou completamente. Nos discursos dos impressos estudados, pode-se dizer que Lourenço Filho foi até certo ponto respeitado nos meios católicos. Eventualmente criticado - críticas pontuais, diga-se - partindo principalmente de membros do Centro Dom Vital, como foi o caso do artigo acima reproduzido de Alexandre Correia. Em junho de 1932 Lourenço Filho faz uma Conferência, sob o título: “Haverá uma ciência da educação?” publicada na íntegra, na qual vai dizer que a pergunta que lhe havia sido proposta estava equivocada. O corretor seria perguntar “se já existe uma ciência autônoma da educação” e se “haverá possibilidade de construir-se em ciência o estudo da educação”.

No primeiro sentido, segundo suas palavras, era necessário verificar se já existiam leis e teorias consolidadas o que implicava na noção de possibilidade de estudos científicos na educação. O segundo sentido, a pergunta é se seria possível tratar a educação como um fenômeno sujeito a determinadas leis. Atualmente a ciência experimental deve ter objeto próprio e basear-se na observação e na experimentação para chegar a indução e a dedução. A ciência então diz o que é e não o que deve ser, ou seja, a ciência não escolhe e não julga, assim como também não fornece programas de ação. Nesse caso, pode-se inferir que a ciência é anti-finalista. Não discute valores, que em última instância são os que podem dar a base e a escolha de ação. Por isso, a falta de embasamento filosófico que sustenta a ciência esta sendo denunciada por muitos pensadores como responsável pela anarquia mental e moral.

Declara Lourenço Filho que as novas tendências da chamada “filosofia da vida integral”, de Dilthey, Keyserling, Spranger e outros, chamam a atenção de que o homem esta sendo asfixiado pelo racionalismo exagerado. “Daí, tudo que parece irracional, supra sensível e religioso fica ameaçado de destruição”<sup>208</sup>. Dizem eles que a solução é inaugurar um novo humanismo para se sair do mecanicismo e ingressar numa configuração orgânica da vida. A grande questão é: a educação que se adéqua a essa concepção pode ser enquadrada em estudos objetivos? Lourenço Filho diz que por mais variadas que sejam as formulas e descrições, elas insistem em três pontos: 1) A educação como desenvolvimento, b) a educação como adaptação e 3) a educação como aperfeiçoamento. Nenhuma

---

<sup>208</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro de 1932, n. 2.

dessas concepções corresponde à objetividade da coisa porque o desenvolvimento, adaptação, sem um sentido que o norteie, não é educação. Entretanto, não se pode concluir que a ação educativa nada tenha a ver com a ciência experimental. Essa ciência vem fornecendo cada vez mais os meios para a ação educativa, mas não os fins. Ao fazer essa afirmativa, Lourenço Filho tocou num dos pontos mais importantes desse debate. Os católicos que estiveram na Escola Politécnica assistindo a essa Conferência disseram sentir-se “felizes ouvindo suas sábias palavras, nós, que há anos, temos sustentado não haver educação sem filosofia”<sup>209</sup>.

Tristão de Ataíde aborda a questão da ciência de outro modo. Para ele o fundamental é a repercussão do catolicismo na ciência. Aparentemente nada tem a ver ciência e religião, exceto pela condição imposta pelo catolicismo de que qualquer dos seus fiéis que cultive uma ciência exata, seja meticulosamente fiel às exigências da verdade científica, ou seja, uma ciência tendenciosa que distorça a realidade em proveito de uma hipótese filosófica que se quer validar, como fez Haeckel com o materialismo segundo o julgamento de Amoroso Lima, é condenada pela “doutrina católica da verdade”<sup>210</sup>.

Quer ele dizer com isso que a repercussão do catolicismo no domínio da ciência não diz respeito ao “uso racional do espírito científico de submissão ao fato, e sim, quanto as deformações modernas que tem tido o conceito de ciências”<sup>211</sup>. Quer ele dizer também, que o uso das ciências na educação nova é temerário, não pela ciência em si, mas pelos riscos que ela representa. E é o positivismo o principal responsável por isso. Ocorre que as leis do positivismo ou mesmo do cartesianismo, introduziram no mundo moderno, dentro dessa linha de raciocínio de Amoroso Lima, uma concepção de verdade científica completamente falseada, que precisava ser combatida e não poderia ser aceita por um católico consciente.

Mas alguns católicos “conscientes” encaravam a interferência de cunho científico e a própria educação nova de maneira diversa. Numa das sessões de estudos promovidas pela Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, Jonathas Serrano vai falar sobre o dia-a-dia da sala de aula e a atitude do professor

---

<sup>209</sup> Idem.

<sup>210</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, dezembro de 1932, n. 4.

<sup>211</sup> Idem

frente a uma das suas grandes dificuldades: a disciplina. Em “aspectos da disciplina na Escola Nova”, nosso autor traz a lume suas próprias experiências. Afirma ele que não vê vantagens estar sempre repisando em citações mais ou menos eruditas, o que tenha sido dito ou escrito fora do Brasil. Isso bons manuais podem fornecer. A nós interessa se é possível ter disciplina na sala de aula sem os velhos processos de coação. Na realidade brasileira, diz Jonathas Serrano, o que importa é a exeqüibilidade ou não de tal e tal sistema, a aplicabilidade ou não desse ou daquele processo, fora das páginas dos “tratados” ou das “monografias”, “à luz do sol, as três dimensões, no calor da vida, no nosso ambiente doméstico e escolar, atendendo as características do nosso povo, aos antecedentes históricos e ao coeficiente racial”<sup>212</sup>.

Sua observação estendeu-se aos colégios particulares, oficiais, classes mistas “hoje cada vez mais comuns”, classe exclusivamente de meninas ou de meninos, estabelecimentos leigos e religiosos, ou seja, num leque de “laboratórios”. Diz com propriedade que “não existe uma única receita”, porque muitos são as variantes que podem influir no comportamento da classe, tais como idade, sexo, numero de alunos, condição social, ambiente familiar e até mesmo temperatura ambiente. A mesma classe não é idêntica conforme tenham ou não comparecido determinados alunos. Em 25 anos de experiência, afirma o orador, “estou cada vez mais convencido que a disciplina depende mais do professor do que do aluno”<sup>213</sup>. Em determinado ponto explica que o modo usual de comporem-se as salas de aulas é um problema para a disciplina. Alunos apinhados em carteiras antipedagógicas, sol entrando pela janela e sob a calma de um dia dos “nossos aqui no Rio”, “uma serraria a chiar, inevitável e hipnogená...quantas vezes em situações como esta, tenho me valido para salvar a disciplina que fugira juntamente com o interesse e a atenção, de um dito de bom humor”<sup>214</sup>.

Por isso, a maior qualidade do verdadeiro mestre não deve ser a paciência, mas o entusiasmo, a alegria, o “amor inteligente e sem desfalecimentos”. Assim pensada, a disciplina depende muito mais do interesse que o assunto desperta do que os castigos que o aluno pode receber. A disciplina na Escola Nova exige “tato e psicologia” dos mestres. E no caso dos cristãos o empenho deve ser ainda maior,

---

<sup>212</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, abril de 1933, n. 6.

<sup>213</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, abril de 1933, n. 6.

<sup>214</sup> Idem.

“é um caso de consciências”. Os professores católicos, seguindo a preleção de Jonathas, devem estar em dia com o progresso sem temer confrontos com “qualquer técnico de educação” não se deve ser entusiasta leviano, pronto para qualquer novidade que apareça, mas também não se pode ser rotineiro “apegados a uma didática morta ou agonizante, ou pelo menos de rendimento inferior e mais penoso”<sup>215</sup>.

A postura que Jonathas Serrano demonstrada nesse “encontro de estudos” é de um intelectual moderado, mas atento. Pronto a seguir doutrinas que lhe suavizem a labuta – e pelo discurso ele sabia do que estava falando - sem, contudo, entrar em conflito com sua visão de mundo e com sua crença religiosa. A diferença que se pode estabelecer entre os intelectuais que formavam o grupo católico é a experiência pedagógica que cada um acumulava. O envolvimento com a realidade escolar que em boa parte das vezes é menos dourada do que a teoria formulada sobre ela.

Tempo depois este assunto volta a ser tema de artigo publicado nas “mídias” católicas, desta vez pela pena de um intelectual, que apesar de ter sido signatário do Manifesto - o que subentende afinidade aos pressupostos inscritos naquela carta de intenções - aparentemente estava mais alinhado às doutrinas do grupo católico.

No ano de 1934 quando o Boletim já havia se transformado na Revista Brasileira de Pedagogia, Mario Casasanta, faz um “Ensaio sobre a disciplina” na Seção “Cultura pedagógica”. Diz ele ter insistentemente afirmado que a escola deve formar cidadãos que compreendam o seu papel na sociedade em que vivem. Mas para isso é preciso que haja uma transformação na escola, tal como afirmava Dewey. É preciso que a escola se torne uma “sociedade em miniatura”, um “laboratório de cidadania” no qual as crianças tenham a oportunidade de exercitar as “funções de indivíduo e de membro de uma coletividade.”<sup>216</sup>. Mas para que esse ambiente exista e cumpra sua função como quer Casasanta é fundamental que haja disciplina, palavra “tão desmoralizada e deturpada em nossas escolas, por séculos de rotina, que seria melhor substituí-la por outra.”<sup>217</sup> O professor não pode ser autocrático, seu papel não deve ser o de “polícia”, como era usual. Ao mestre

---

<sup>215</sup> Idem.

<sup>216</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho de 1934, n. 6.

<sup>217</sup> Idem.



atual não é mais admitida aquela postura “quanto mais bravo melhor” ou “aquele é enérgico, não repete palavras quando dita”, aquele outro é melhor ainda “não admite vacilações, diante das suas ordens.” Isso não é disciplina. É martírio. É constrangimento<sup>218</sup>. A disciplina nasce do envolvimento e à escola (representada pelo professor) cabe criar condições para que no aluno desperte o gosto e o interesse pelo que esta sendo ensinado. É preciso que ele tenha liberdade de pensar e de se exprimir. De defender suas idéias quando justas. De cooperar quando a ocasião se apresenta e de ter coragem de errar. Assim a escola estará estimulando as virtudes cívicas, o bem estar do individuo e da coletividade ao qual pertence e o respeito à personalidade alheia<sup>219</sup>.

Everardo Backheuser, por seu turno, parece estar nesse momento, empenhado em controlar as questões e os interesses mais propriamente políticos da Associação dos Professores Católicos, especialmente os que se referem às emendas constitucionais e a participação desse grupo na elaboração de um Plano Nacional de Educação. Nessa primeira fase de circulação dos impressos da entidade, portanto seu discurso está mais direcionado para marcar posição no debate nacional e ao mesmo tempo definir aos leitores o que pode e deve ser aproveitado dos preceitos da Escola Nova, sem ferir a doutrina cristã. “Nova no nosso meio, esta obra precisa de ser esclarecida, explicada, posta ao alcance de todos nas suas finalidades e nas suas utilidades (...)”<sup>220</sup> No dizer de Marta Carvalho “fazer a triagem da má pedagogia e estabelecer limites de aceitabilidade das proposições escolanovistas.”<sup>221</sup> Mais adiante se justifica dizendo que o movimento é promissor e, se mais não é, não será por inércia ou má vontade dos professores católicos, será por culpa daqueles que como ele se dispuseram a “laborar essa seara” e a ela não deram toda a sua dedicação e esforço e com a largueza e insistência que a magnitude do problema está a exigir<sup>222</sup>.

No Boletim de numero seis, foi reproduzida uma entrevista de Backheuser para o jornal carioca “A Nação”. Diante dos debates acalorados que rapidamente se multiplicavam pelo país, esse matutino promoveu um inquérito sobre o tema

<sup>218</sup> Idem.

<sup>219</sup> Idem.

<sup>220</sup> Boletim da Associação Católica de Educação. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>221</sup> CARVALHO, Marta Chagas de. A Escola Nova e o Impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano (Org). Modos de ler Formas de escrever Estudo de História da Leitura e da Escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autentica 1998.

<sup>222</sup> Boletim da Associação Católica de Educação. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

“Os Grandes Problemas da Educação”, que redundou numa série de entrevistas feitas a um numero significativo de educadores considerados eminentes. Algumas das suas respostas permitem divisar como ele pensava a configuração do país, a conformação do campo educacional, a questão religiosa na escola e a doutrina que o informava. Perguntado como poria a solução dos problemas sociais brasileiros sob o ponto de vista educacional, respondeu que em torno do ensino primário, na especialidade que lhe prescreve a chamada escola nova, ou seja, como educação integral com um preparo pré-vocacional. Isso porque se o Brasil pretende ser uma democracia, “só poderá conseguir quando houve “opinião pública” e esta só se alcança quando há povo instruído.”<sup>223</sup> Temos, diz ele, um grande desnível entre as classes ilustradas e as classes ignorantes, que só se equilibrarão quando tiver sido elevado o preparo do “cidadão-comum” e dificultado a multiplicação desnecessária do “cidadão-doutor”<sup>224</sup>. Acha V. S. que uma filosofia educacional nossa deve ser antes de tudo brasileira? Pergunta-lhe o repórter.

Se interpretarmos a pergunta no sentido de considerar como querem os pedagogos modernos, “filosofia Educacional” como maneira de “preparar para a vida”, tem finalidades terrenas, nacional e internacional e tem finalidades acima da terra. Há, portanto, uma filosofia educacional brasileira, sob as condições de estar articulada com as duas outras. Ficando dentro das regras da escola nova, vemos pioneiros alemães lhe dando feições nitidamente nacionalistas e pioneiros russos, que desprezam a noção de pátria. Nesse caso a modalidade social brasileira ainda empresta ao conceito de pátria um alto e justo relevo: a nossa escola deve, pois, ter feição brasileira.

Acha que a união deve legislar em suas linhas gerais sobre o ensino primário?

Sem dúvida. Assim como cada pátria tem suas finalidades e seus interesses próprios e diferentes de uma para a outra, assim também cada pátria tem finalidades e interesses comuns a todas as regiões de que se compõe. Deixar que cada Estado legisle em completa liberdade sobre o ensino primário é lançar germes de separatismo: cumpre que cada criança possa transplantar de um Estado para outro, se sinta no mesmo ambiente brasileiro. As linhas gerais do ensino primário devem, pois, ser dadas pela União que assim comandará – isto é, terá em mãos uma das forças centrípetas mais importantes do cenário brasileiro.

Quanto ao ensino religioso acha V. S. que o Estado leigo o pode facilitar nas escolas públicas?

<sup>223</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, abril de 1933, n. 6.

<sup>224</sup> Idem.

Partidário que sou da “escola nova”, tendo de ser logicamente partidário do ensino religioso na escola. Se não se der ensino religioso à criança não se terá dado “educação integral” e está é, como se sabe, postulado da nova pedagogia. Ainda mais se não se der “na escola” ter-se-á fugido a outro dos princípios fundamentais da “escola nova”, que prescreve o mais estreito entrelaçamento entre a escola e o lar. A escola é o prolongamento do lar. Como querer que a escola ensine de modo oposto a religião do lar? Eis porque eu, adepto sincero da “escola nova”, sou partidário não apenas do ensino religioso as crianças mas do ensino religioso nas escolas.

Essa fundamentação teórica sobre o ensino religioso, de certa maneira foi aprimorada na viagem de estudos que fez a Áustria e Alemanha alguns anos antes, apesar do motivo da sua viagem não ter sido este, mas sim, o de estudar “idéias avançadas e de orientação mais progressista” e a Reforma educacional de Otto Gloeckel. Esta reestruturação foi executada na combalida Áustria de pós-guerra, quando o país precisou empreender uma reforma tão radical que “teve que construir o edifício educacional dos alicerces à cumieira, em um todo harmônico e sem soluções de continuidade, desde a escola elementar até a universidade”<sup>225</sup>. Tudo isso fez parte de um processo de reconstrução que incluía também uma ampla reforma social que precisou ser realizada no país após o movimento, que em consequência da guerra, alterou-lhe o regime político. Nada foi menosprezado, por isso:

O ensino de religião é dado em todas as escolas dentro do horário escolar, apesar de ser o Estado separado da Igreja e de ter sido a Reforma realizada por elementos do partido social-democrático que se caracteriza por ter sempre se manifestado pela liberdade de pensamento. As notas no ensino de religião, porém, não influenciam sobre o julgamento em conjunto dos trabalhos escolares dos alunos. Por outro lado, o ensino religioso não é obrigatório para as crianças cujos pais declararem expressamente que não o desejam e no momento de ser dado o ensino religioso, as classes se subdividem segundo os três principais grupos de crentes, a saber, católicos, protestantes e judeus, não havendo orações coletivas em voz alta, no início e finalização das aulas (...)<sup>226</sup>.

Este modelo de ensino religioso descrito por Everardo Backheuser, foi o mesmo que acabou sendo incorporado à Constituição de 1934. Antes disso, porém, na época da sua viagem, Backheuser era um aliado importante de Fernando de Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, colaborou com ele na sua Reforma de 1928. E, se por um lado, esta viagem marcou decisivamente a sua convicção sobre a doutrina da nova escola, por outro,

<sup>225</sup> Revista Escola Nova. Outubro de 1930, vol. I n.1.

<sup>226</sup> Idem.

lhe renderia no futuro, acusações de tê-la empreendido sob o compromisso de falar publicamente a favor da administração de Azevedo<sup>227</sup>. Missão galhardamente cumprida, diga-se.

Mais adiante Everardo Backheuser vai afirmar que em todas as nações onde a pedagogia tinha sido racional e cientificamente entendida, havia o ensino religioso nas escolas. “Assim na Alemanha. Assim na Áustria. Assim na Holanda. Assim nos Estados Unidos<sup>228</sup>.” Isso porque a *Gestaltpsychologie* na época era a mais autorizada nos meios da psicologia científica. De acordo com os seus princípios fundamentais, a alma humana não era concebida decomposta em partes, menos ainda influenciada por uma única causa, como a libido na psicanálise, mas ao contrário, é percebida “como tendo em conjunto uma certa estrutura, na qual se reconhece implicitamente uma urdidura e uma trama<sup>229</sup>”. A escola antiga, argumenta ele, não dava aos princípios científicos grande importância. A “Escola Nova atende mais a eles, preocupada como se declara, com a Educação Integral<sup>230</sup>.”

Outras vezes, porém, a apologética aparecia de maneira curiosa. O artigo intitulado “o ensino religioso e ensino leigo”<sup>231</sup>, reproduz uma matéria da Revista *El Semanário* de Buenos Aires que dá ao tema foros de legitimidade pela escrita *insuspeita* de um socialista. *Jean Jaurés* foi consultado pelo seu filho, quando este era interno de um colégio católico, sobre se deveria ou não receber esse ensino. Sua resposta foi esta:

Querido filho – pedes-me um bilhete que te isente de seguir o curso de religião, um pouco para ter a glória de proceder de modo diverso do que a maior parte dos teus discípulos, e temo que também um pouco para parecer digno filho de um homem sem convicções religiosas. Esse bilhete, meu filho querido, não t’o mando e nunca o mandarei não é porque deseje que sejas clerical, ainda que não há nenhum perigo disso, nem o há tão pouco de que professes as idéias que te exporá o teu professor. Quando tiveres idade suficiente para julgar, terás completa liberdade; tenho porém firme desejo e empenho de que a tua instrução e educação sejam completas, e não o seriam sem o estudo sério da religião<sup>232</sup>.

<sup>227</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

<sup>228</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, junho de 1933, n. 7.

<sup>229</sup> Idem. N. 7

<sup>230</sup> Idem. N. 7

<sup>231</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>232</sup> Idem, n. 9

Mas o Boletim tinha também outro caráter além da doutrinação. A *Pedagogia Social*<sup>233</sup> de Padre Leonel Franca confirma essa premissa. Nessa matéria o religioso sustenta que havia tantas orientações social-pedagógicas quantas as maneiras de formular e resolver esses problemas de caráter geral e repercussões ilimitadas. Começa pela coexistência de dois termos antagônicos e aparentemente irreconciliáveis: Por um lado a pedagogia é essencialmente individual. Por outro, não pode deixar de ser social. Na individual a criança é um ser com sua inteligência, vontade, sua índole, suas idiossincrasias, suas ações e reações. Essas capacidades, que são únicas em cada pessoa, devem ser a maior preocupação do mestre. Cabe a ele desenvolver integralmente todas as virtudes da criança para que no curso de sua formação ela consiga desenvolver plenamente seu potencial. “Eis o ideal da educação”.

Por outro lado, o processo educativo não pode deixar de ser social, porque o homem faz parte de uma sociedade e é esta sociedade que vai lhe possibilitar a vida, o progresso, a cultura e a civilização, que são valores tanto intelectuais como físicos. A cultura e a civilização são heranças que se vão transmitindo socialmente pelas sucessivas gerações. “Da sua natureza, pois, a educação apresenta-se com o aspecto de uma transmissão de um patrimônio social por uma geração que se vai a uma que se vem.”<sup>234</sup> e portanto, a educação é também uma *adaptação social*.

### **3.3** **A publicidade da Liga Eleitoral Católica**

No embate entre os grupos para conseguir legitimar o máximo possível de suas reivindicações na Carta Constituinte, os católicos organizaram a LEC (Liga Eleitoral Católica). Esse foi um empreendimento de grandes proporções criado por Dom Leme e Alceu Amoroso Lima no ano de 1932, para as eleições que se realizariam em 1933. Evidentemente esta era mais uma obra do Centro Dom Vital e seu intuito - outro reflexo da Ação Católica - era influir tanto quanto possível na Assembléia Nacional Constituinte e, como outras mobilizações católicas, à LEC estavam articulados a hierarquia, os intelectuais, grupos organizados como as

---

<sup>233</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, julho-agosto de 1933, n.8.

<sup>234</sup> Idem.

Associações e congêneres e os fiéis. Romualdo Dias chama a atenção para a lógica interna que sustenta esses movimentos, no caso aqui, a LEC: “a obediência à autoridade só seria garantida por meio de uma legislação que orientasse pelos mesmos princípios sustentadores da ordem. Daí todo o empenho da obra restauradora católica, também no âmbito da lei”<sup>235</sup>.

A Liga tinha como objetivo fundamental tornar públicas as diretrizes assumidas pela Igreja no sentido de conquistar os votos de eleitores católicos para os candidatos comprometidos em subscrever suas posições e seus princípios, mesmo àqueles mais controvertidos, como por exemplo, o ensino religioso nas escolas públicas e a indissolubilidade do casamento.

Note-se que o partido ao qual o candidato estava filiado, não representava empecilho algum, desde que trabalhassem para legitimar as pretensões católicas. Essa postura da Igreja deu “pano para mangas”. Wilson Martins conta que a propósito do ensino religioso houve uma discussão acalorada em dezembro de 1933 entre parlamentares:

Quando Guaraci Silveira exprimiu o desejo de ‘dar a sua opinião pessoal a respeito de religião dos nobres constituintes’, Luís Sucupira interrompe-o com veemência: ‘Opinião suspeita, porque V. Excia. É socialista e, portanto, contra a ordem civil; é protestante, e, por consequência, contra a ordem religiosa.’ Mais adiante, dizia Guaraci Silveira: ‘O que desejam os católicos é a religião do Estado’ – ‘ideal de todos os católicos’, aparteava o mesmo Luís Sucupira. Tudo isso era resumido pelo Deputado Tomás Lobo: ‘Quando a Liga Católica fala em reivindicações mínimas, não é preciso ser muito inteligente para saber que existem reivindicações médias e máximas. A média será certamente a religião do Estado e a máxima só pode ser a teocracia.’<sup>236</sup>

Com os objetivos bem definidos, a LEC precisava atuar em várias frentes. Não bastava somente estabelecer aliança com os candidatos dispostos a lutar pela sua causa se os católicos não comparecessem às urnas. “O voto consciencioso dos católicos, mesmo sem partido, afirma-o o aviso n. 239 da Cúria Metropolitana, influirá nos destinos da Pátria”<sup>237</sup>. Portanto, mais importante até que os acordos políticos era facilitar de todas as maneiras o cumprimento dessa “missão” e para resolver questões de ordem prática, foram criadas as Juntas Eleitorais Católicas.

<sup>235</sup> DIAS, Romualdo. *Imagens da Ordem. A Doutrina Católica Sobre a Autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

<sup>236</sup> MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira (1915-1933)*. S. P.: T. A. Queiroz, 1996, 2ª ed.

<sup>237</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, novembro de 1932, n. 3.

Entre outros atributos, estes órgãos prestavam informações e ajuda para o alistamento, o processo de qualificação e inscrição. Como era novidade e “complexo” esse processo, principalmente “para as senhoras, novéis nessas trilhas, ainda mais”, as correligionárias poderiam em todas as localidades do país procurar as tais Juntas, que eram filiadas a LEC. As mulheres, a menos que seus pais ou maridos se opusessem formalmente, deveriam votar<sup>238</sup>.

Mas, como pergunta o articulista de uma pequena nota de pé de página inscrita no Boletim: “quererão as mulheres exercer esse novo direito? Gostarão de usufruí-lo?” As mulheres “acatólicas” e as “ateístas” acorrerão em massa às urnas com toda certeza. E se a mulheres católicas se esquivarem de cumprir esse “dever” (antes era direito), “terão o desgosto de assistir a vitória dos dois grandes inimigos da sociedade brasileira: o divórcio e o ensino leigo, isto é, a dissolução da família e o ensino ateísta dos filhos.”<sup>239</sup> O desafio provocativo por parte do autor faz todo sentido se for levado em conta o pensamento católico. A conexão que se fazia entre um lar solidamente constituído e a estabilidade social estava relacionada à idéia de que este formato de sociedade equilibrada, hierarquicamente composta, cumpridora dos seus deveres, poderia transcender os “umbrais da porta” e inspirar uma configuração social nesse molde. Ana Maria Magaldi vai sustentar que na ótica do grupo católico “pela garantia do casamento indissolúvel e pela obediência das famílias aos preceitos católicos, seria possível atingir a ‘estabilidade da nação’.”<sup>240</sup>

Alguns meses antes de vir a público o artigo acima, a revista *A Ordem*, pontifica a posição do Centro Dom Vital e de sua intelectualidade no que se refere “aos problemas do Estado” e às suas conseqüências. Na matéria sem assinatura: “dever político dos católicos”, o articulista começa o seu discurso dizendo que “Fracassada” a Revolução de Outubro, o país ficou dividido entre os constitucionalistas e os anticonstitucionalistas. “Aqui não temos que tomar partido, pois estamos acima dos partidos. Não nos interessa a Constituição. Interessa-nos que Constituição”<sup>241</sup>. O que nos interessa saber, diz ele, é se a Nação

<sup>238</sup> Idem.

<sup>239</sup> Idem.

<sup>240</sup> MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados, Campinas: São Paulo, n. 5, janeiro – julho, 2003.

<sup>241</sup> *Revista A Ordem*, ano XIII, n. 25, março de 1932.

vai continuar divorciada do Estado. Se o que nos interessa é “manter católica a nação”, devemos primeiro agir sobre a Nação pra só depois atuar sobre o Estado. Deveríamos deixar que os “problemas propriamente de governo se fizessem a nossa revelia, limitando-nos a trabalhar para recristianização das massas e das elites, limitaríamos a nossa ação a esfera cultural”<sup>242</sup>.

Há muitos “católicos liberais” que acham que devemos afastar o problema do Estado já que o laicismo é inevitável e que os contatos com a política tendem a secularizar a Igreja, acham, portanto, que nossa ação deve incidir sobre a Nação, como uma atividade religiosa e não social. É um grave erro, porém, julgar que os nossos interesses espirituais determinam apenas os deveres de culto e oração. Nossos deveres para com Deus exigem que sempre que estiver em jogo a nossa ação livre, há um interesse moral afetado e, portanto, um princípio religioso a aplicar. Sendo assim há um problema de Estado de que não podemos desinteressar, mesmo excluindo, como *é de nosso dever*, todas as preocupações políticas *puras* isto é, desligadas de preocupações espirituais. Não se pode atender apenas os deveres da nação e deixar para mais tarde os do Estado. Isso seria desconhecer a posição real dos problemas sociais em que todos os elementos coexistem em regra e agem uns sobre os outros<sup>243</sup>. Talvez seja com esta justificativa, que muitos católicos ingressaram na política como membros do movimento integralista<sup>244</sup>. Fundado em outubro de 1932 por Plínio Salgado, incluiu em seu quadro Gustavo Barroso, Tasso da Silveira, San Tiago Dantas, Helder Câmara, entre outros. O movimento dos “camisas verdes” - como ficou conhecido - extinguiu-se em 1937 com a instauração do Estado Novo.

Por outro lado, uma das causas imediatas para a articulação da intelectualidade católica em torno da Constituinte, pode ter sido o fato de que o catolicismo no Brasil corria perigo, na opinião de alguns. E essa era uma situação que precisava ser revertida. Quando Dom Mattos passou pelo Rio em outubro de

<sup>242</sup> Idem.

<sup>243</sup> Revista A Ordem, ano XIII, n. 25, março de 1932.

<sup>244</sup> Ainda que não tenha sido um movimento homogêneo, o Integralismo pode ser considerado um dos primeiros movimentos políticos organizados no país. Sob o ponto de vista ideológico, rejeita o capitalismo, o comunismo e o liberalismo econômico. Defende a propriedade privada, o resgate da cultura nacional e o moralismo. Valoriza o nacionalismo, o cristianismo e o princípio da autoridade. Parente próximo do fascismo, o integralismo constituiu-se em uma proposta de construção do país como Nação, pois considerava o Brasil um Estado fraco, com instituições políticas idem, habitado por um povo dividido e sem a mínima noção de unidade nacional. Ver, entre outros, BICCA, Luís Eduardo. *Para uma crítica da ideologia integralista*. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



1932, fez um breve discurso na Associação para os Delegados do Circulo Católico, do Centro Dom Vital, da Ação Universitária e, naturalmente, para os associados, abordando justamente esse tema. Dizia ele que a nossa tradição religiosa era uma força por demais “diluída e amorfa” para resistir sozinha às agressões da irreligião. Nas grandes cidades a “imoralidade e a descrença” fazem parte do cotidiano. Nos sertões é “o espetáculo de milhões de brasileiros, emalhados na superstição e na delinqüência”<sup>245</sup>. Por isso era urgente que se adotasse um programa de ação ostensivo que fosse capaz de combater o radicalismo e a irreligião ao mesmo tempo em que reconstruía internamente os valores no seio da família brasileira. A escola, afirma D. Mattos, é decisiva para o futuro do catolicismo no Brasil. E foi com este pensamento que os católicos penhoraram todos os seus recursos para reaver a prática do ensino religioso nas nossas escolas publicas. Seja como for, o poder da LEC foi testado e aprovado nas eleições de maio de 1933. O voto para os candidatos indicados pela Igreja “valeu a eleição de boa parte deles e, conseqüentemente de sua hegemonia na Assembléia onde a LEC obteve pelo menos dois terços dos votos em todas as questões do seu programa<sup>246</sup>”. Nesse sentido tem-se que “a rearticulação da Igreja significou o principio de cooperação entre Igreja e Estado, a qual redundou, na prática, em verbas do governo para escolas, hospitais e instituições beneficentes mantidas pela igreja.<sup>247</sup>” A organização da Igreja começa a dar seus frutos. Além do mais, esta foi uma das maiores demonstrações do seu poder.

### 3.4 Reação Católica após a V Conferencia Nacional de Educação

Apesar dos protestos veementes do grupo católico, a V Conferência Nacional de Educação, reunida em Niterói no ano de 1932, se tornou o palco de deliberações pré-constituintes sem a sua contribuição. Esta Conferencia acabou se constituindo num marco significativo porque identifica relativamente bem às diferenças entre o pensamento católico frente às políticas educacionais e o próprio

<sup>245</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, dezembro de 1932, n. 4.

<sup>246</sup> NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.) Constelação Capanema: Intelectuais e Políticas. R. J.: Editora FGV, 2001.

<sup>247</sup> Idem.

conceito de educação e o posicionamento do grupo que se auto-intitulava “pioneiros” sobre a mesma matéria. Visto não terem sido discutidas todas as emendas para a Carta Magna ou terem sido discutidas “a portas fechadas”, nomeadamente a questão mais cara aos católicos, ou seja, a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, a reação foi a que se conhece: uma retirada estratégica para se reagruparem mais adiante e lutarem para atingir este objetivo por outras vias.

No entendimento do grupo, o ensino da religião era um dos componentes fundamentais da educação dita integral, porque estava intrinsecamente ligado à *finalidade educativa*, objeto de discursos intensificadores cujo fim supremo era o de *espiritualizar* a educação. Os católicos defendiam “que os métodos mais modernos da chamada ‘pedagogia’ nova, estão perfeitamente dentro do espírito da escola católica, tal como deve ser compreendida, se bem que nem sempre tal como é praticada.”<sup>248</sup> Cerca de um ano antes, a revista *A Ordem* disse que o melhor acontecimento daquele momento tinha sido o decreto que facultava o ensino religioso nas escolas. Asseverava o articulista que o laicismo teve quarenta anos para “dar provas de si”. Durante todo o período da primeira República foi o regime laicista que informou a instrução pública primária, secundária, normal e superior. “Deus fora completamente excluído da formação dos brasileiros em tudo que fosse instrução fornecida pelos poderes públicos”<sup>249</sup>. O Estado não chegou ao “monopólio pedagógico” que é a consequência lógica do laicismo, mas separou radicalmente o ensino privado do ensino público e o que é mais grave, a escola da família, “introduzindo nas novas gerações uma mortal indiferença por toda a ordem dos deveres”<sup>250</sup>.

Deus precisava retornar à escola e à vida do país. Portanto, uma das primeiras providências tomadas após a V Conferência, foi a de construir um memorial destinado à Comissão Constituinte, redigido pelo Padre Leonel Franca<sup>251</sup> e assinado “por intelectuais e educadores de todos os Estados do Brasil”, com mais de 700 subscrições. Esse documento que, diga-se, tinha todo o

<sup>248</sup> Revista *A Ordem*. Ano XII, novembro de 1932, n. 33.

<sup>249</sup> Revista *A Ordem*. Ano XI, n. 14, abril de 1931.

<sup>250</sup> Revista *A Ordem*. Ano XI, n. 14, abril de 1931.

<sup>251</sup> Revista *A Ordem*. Ano XIV, N. 47, Janeiro de 1934. (pg. 22-23)

aspecto de um manifesto<sup>252</sup> afirmava, em primeiro lugar, que o Plano Nacional de Educação, enviado por representantes daquela Conferencia, encerrava alguns princípios e afirmações, que não só estavam em aberta oposição com as resoluções já votadas em plenário nas Conferencias Nacionais de Educação anteriores, como também contrastavam com os interesses da educação brasileira. Isto porque essas indicações se inspiravam em “ideologias sociais extremadas” umas, e outras “em alvitre de uma pedagogia muito discutível, que absolutamente não representam o pensamento nacional, nem poderiam servir de norma inspiradora da nossa futura carta constitucional”<sup>253</sup>.

A Ordem de novembro de 1932 trouxe uma matéria sobre a demissão de Fernando de Magalhães da presidência da V Conferencia Nacional de Educação, segundo a Revista, logo após a votação “favorável à permanência do laicismo pedagógico” que “veio infelizmente marcar a separação cada vez mais insofismável dos campos em que se dividem hoje os que se interessam pelos problemas da educação no Brasil”<sup>254</sup>. Diz a matéria que de um lado estão:

Os retrógrados, os apegados ao feiticismo das formulas arcaicas, os maníacos da laicidade integral do ensino, que defendem a todo transe o espírito que presidiu aos quarenta anos de pedagogia republicana, com o seu pragmatismo, seu tecnicismo árido, a sua obsessão mimetista, o seu desdém pela realidade, o seu desrespeito pela sociedade em que viveu, pela infância que pretendeu educar, pela nacionalidade de que deveriam ser os mandatários, mas que são realmente meros torcionarios<sup>255</sup>.

Estes, diz o artigo sem assinatura, tiveram a sua disposição os “cofres públicos” pondo e dispondo como bem entendiam, obedecendo cegamente “a doutrina de um único autor, o inevitável Dewey” e o que é pior, impondo a sua orientação a todo o ensino público e agora à Constituição em curso.

---

<sup>252</sup> Os manifestos, como afirma José Horta Nunes, são uma forma textual característica dos movimentos de vanguarda, que despontaram na Europa no final do século XIX e início do século XX. Os manifestos são, portanto, marcas da atividade cultural do século XX e, a partir deles, diversas linhas artísticas e intelectuais ganharam força. Podemos citar como exemplo, o Manifesto dos Intelectuais (1894) em favor de Alfred Dreyfus, o Manifesto de Gilberto Freire (1926) e o manifesto antropofágico de Oswald de Andrade (1928). NUNES, José Horta. Manifesto Modernista: A identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 2001.

<sup>253</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, Janeiro de 1933, n.5.

<sup>254</sup> Revista A Ordem. Novembro de 1932, ano XII, n. 33.

<sup>255</sup> Idem.

O aspecto significativo da matéria é o modo como o Centro Dom Vital, na pena do seu articulista, interpreta esta peripécia e as reivindicações do grupo divergente e como justifica suas próprias reivindicações nesse contexto. Os católicos, que são realistas, prudentes e defensores de “um Brasil brasileiro”, não estão satisfeitos com a experiência pretérita. Nem eles e nem os liberais que compreenderam “o que há de abusivo e tirânico na laicidade obrigatória do ensino público”<sup>256</sup>. Todos pretendem uma educação integral, os “nacionalismos de todos os matizes”, a consciência religiosa de católicos, judeus, protestantes e outros segmentos e pretendem também livrar-se da opressão que beneficiava apenas o sectarismo de “alguns anti-clericais e ateus ou a massa amorfa dos indiferentes”<sup>257</sup>.

Depois de uma série de pontuações sobre os acontecimentos da V Conferencia, o autor propõe que se sistematize uma ação eficaz. O primeiro passo deve ser reunir as “forças dispersas” em um centro de ação para lutar contra os excessos que ora se vê. Era preciso em primeiro lugar, um chefe. Nosso autor parece desconhecer a obra de correligionários seus. Sua sugestão foi a permanência do ex-presidente da ABE, Fernando de Magalhães porque a sua atitude na Conferencia “naturalmente o indicava”. No entanto esse lugar já estava ocupado por Everardo Backheuser, que na verdade vinha trabalhando na tarefa de congregar esforços há algum tempo, assim como também o “centro de ação” já existia. A Associação de Professores Católicos do Distrito Federal fora criada algum tempo antes justamente com este objetivo. A CCBE estava planejada e prestes a ser oficializada. Quanto à liderança de Fernando de Magalhães tudo leva a crer que ele não tinha ou perfil, ou temperamento ou vontade necessários para esta empreitada, ainda que, como afirma Marta Carvalho, ele tenha sido uma figura de grande importância na ABE na década de 20, após a morte de Heitor Lyra da Silva<sup>258</sup>. Contudo, encerrada suas atividades nesta instituição, nos anos que se seguiram ele foi uma das personalidades menos vistas nas publicações do grupo católico.

O último passo seria a intervenção “corajosa” na elaboração das leis para o ensino, desde a formulação de princípios gerais para a Constituição até a aplicação

---

<sup>256</sup> Idem.

<sup>257</sup> Idem.

<sup>258</sup> CARVALHO, Marta Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1998.

prática que se faz dos regulamentos<sup>259</sup>. Pensavam eles, não sem alguma razão, que a organização do ensino num país em crescimento como era o caso, é um trabalho ao mesmo tempo complexo, variável e plástico, sujeito às condições freqüentemente renovadas do meio. Por isso, seria mais interessante submeterem-se as leis ordinárias mutáveis que à estabilidade relativa de um texto constitucional. Na Carta Magna, deveriam entrar apenas alguns princípios norteadores que são a sustentação de qualquer organização escolar e se constituem em uma declaração de direitos garantidos.

Entre as modificações ou inclusões que os católicos desejavam para a Constituição, estava aquilo que eles entendiam como o monopólio do Estado. A interpretação que faziam dessa matéria é que a criança não pertencia ao Estado e por isso não deveria ser constrangida a receber uma educação uniforme, porque isso seria ignorar o direito inalienável dos pais à educação dos filhos. Não bastasse interferir na vida familiar, maculava os direitos de liberdade de todos os cidadãos. “Todo monopólio é odioso, mas o monopólio de ensino mais que qualquer outro, porque encobre na sua existência a possibilidade permanente de uma opressão despótica de consciências”<sup>260</sup>.

Desejava-se, sobretudo, que no novo texto se eliminasse “o equivoco que pairava na Constituição de 1891, a gravitar em torno da expressão incerta e vaga de ensino leigo”, e garantisse a aplicação do decreto de 30 de abril de 1931. Por outro lado, já que as escolas públicas eram mantidas com as contribuições dos cidadãos, seria uma questão de justiça social que se distribuisse proporcionalmente os seus recursos entre as escolas confessionais, proporcional ao numero de habitante pertencentes a cada confissão, como acontecia na Inglaterra, Bélgica, Holanda, Polônia, Tchecoslováquia, Hungria, Áustria e Grécia.<sup>261</sup>

Entre os que assinaram o memorial, alguns educadores conhecidos, outros membros da Academia Brasileira de Letras, estão: Fernando de Magalhães, Afonso Celso, Ruy de Lima e Silva, Filinto de Almeida, Olegário Mariano, Ramiz Galvão, Ataulfo de Paiva, Aloysio de Castro, Medeiros de Albuquerque, Augusto de Lima, Gustavo Barroso, Ademar Tavares, Coelho Neto, Augusto de Brito

<sup>259</sup> Revista A Ordem, ano XII, novembro de 1932, n. 33.

<sup>260</sup> Boletim da Associação dos Professores Católicos. Rio de Janeiro, Janeiro de 1933, n.5.

<sup>261</sup> Idem.

Belford Roxo, Eduardo Eurico de Oliveira, Adolpho Murtinho, Pantoja Leite, Sodré da Gama, Gastão Bahiana, Jeronymo Monteiro Filho, Jorge Gouvêa e Teobaldo Recife.<sup>262</sup>

Um ano mais tarde Van Acker comenta esse episódio na A Ordem, dizendo que recentemente havia lido o Projeto da Constituinte de acordo com as emendas da bancada paulista e qual não foi sua surpresa quando observou ter desaparecido o “direitos dos pais”, e a “liberdade de equiparação possível do ensino particular”. Em resumo, exceto pelo ensino religioso facultativo, que era ponto de compromisso político, o projeto da bancada paulista não “passa de fiel reprodução das sugestões socialistas do Sr. Fernando de Azevedo e da Comissão dos 32, da V Conferencia”<sup>263</sup>. Do ponto de vista católico, afirma, esse era um sinal inequívoco de retrocesso e ao mesmo tempo de perigo. Portanto, sob dois aspectos, católico e nacional teria sido preferível “a supressão do ensino religioso facultativo nas escolas publicas à abolição da liberdade do ensino particular”<sup>264</sup>. De qualquer maneira, fato é que os católicos tiveram a suas reivindicações contempladas na Constituição de 1934, mesmo que por pouco tempo. Essa Constituição, entretanto, teria vida curta, dentro de três anos seria promulgada uma nova constituição.

### 3.5

#### **Nasce a Confederação Católica Brasileira de Educação**

O editorial do último número do Boletim foi dedicado à solenidade da fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação. A CCBE, com a benção da *Hierarquia Sagrada*, o apoio do Clero e a cooperação dos chefes de família e de todos os homens de boa vontade, “surge para impedir a ruína intelectual e moral do Brasil.”<sup>265</sup> Nesse numero, os professores são informados de que aquela seria a ultima edição e em seu lugar, outro “ressurgirá com outro nome, outro proprietário e outro aspecto, mas com a mesma orientação.” “Boletim

---

<sup>262</sup> Idem.

<sup>263</sup> Revista A Ordem, Ano XIV, n. 47, janeiro de 1934.

<sup>264</sup> Idem.

<sup>265</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, novembro-dezembro de 1933, n. 10

de Pedagogia”, esse tinha sido o nome pensado para a futura Revista Brasileira de Pedagogia e seria dirigido pela recém-fundada Confederação.

A Necessidade de se criar uma Confederação genuinamente católica, disposta a brigar pelos interesses da Igreja nas questões educativas já havia sido bastante explorada pelos instrumentos de divulgação católicos. Era preciso, sobretudo, “combater o ateísmo, o protestantismo, o positivismo, a maçonaria, o espiritismo e tantas outras seitas e comunidades que porfiam em dificultar o bom ensino do Brasil.”<sup>266</sup> A força das Associações, nesse sentido, seria comparável à Igreja porque, como esta, se empenhavam em coordenar esforços de “modo a formar em confederação um bloco de energias”, como um monólito, coeso de maneira que nenhum “agente corrosivo” pudesse destruí-lo. A finalidade essencial era a educação moral da mocidade brasileira. Afinal, o mundo lá fora está repleto de armadilhas para a nossa juventude inexperiente, mas se o título “Associação de Professores Católicos” for pouco oportuno para o momento, “confirmo-lhe outras denominações mais diplomáticas e mais hábeis para a consecução de nossos fins, não importa nomes, o que importa é fundá-las, vivificá-las, consolidá-las e uni-las no mesmo nobre ideal.”<sup>267</sup>

O importante continua o articulista, é que cada professor católico cumpra o seu dever para com Deus. E “havemos de ser milhares porque alvissareiramente as Associações de Professores Católicos hão de vir medrando por este Brasil afora para maior glória de Deus.”<sup>268</sup> E por todos os rincões, por todos os lugarejos, por todo horizonte onde a vista alcança, haverá de ter um professor católico congregado em torno dessas “beneméritas associações”, para que se cumpra o vaticínio de Sua Eminência o Sr. Cardeal Dom Leme “uma das mais oportunas e eficientes federações católicas nacionais.”<sup>269</sup>

É importante, sobretudo, acrescentamos nós, que cada professor cumpra esse papel social que lhe é aplicado pelas Associações e pelo órgão divulgador – e legitimador – do seu discurso: O Boletim e em breve, a Revista. Ambos cumprem (ainda que implicitamente) o objetivo de fornecer esse ar “notificador” que se

---

<sup>266</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>267</sup> Idem.

<sup>268</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>269</sup> Idem.

esconde sob o fato apresentado<sup>270</sup>. Se é possível estipular uma hierarquia de valores a serem “notificados” e observados, diria que a primeira delas é a relação da família com a escola, para juntas comporem o Estado. No último número dessa publicação, quase como num esforço derradeiro de solidificar esta premissa, uma vez mais a tríade é lembrada. Em “A família e a Escola”, Tristão de Ataíde traz a lume este tema recorrente nos artigos por ele assinados. A educação da prole, para o nosso intelectual se traduz pelo sagrado dever da família e seu direito natural. A escola por sua vez é um grupo autônomo, exigida pela vida em sociedade, mas com estatuto de grupo natural por acidente<sup>271</sup>. É acidental porque não nasce naturalmente como a família ou o Estado. Ela completa a família e, portanto é a segunda célula social. Tudo que possa separar essas duas instituições é nociva ao bem comum<sup>272</sup> e é sobre o modelo da família que a Escola se deve formar. Nesse caso, participa da natureza da família e da natureza do Estado, “da família por ser uma instituição formadora do ser humano individual. Do Estado, por ser uma instituição formadora do senso social do homem.<sup>273</sup>” Obedecendo a esta lógica, a escola continua a família e forma o Estado e tanto o espírito da vida familiar como o da vida pública precisam informar a instituição pedagógica como grupo fundamental da sociedade. A escola primária, pelo seu caráter primevo, deve ser completamente imbuída do espírito da família e a escola secundária, pela sua natureza, vai preparar o indivíduo para a vida afora. Nessa altura de sua formação, a moral vai se somar à formação intelectual, mas nem por isto a família deixa de ter papel relevante. É a idade da adolescência – período difícil – e é a idade da formação do espírito cívico. Finalmente, na escola superior “para não cair no defeito da pura especialização intelectual, deve modelar-se então pelo espírito público, pela vida do Estado”<sup>274</sup>, este será o espírito que irá prepará-lo para a vida pública.

Por outro lado, não se pode menosprezar o momento histórico. O Boletim surgiu num contexto político que reclamava esforços dos mais diversos para

<sup>270</sup> Barthes explica que na superfície da linguagem a significação está camuflada na apresentação do fato, conferindo-lhe um ar notificador, ao mesmo tempo em que paralisa a intenção aí subjacente, imobilizando-a. BARTHES, Roland. O mito é uma fala. In : Mitologias. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

<sup>271</sup> Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, novembro-dezembro de 1933, n. 10.

<sup>272</sup> Idem.

<sup>273</sup> Idem.

<sup>274</sup> Idem n. 10



consolidar os valores e a visão de mundo do grupo do qual era porta-voz. A posição e o tom que a intelectualidade assume nas suas falas têm muito a ver com a aproximação da Constituinte. No período subsequente, o discurso será outro e terá novos objetivos em pauta. Por agora, as publicações tinham um papel determinado a cumprir e esse papel só mudará após 1934, relativamente e efetivamente após 1937. Como afirmam Micael Herschmann e Messeder Pereira, no jogo das relações sociais, o estatuto de “mitos fundadores da nacionalidade brasileira” só será adquirido plenamente depois da Revolução de 1930, mais precisamente durante a vigência do Estado Novo quando o “arcabouço institucional” haja sido completado<sup>275</sup>.

Na vida educacional, contudo, a política do Ministro Capanema muito ajudará ao grupo católico. Na concepção do Ministro para a construção da nacionalidade impunha-se, em primeiro plano, o fortalecimento da nossa cultura. Observe-se que a sua visão de cultura nacional é marcadamente conservadora<sup>276</sup> e essa, “passaria pelo resgate das tradições nacionais e pela preservação dos valores imutáveis da cultura ocidental cristã e a ênfase estaria posta em sua conservação e transmissão e não em sua renovação.”<sup>277</sup> E é possivelmente com este pensamento que Capanema irá compor o seu ministério cercado por intelectuais de vários segmentos, as relações mais estreitas, no entanto, serão com os intelectuais católicos.

---

<sup>275</sup> HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA MESSEDER, Carlos Alberto. O Imaginário Moderno no Brasil. In: A Invenção do Brasil Moderno – medicina, educação e engenharia nos anos de 20 – 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

<sup>276</sup> MENDONÇA, Ana Waleska. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. R. J.: EdUERJ, 2002.

<sup>277</sup> Idem.

## 4

### A Renovação pedagógica em páginas: O que dizem as revistas?

#### 4.1

##### RBP: Um Sindicato católico em ascensão

As orientações em matéria de educação prendem-se necessariamente à escolha de um sistema de idéias no campo especulativo. Não há educação neutra. Toda a pedagogia é tributária de uma filosofia de vida. Assim o exige a natureza essencial e indestrutível da vida. Educar é antes de tudo, preparar o homem para o exercício de sua função humana, é ajudá-lo a realizar o ideal em que se resume a sua perfeição<sup>278</sup>.

No mês de fevereiro de 1934 saiu o primeiro número da Revista Brasileira de Pedagogia. Esta publicação foi o porta-voz da Confederação Católica Brasileira de Educação, criada um ano antes com a fusão das Associações congêneres. A necessidade de se criar uma Confederação, vinha sendo ventilada há algum tempo e fazia parte da Ação Católica. Como uma das etapas dessa Ação, a sindicalização dos professores estava prevista na Encíclica de Pio XI e era uma forma de organização social que tinha como objetivo maior “promover e defender a escola católica para seus filhos<sup>279</sup>”, obra religiosa que é “particularmente cara ao nosso coração paterno e dignas de grandes encômios àquelas associações especiais que, em várias nações, e com tanto zelo, dedicam-se a obra tão necessária<sup>280</sup>”. Nos Estatutos da Confederação, no Artigo 4º ela é designada como uma sociedade sindicalista dos professores católicos, uma corporação de intelectuais e um grêmio de assistência social-religiosa. A CCBE era mantida pelos cursos que promovia, pelas Associações Confederadas e Casas de Educação, todos pagantes, de jóia e anuidade.

---

<sup>278</sup> Padre Leonel Franca. Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.

<sup>279</sup> Encíclica de Pio XI, *Divini illius magistri*. Acerca da Educação Cristã da Juventude. Apud Boletim da Associação de Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>280</sup> Encíclica de Pio XI Sobre a Necessidade e os Caracteres da Ação Católica (Non abbiamo bisogno). São Paulo, junho de 1931.

Em palestra proferida sobre o assunto, Backheuser argumenta que os professores poderiam estudar os novos métodos sozinhos, isoladamente, e sem dúvidas obteriam resultados profícuos, porém muito mais desgastantes e penosos. Ao passo que se congregassem esforços poderiam se ajudar mutuamente nos estudos, na solução das dúvidas que fossem surgindo e finalmente, na resolução dos problemas. “Esta somação de boas vontades se apresenta dentro da associação de classe, dentro do grêmio de professores. Viveiros de iniciativa e inteligente cooperação social.”<sup>281</sup>

As finalidades das Associações serão frequentemente lembradas e reiteradas pelos seus representantes. Na sessão solene de instalação da APC de Itajubá, D. Laura Lacombe, vice-presidente dessa entidade no Rio de Janeiro, esclarece as finalidades das Associações de Professores Católicos, cujo desenvolvimento se acentuou no ano de 1933. E há um razão para este progresso: a Constituinte. Não era segredo para ninguém que a agremiação católica tinha como objetivo imediato a aprovação das suas matérias na nova Carta. Amoroso Lima dirá mais tarde que o dia 30 de maio de 1934 se tornou uma data histórica para o catolicismo brasileiro porque foi neste dia que as emendas católicas foram aprovadas no plano constitucional<sup>282</sup>. O esforço católico havia sido, portanto, compensado.

Enquanto isso não acontece, D. Laura começa seu discurso em Itajubá dizendo que “estamos no século dos sindicatos”. Todos aqueles que trabalham na mesma “seara” sentem necessidade de se agremiar para que junto dos colegas, possam realizar de forma mais eficiente a obra que empreendem. No caso do Brasil, o momento é ainda mais delicado porque o que está em jogo são as matérias a serem incluídas na nova Constituição. A fase é de reconstrução política e os professores católicos não podem deixar de somar forças para que juntos defendam os interesses da família e da criança, assunto em pauta nos debates pré-constituintes<sup>283</sup>. Em determinada altura da sua preleção D. Laura fala que “a eficiência da ação dos professores católicos é função do seu preparo cultural e competência profissional e religiosa.”<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> Boletim de Professores Católicos. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9.

<sup>282</sup> SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO DA COSTA, V.M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

<sup>283</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>284</sup> Idem

Obedecendo a essa lógica, de fato a transformação do Boletim em Revista, motivada pelo crescente sucesso e “encorajante tiragem”, significou uma ampliação considerável do seu conteúdo e, evidentemente, de suas possibilidades estratégicas de divulgação. “Arejada e elegante”<sup>285</sup> traz novas colunas e novas maneiras de abordar os assuntos em torno das “graves questões de educação”. Os temas, assim como no Boletim, seriam discutidos à luz dos princípios pedagógicos católicos, “imutáveis na essência, embora plásticos às pressões do progresso”<sup>286</sup>. Esses princípios tinham sido recentemente organizados por Pio XI na encíclica *Divini illius magistri* e por não serem suficientemente conhecidos no Brasil, instava divulgá-los. Ainda que pouco conhecido, o conteúdo da encíclica estava devidamente incorporado no discurso do grupo católico e aparece nas defesas e recusas dos preceitos pedagógicos. Portanto, a *Divini illius magistri* é parte estruturante do discurso publicado pela Revista. Este documento nasce num contexto político bastante tumultuado. Em 1926, quatro anos depois que Pio XI foi eleito Papa, os fascistas propuseram colaborar na educação - tanto física quanto moral - da juventude italiana, em idades entre os oito aos 18 anos. Um ano mais tarde, para amenizar a impressão de obrigatoriedade que este movimento de certa maneira ensejava, os fascistas extinguiram por decreto o grupo de escoteiros católicos em regiões com menos de 20 mil habitantes<sup>287</sup>. No ano seguinte um novo decreto suprimiu toda e qualquer organização que se propusesse, de alguma forma, a educar os jovens do país. A perseguição que se seguiu aos diferentes tipos de associações chegou até à Ação Católica. A somatória desses acontecimentos demonstrou a fragilidade das relações entre o Vaticano e o Estado. Pio XI sentiu-se tolhido e, embora num primeiro momento tenha se resignado frente às articulações de Mussolini, em audiências particulares o sumo pontífice deixa clara sua posição sobre o papel da Igreja e da família na educação dos filhos. Evidentemente o jogo de forças não poderia durar para sempre e, em 1929, Estado e Igreja assinam os Acordos de Latrão.

Estes acordos não foram suficientes para acalmar os ânimos, menos ainda para frear a intenção de Mussolini de assumir a educação dos jovens, imprimindo-

---

<sup>285</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, outubro – novembro de 1934, n. 9-10.

<sup>286</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

<sup>287</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Igreja, Educação e Modernidade na Década de 30. Escolanovismo Católico: Construído na CCBE, Divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

lhe “virilidade e espírito guerreiro”, necessários e fundamentais para completar os planos políticos de um Estado Forte. Mesmo assim esses Acordos foram ratificados sem maiores incidentes. No final do mesmo ano de 1929, Pio XI lança a encíclica *Divini illius magistri*, aparentemente gestada como uma resposta as peripécias do *Duce*, ou seja, sob as condições políticas e ideológicas da Itália daquele momento específico. A Santa Sé, no entanto, afirma que a carta pontifícia fora regida e dirigida para o mundo todo.<sup>288</sup>

A encíclica *Divini illius magistri* é o documento oficial do vaticano que sistematiza o campo educativo e lhe confere resoluta subordinação aos preceitos da Igreja. Logo depois da introdução, no subitem “A quem pertence a educação”, Pio XI deixa claro como pensa o problema da educação e como interpreta a função da Igreja em relação a ela. Diz ele:

A educação é obra necessariamente social e não singular. Ora, são três as sociedades necessárias, distintas e também unidas harmonicamente por Deus, no meio das quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural. Primeiramente a família, instituída imediatamente por Deus para o seu fim próprio que é a procriação e a educação da prole, a qual por isso tem a prioridade de natureza, e, portanto uma prioridade de direitos relativamente à sociedade civil. Não obstante, a família é uma sociedade imperfeita, porque não possui em si todos os meios para o próprio aperfeiçoamento, ao passo que a sociedade civil é uma sociedade perfeita, tendo em si todos os meios para o próprio fim que é o bem comum temporal, pelo que, sob este aspecto, isto é, em ordem ao bem comum, ela tem a preeminência sobre a família que atinge precisamente na sociedade civil a sua conveniente perfeição temporal. A terceira sociedade em que nasce o homem, mediante o Baptismo, para a vida divina da graça, é a Igreja, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, porque reúne em si todos os meios para o seu fim que é a salvação eterna dos homens, e, portanto suprema na sua ordem. Por conseqüência, a educação que considera todo o homem individual e socialmente, na ordem da natureza e da graça, pertence a estas três sociedades necessárias, em proporção diversa e correspondente, segundo a actual ordem de providência estabelecida por Deus, à coordenação dos seus respectivos fins<sup>289</sup>.

Não restam muitas dúvidas de que, para o Vaticano, a função do Estado no que toca a educação é principalmente proteger e garantir os direitos da Igreja e da família sobre a criança, buscando, contudo, favorecer o desenvolvimento de iniciativas de ambas as instituições. Nesse sentido, Igreja e Estado são soberanos, cada um na sua esfera, destinando-se a primeira a educar a criança e promover o culto a Deus e o segundo, responsabilizando-se pelo aspecto terreno da

<sup>288</sup> Idem.

<sup>289</sup> PIO XI. *Acerca da Educação Cristã da Juventude* (Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*). São Paulo: Empresa Graphica, 1930.

humanidade. Evidentemente tais diretrizes tiveram um grande impacto nas ações dos grupos ligados à Igreja. Estes grupos sentiram-se compelidos a organizar a educação e a própria doutrina pedagógica, consoantes com as orientações pontifícias. As principais determinações diziam respeito aos temas sobre os quais a Igreja asseverava precaução, especialmente a co-educação, a educação sexual, o naturalismo pedagógico ou a liberdade ilimitada da criança e a educação dita laica. Estes, talvez, sejam para a Igreja os princípios mais caros que se devem respeitar quando o assunto é educação da juventude. Nesse contexto e imbuída de uma grande missão, nasce a Revista Brasileira de Pedagogia. Logo no primeiro número, o editorial esclarece a necessidade de divulgar os preceitos ordenados pelo sumo pontífice.

Ainda que a RBP tivesse uma formatação padrão, ou seja, colunas regulares com subitens variáveis, era comuns o aparecimento de seções eventuais. No primeiro ano de circulação a Revista estava dividida da seguinte maneira: Cultura pedagógica que, como o próprio nome diz, tratava de ensaios teóricos sobre o tema, trazidos por nomes ilustres do cenário nacional ou mesmo internacional. O Ensino nos Estados; Lições e Métodos; Fatos e Iniciativas; Literatura Pedagógica; Notas e Notícias; Consultas; Ação Social e a partir do segundo número, Debates sobre a Escola Nova. A proposta, como pontua Sgarbi era divulgar “aspectos pedagógicos, filosóficos, políticos e psicológicos do escolanovismo católico através de artigos, resenhas, comentários, que retratavam o cotidiano dos educadores e das escolas associadas à Confederação<sup>290</sup>”.

Era também sua proposta, tornar o assinante mais bem informado sobre diversos assuntos. Para o aperfeiçoamento do professorado sugeriu-se que o grande meio para manter o mestre, sobretudo do interior e dos pequenos centros, a par do movimento educacional moderno, deveria ser a Revista<sup>291</sup>. É interessante refletir sobre esta estratégia católica. O impresso guarda em certa medida uma atribuição reguladora no que se refere à filosofia da escola nova. Entretanto, a revista cumpre também o papel de orientar e aperfeiçoar o professor. Ver-se-á que este será um desdobramento natural da sua função. Marta Carvalho, falando sobre a materialidade do impresso afirma que estes, quando configurados como *caixa de utensílios*, se constituem em “um repertório de saberes que se organizam e se

---

<sup>290</sup> Idem

<sup>291</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1935, n. 11.

dispõem como ferramentas de organização da escola nos moldes compatíveis com os preceitos da *pedagogia moderna*.<sup>292</sup>

Para isso convinha que se alargasse a seção que reproduzia artigos de outras publicações. Era uma maneira barata e eficiente de aumentar a cultura do professor católico. Criou-se, por exemplo, na Seção de Notas e Notícias uma coluna chamada “Notícias do Estrangeiro”. Essa coluna trazia informações sobre o ensino em diversos países do mundo e suas matérias – bastante elaboradas, embora curtas – abordavam assuntos interessantes do ponto de vista da escola nova ou simplesmente educativos. Quem haveria de se lembrar de perguntar que meios a Polônia usa para divulgar e esclarecer seus professores quanto às renovações filosóficas e metodológicas da educação nova? Pois se sabe que existiam 124 revistas versando sobre psicologia geral, psicometria, psicanálise, sociologia e filosofia da educação, puericultura, entre outros assuntos correlatos<sup>293</sup>. Hoje em dia pode não parecer muito, mas para os professores daquela época, obter informações como esta sobre um país longínquo era um feito e tanto, sobretudo se levarmos em consideração que os meios de comunicação eram precários e custosos.

Este era um excelente motivo para que a Revista Brasileira de Pedagogia reproduzisse os artigos que considerava de utilidade pública. Como já referido, este órgão recebia um grande número de outras revistas e jornais de vários estados do Brasil e do exterior, alguns mais voltados para assuntos especificamente religiosos. Outros, no entanto, eram publicações bastante expressivas que versavam sobre temas educacionais e de natureza predominantemente informativa. Dentre as publicações mais importantes estão: *Bulletin du Bureau International d'Education* de Genebra; *Scuola Italiana Moderna* suplemento pedagógico, Itália; *L'Ecole* de Paris; *L'education familiale* de Bruxelas; *La femme Belge* de Bruxelas, *Pharus*, Dusseldorf, Alemanha; A Escola Primária, do Distrito Federal; Arquivos do Instituto de Educação do Distrito Federal; Educação, de São Paulo; Revista de Ensino, Belo Horizonte entre outros.

A nova publicação cresceu e se sofisticou. As matérias passaram a ser mais numerosas, mais longas e abordadas com maior profundidade. Não há

<sup>292</sup> CARVALHO, Marta. Livros e Revistas Para Professores. Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PITASSILGO, J. et al. História da Escola em Portugal e no Brasil. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

<sup>293</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1936, n. 21.

dúvidas de que a transformação do Boletim em Revista fala muito a favor das estratégias católicas. No seu primeiro número, um dos artigos tratou de um tema ainda muito polêmico e delicado no meio intelectual católico: O papel do Estado Moderno na educação. Publicado originalmente no *Osservatore Romano*, a matéria fala sobre a XXV semana social realizada em Reims, com o título “Política e pensamento cristão” e mostra como os franceses lidavam com este contratempo. No caso deles a educação estava sendo bancada pelo Estado, enquanto se proclamava aos quatro ventos o ensino leigo. Atitude inadmissível do ponto de vista católico. O professor Guitton ponderou que até o sexto século a Igreja não se envolvia nas questões educacionais, mas a partir daí passou a se preocupar com ela e no começo do século dezenove, Igreja e Estado passam a disputar entre si a sua supremacia<sup>294</sup>. Portanto, se considerarmos o tempo histórico, as divergências entre as duas instituições sobre educação é um fenômeno relativamente recente. Depois da retórica da monopolização, causada pela diminuição da fé e pela incúria da família, a questão que se colocou – pela primeira vez nas matérias publicadas – foi a necessidade de cooperação entre os dois poderes: temporal e espiritual. Chegariam a um acordo? No caso brasileiro, pouco mais tarde teríamos uma resposta.

Nos *Debates Pedagógicos* deste mesmo número, o padre Carlos Leôncio insiste na mesma posição que o clero vai manter por algum tempo em relação à nova pedagogia: Prudência! A palavra de ordem continuava a ser esta. O religioso em “Jóias antigas e relicários novos” clama aos professores que tenham uma atitude de expectativa diante da novidade. Não há que se repudiar, como já afirmara antes Leonel Franca, mas também não se pode aceitar incondicionalmente as “invenções que os pedagogos dos novos tempos nos oferecem.”<sup>295</sup>,

Na leitura do Padre Carlos Leôncio, a ideologia católica pedagógica e a pedagogia moderna têm entre si um dissídio considerado por ele irreduzível e irreconciliável. O problema reside na apreciação dos valores humanos, lugar em que a pedagogia católica se mostra distante das correntes filosóficas pelas quais se pauta a pedagogia moderna<sup>296</sup>. Isso porque o excesso de naturalismo materialista

<sup>294</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

<sup>295</sup> Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

<sup>296</sup> Idem



que pensa a criança como um animal melhorado, afastará eternamente o “pedagogo católico desses propugnadores da escola nova”<sup>297</sup>.

Antonio D’Ávila parece encarar as “Coisas de Educação” por um ângulo completamente diferente. Diz ele que no debate sobre a Escola Nova muitos espíritos se arvoravam à simples menção do nome, como se esta fosse a responsável por todas as “calamidades, capazes de um dano irreparável a saúde mental e moral da nossa infância”<sup>298</sup>. No entanto não partiram para reflexões mais aprofundadas, que lhe dessem elementos para discutir, e assim cristalizou-se um juízo que creditava à nova pedagogia todos os desvios da conduta infantil. Descarregavam, segundo o autor, “nos ombros da nova educação o que as vezes e tantas vezes não indica senão uma fraqueza e uma ausência dos próprios pais na educação dos seus filhos”<sup>299</sup>. É inegável que a nova doutrina oferece perigos que comprometem a sua inteira aceitação. Mas é inegável também que muitos professores dela se afastam por não querer acrescentar mais trabalho às suas lides. Compreende-la melhor pressupõe uma cota de sacrifício por parte do mestre, uma rotina de estudos, de pesquisas, de dedicação que muitos deles não estão dispostos a enfrentar.

Por outro lado o ataque de “tantas penas brilhantes ferindo fundo os fundamentos filosóficos desta escola”, colaborou sobremaneira para dilatar a resistência do professor. Mas essa “demolição processada” não colocou como contrapeso nenhum trabalho significativo. Não se apresentou nada consistente em favor das escolas primárias católicas. O vazio deixado pela demolição da escola nova não foi preenchido com “uma obra de renovação de métodos e processos de ensino, dentro dos princípios da pedagogia católica.”<sup>300</sup> Que fazer? Em primeiro lugar era necessário separar as questões filosóficas das questões de métodos e técnicas renovadas de ensino, ou seja, discernir nessa “condenação” fins e meios da educação. Se existiam – e o autor admite que existiam – restrições sérias quanto à sua filosofia, o mesmo não se poderia dizer sobre os seus métodos. Nesse aspecto, os méritos da Escola Nova eram insofismáveis. Bastava para tanto “o

---

<sup>297</sup> Idem.

<sup>298</sup> Idem.

<sup>299</sup> Idem.

<sup>300</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

exame de seus princípios capitais interpretados e praticados dentro de um sentido equilibrado de moderação<sup>301</sup>”. Esta era a receita.

Pelas suas características, “Consultas” foi uma dessas Seções que não aparecem em todos os números, embora tenha sido bastante freqüente. Não há dúvidas de que esse é um dos lugares privilegiados para se entender a dinâmica do pensamento católico. Têm-se as questões problemáticas colocadas sob dois enfoques: de um lado está o consulente com suas dúvidas sobre este ou aquele procedimento a ser adotado na faina educativa. De outro, o consultado que conforme a natureza do caso exposto e, de acordo com seus conhecimentos e seus princípios, irá definir qual a melhor solução ou a melhor conduta a ser posta em prática. Aqui também não há valores absolutos, o que significa dizer que o diagnóstico, assim como a receita prescrita, não obedecerá a padrões muito rígidos.

Os assinantes – e possivelmente somente estes porque era necessário indicar o numero do recibo da assinatura “para facilitar a verificação<sup>302</sup>” – faziam perguntas sobre autores, obras, métodos, questões diversas referentes ao dia-a-dia de sala de aula, que eram respondidas e justificadas por alguém do “brilhante corpo de colaboradores vindo de todos os azimutes do Brasil”<sup>303</sup>. No caso abaixo, a última e a penúltima perguntas foram enviadas à redação da revista. Já as duas primeiras foram retiradas de um questionário elaborado pela Diretoria de Instrução Publica do Estado do Rio para o magistério, cujas respostas aqui transcritas foram dadas por uma professora associada da APC do mesmo Estado:

CONSULTA: Achais que basta ao homem de hoje, para ingressar na luta da vida, saber ler, escrever e contar? Porque?

RESPOSTA: Evidentemente não. “saber ler, escrever e contar” seria preparar o homem apenas intelectualmente, seria instruí-lo. E o que o homem precisa é ser educado; educado integralmente. Sobre esse ponto estão de acordo todos os autores que temos lido. (...)Ler, escrever e contar são a tradução moderna e acanhada do *trivium* e *quadrivium* medieval. Não bastam estes, não bastam aqueles. Quem quiser organizar a educação, há de apóia-la na psicologia, na sociologia, na filosofia e na ética, e, assim fazendo, há de reconhecer cientificamente que sendo seis as estruturas principais da alma, segundo Stern e Klung, a saber: científica ou especulativa, artística, econômica, social, política e religiosa, seis devem ser as linhas da trama educacional. Cumpre assim,

<sup>301</sup> Idem.

<sup>302</sup> Tal recomendação aparece como uma observação de pé de página, dizendo que todos os assinantes poderiam se valer da “Secção de Consultas”, devendo, todavia indicar o numero do recibo da assinatura para facilitar a sua verificação.

<sup>303</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

praticamente não esquecer os seguintes ensinamentos: desenho e modelagem (preparo artístico); geografia econômica, trabalhos manuais e economia doméstica e os dois anteriores (preparo econômico); clubes e associações de convívio (educação social); as narrativas religiosas, vida de santos e de grandes homens, catecismo (educação moral, cívica e religiosa); e também, substancialmente a linguagem, o cálculo, a geografia, as ciências físicas e naturais (educação científico-cultural).

CONSULTA: Interessada a infância de hoje e, assim, iniciada na prática das profissões predominantes nas regiões, em que residem, teremos aumentadas e enriquecidas essas regiões, e, portanto, será melhor e mais feliz a vida de seus habitantes? Porque?

RESPOSTA: Sem dúvida, sendo o interesse despertado a base psicológica da educação, quem aprende segundo o seu interesse e não segundo interesse (imposto) de terceiros (mestres ou governos), há de aprender melhor e, portanto, fica mais apto para a vida. As regiões ficarão em consequência, enriquecidas porque composta de homens mais capazes de trabalhar e ter mais atividade. Ficarão porém apenas enriquecidas materialmente mas em um baixo nível moral, si concomitante com a educação econômica não for dada a educação moral e religiosa. Si porém forem harmonicamente desenvolvidos todos os ramos da alma infantil, obedecendo o indicado acima, a psicologia estruturalista e a bem orientada filosofia educacional, temos segurança que a vida dos habitantes da região será melhor e mais feliz<sup>304</sup>.

CONSULTA: Há no Distrito Federal, segundo informações recebidas, uma escola onde está em experiência o “Platoon plan”. Pode nos informar si é exato e em que consiste tal plano?

RESPOSTA: O “Platoon plan” deve seu nome a cidade norte-americana onde foi pela primeira vez empregado, mas é também conhecido como sistema *Gary*. Foi idealizado por motivos econômicos, para acudir a falta de espaço nas escolas. A instalação de múltiplas classes especiais como, por exemplo, de desenho, de ginástica, ciências naturais, trabalhos manuais e outros, exigiria construção de novos prédios, ou aumento dos existentes. Surgiu então o Platoon plan, que em vez de salas de classe, como até então, criou as salas de matéria, obrigando o deslocamento das crianças de um para outro ponto do edifício escolar, de modo a ocuparem, segundo horários previamente estabelecidos, a sala onde de tal ou qual disciplina fosse ensinada. Então houve salas de todas as disciplinas. (...) Esse sistema faz abolição do professor de classe substituindo-o pelo professor da especialidade. Das desvantagens da especialização no ensino primário muito se pode escrever principalmente para quem se coloque do ponto de vista da escola nova. A especialização dificulta, e, as vezes, impede o desenvolvimento harmônico dos centros de interesse e dos projetos, e suprime de modo completo o ensino de oportunidades tão ao sabor da nova pedagogia. Volta-se com o Platoon os famosos horários fixos - uma hora para a leitura, uma hora para ginástica, etc. (...) O professor fica mais preparado na sua disciplina, mas enfraquece o seu saber e o seu interesse nas demais. A especialização é útil no ensino superior, talvez vantajosa no secundário, é, ao nosso ver, prejudicial no curso primário. (...). E. B.<sup>305</sup>.

PERGUNTA: Desejo saber si qualquer moça católica pode sem perigo ler os livros de Machado de Assis, de Monteiro Lobato e “Do Calvário ao Infinito” de Victor Hugo?

<sup>304</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1.

<sup>305</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

RESPOSTA: Os livros de Machado de Assis, em geral não tem cenas muito realistas, ainda que, aqui e ali, para uma imaginação de moça alguma descrição ou insinuação possa perturbar; destilam, porém, um veneno sutil de pessimismo e uma visão céptica e desanimadora da vida que não se concilia bem com a formação cristã do caráter. Parece mais aconselhável diferir a sua leitura para a idade mais amadurecida, que poderá colher as vantagens literárias sem os inconvenientes apontados. Não aconselhamos os livros de Monteiro Lobato. Há apreciações históricas menos justas e respiram uma atmosfera inteiramente materialista. O livro de Victor Hugo, “Do calvário ao Infinito”, não está positivamente proibido. Será, porém, melhor a sua leitura em idade formada. P.F.<sup>306</sup>

A seção Debates sobre a Escola Nova foi outro espaço profícuo do ponto de vista da interpretação dos discursos e, Leonardo Van Acker, um bom exemplo do pensamento católico mais alinhado aos intelectuais do Centro Dom Vital quando o assunto dizia respeito à renovação da educação pelas vias da nova filosofia. No entanto é preciso reiterar que, mesmo dentro do Centro, as opiniões dos intelectuais não eram unânimes – e nem estáticas – quanto aos fundamentos da nova pedagogia e a sua aplicabilidade. Não havia consenso, mas também não existiam divergências absolutas. Antonio Donizetti Sgarbi, lembra que tanto Van Acker como Amoroso Lima, farão parte dos quadros da CCBE poucos anos depois de sua fundação<sup>307</sup>.

Então, qual seria para os católicos o verdadeiro método para se estudar a escola nova, na visão crítica de Van Acker, em março de 1934? É preciso consultar a encíclica sobre a educação. Havia uma fórmula que aconselhava quanto ao processo de diferenciar a doutrina e o método da escola nova. “Condene-se a doutrina, mas aproveita-se a ferramenta!”<sup>308</sup>. Nesse ponto, Van Acker une-se aos *mestres balizados* como Backheuser e Tristão de Ataíde que sustentavam ser essa fórmula uma abreviação cômoda e facilmente justificável, mas nem por isso exata, porque na prática não é possível separar um método da filosofia que o informa. Daí se depreende que nem tudo pode ser aproveitado nos métodos da escola nova como, aliás, já afirmara a encíclica. No entanto, segundo essa mesma fonte nem tudo é imprestável. A recomendação, nesse caso, é que se acolha aquilo que ela tem de bom, nas disciplinas como nos métodos<sup>309</sup>. O

<sup>306</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, vol. II, 6-60, 1934.

<sup>307</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Igreja, Educação e Modernidade na Década de 30. Escolanovismo Católico: Construído na CCBE, Divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

<sup>308</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>309</sup> Idem.

método católico, completa nosso autor, não deverá se limitar a um ecletismo básico e desorganizado. É imprescindível a “seleção e organização” assim como a “descriminação analítica e integração sintética”, ambos em certa medida são positivos e construtivos. O primeiro nem tanto, porque se limita a preparar o material, ao passo que o segundo está relacionado à prática educativa. “O primeiro método imita o movimento da caridade para com o próximo; o segundo lembra o movimento da caridade para com a verdade eterna e desta para com as criaturas”<sup>310</sup>.

A *galeria* dos “mestres estrangeiros” pode também ser incluída na lista das colunas promissoras para se interpretar o pensamento católico. Convém lembrar que para os intelectuais do grupo, substituir o interdito ou modifica-lo à sua imagem e semelhança era uma forma de garantir a “boa leitura”. Evitava-se o perigo. Divulgava-se a doutrina que se desejava ver internalizada sem deixar de se manter na vanguarda da pedagogia. Nesta perspectiva é bastante provável que alguns discursos passassem por uma série de procedimentos que tinham por objetivo depurá-los dos perigos – e dos poderes – da sua materialidade<sup>311</sup>. Os próceres do grupo, então, se esmeravam para trazer ao conhecimento dos seus professores as melhores leituras da pedagogia católica. Em “tendências atuais de educação”, o professor de didática experimental e de metodologia da Universidade de Louvain, Raymond Buyse, começa o seu discurso estabelecendo uma classificação das tendências. Formação intelectual; concepção cristã; concepção revolucionária; pedagogia tradicional ou clássica; pedagogia chamada nova ou renovada e pedagogia experimental. A concepção cristã, em resumo, reconhece que a meta da vida é a busca pela felicidade, o que no caso do cristão tem uma finalidade dupla: natural e sobrenatural. No entanto essa noção não será perfeita sem que se acrescente o humanismo cristão e uma hierarquia de valores do homem: a primazia do espiritual e um sentido certo de ordem.

Para Raymond, na concepção revolucionária que a escola materialista pretende formar, se pensa em recriar o paraíso na terra – “meu instinto pede a palavra” como declarou Nietzsche – o lema é “gozar”. Por isso é preciso ficar atento para escapar dessa tendência “dionisíaca” que primeiro faz perder a alma e

<sup>310</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>311</sup> FOUCAULT, Michael. A Ordem do Discurso. São Paulo: Ed. Loyola, 2ª ed., 1996.

como conseqüência, perde-se a vida eterna<sup>312</sup>. Nesses termos, a pedagogia não escapou do “messianismo revolucionário” caracterizada pela bulha dos espíritos vivendo em liberdade sob o signo da “inflação verbal”, da proliferação das “verdades”<sup>313</sup>. Como dizia o Papa reinante:

A nossa época caracterizava-se pela ausência quase completa de princípios, enquanto Bento XV, desde 1921 havia designado cinco flagelos que assolam a humanidade atualmente: A crise da autoridade; O ódio entre os homens; A aversão pelo trabalho; A sede de prazer e um materialismo grosseiro<sup>314</sup>.

No final da sua análise, o autor indica o mesmo remédio receitado por Pio XI: tirar proveito de tudo quanto possa ser útil nesse “riquíssimo movimento de pesquisa que caracteriza a pedagogia contemporânea”<sup>315</sup> e desconsiderar tudo quanto possa ser deletério a alma católica. O problema era saber sob quais critérios esta seleção deveria ser feita.

## 4.2 Antigos atritos e novos Congressos

Talvez as maiores expressões do esforço católico para consolidar e divulgar a sua doutrina e para tornar públicas as suas reivindicações políticas no plano educativo, tenham sido os Congressos e os debates por eles promovidos. Entretanto, ao longo do trabalho ver-se-á que entre os três Congressos – contando com aquele organizado pelo Centro Dom Vital de São Paulo – existem diferenças temáticas significativas e elucidativas. A preferência expressa pelos assuntos neles tratados e a forma como foram abordados mostram, entre outras coisas, que com o passar dos anos e ao longo dos diferentes momentos políticos, as idéias vão aos poucos se modificando assim como vai ficando mais claro o modelo de sociedade que essas pessoas desejaram e o que propuseram para instituí-lo.

Na ocasião em que se estava preparando o I Congresso Católico de Educação, promovido pela CCBE, a reunir-se na cidade do Rio de Janeiro de 20 a 27 de setembro de 1934, a Revista publicou uma matéria na qual especificava suas

<sup>312</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>313</sup> Idem.

<sup>314</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>315</sup> Idem.

finalidades, o tema geral, as composições da comissão organizadora e da comissão executiva, o critério para a aceitação das teses teóricas, práticas (havia essa divisão), especiais, assim como as condições gerais para a apresentação e discussão das teses. “Estudar os problemas educacionais à luz da doutrina católica e firmar as bases da política educacional católica”, era a sua finalidade. Como tema geral ficou decidido que “o catolicismo como base filosófica, como fundamento pedagógico, como laço social, como solução dos problemas educacionais contemporâneos” seria a tônica do encontro. Em linhas gerais, esta era maneira mais eficiente de apresentar – e defender – o programa católico para a educação do país<sup>316</sup> em todos os seus níveis.

Assim como o tema do Congresso pode dizer muito sobre a estratégia do grupo, a maneira como se constituiu a Comissão Organizadora e a Comissão executiva pode sugerir que espécie de envolvimento os intelectuais tiveram nas diferentes atividades através das quais almejavam atingir seus objetivos. Quem participou? Qual sua posição nesse evento? O que produziu? São perguntas importantes quando se pretende perceber as especificidades individuais dentro do grupo em evidência. Participaram da Comissão Organizadora: Padre Leonel Franca, Everardo Backheuser, D. Xavier de Mattos, Alceu Amoroso Lima, Pedro Viana da Silva, D. Laura Jacobina Lacombe, D. Maria Luiza Lage e Altivo César. A Comissão Executiva foi composta por: Carlos Barbosa de Oliveira, D. Benevenuta Ribeiro e D. Maria Regina da Cruz Rangel.

Por outro lado, aqueles que aderiram ao evento, se não são pessoas públicas, forçadas pela sua posição a marcar presença nessas ocasiões, certificam que, em algum grau, compartilham dos seus princípios. A Seção de Fatos e Iniciativas da Revista publicada no mês de julho noticiou algumas adesões ao certame: Fernando Raja Gabaglia, Everardo Backheuser, Leonardo Van Acker, Francisco Xavier Kulnig, Padre Helder Câmara, Dr. Clóvis Monteiro, D. Alcina Backheuser, Padre Álvaro Negromonte, Mario Casasanta, Candido de Melo Leitão, D. Laura Lacombe, M. A. Teixeira de Freitas e D. Marina Ribeiro Corimbaba (pela ABE), Hamilton Nogueira entre outros<sup>317</sup>.

Mas o I Congresso só aconteceria alguns meses mais tarde. Aliás, segundo a Revista, estes encontros foram concebidos por causa de “certos elementos anti-

<sup>316</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>317</sup> Idem.

católicos presentes no 6º Congresso de Educação”<sup>318</sup>, patrocinado pela ABE e realizado no ano de 1934 em Fortaleza. Pois bem. Passado este evento que, diga-se, em termos de entendimento entre os grupos participantes não foi nada melhor que o seu antecessor, a RBP publicou uma matéria que desperta a atenção pelos esclarecimentos que presta tanto em relação ao VI, como ao V Congresso de Educação, ambos promovidos pela ABE<sup>319</sup>. Em primeiro lugar, diz a matéria que o penúltimo Congresso (que foi o V), deixou como “um rastro de sua existência um plano educacional maçônico-bolchevista”<sup>320</sup>. Por isso a “mentalidade culta do país” viu-se obrigada a protestar em solene documento, respondendo “aos apelos da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal”. Sabemos que o “solene documento” é aquele memorial que arrecadou 700 subscrições e foi parar nas mãos da Comissão Constituinte logo depois desse histórico V Congresso. Sobre o “plano” educacional atribuído aos pioneiros pelos católicos, cabe uma reflexão: Este discurso sobre a orientação “maçônica” e “bolchevista”, sobretudo esta última, era justificado pelos perigos existencial e material que representava. Libânia Nacif irá mais longe e dirá que para os católicos “liberalismo e comunismo, pragmatismo e materialismo filosófico aparecem como tendo um fundo comum e, mais ainda, como guardando uma estreita relação com o protestantismo”<sup>321</sup>. Portanto, na ótica deles, todos estes *ismos* representavam perigo eminente. O comunismo, contudo, parece ter sido dentre os males o pior. Um inimigo ardiloso a ser combatido, porque sedutoramente amealhava adeptos pelo mundo, em todos os segmentos sociais. Não obstante, alguns intelectuais estabeleciam uma relação entre a filosofia da escola nova e a pedagogia dita bolchevista. Sobre esta interpretação, Candeias diz que:

Haverá comunistas que encarando o comunismo como o motor da liberdade humana se encontraram sinceramente imbuídos da idéias da Escola Nova, e que, sobretudo, nos primeiros tempos da Revolução de Outubro, tentarão introduzir na União Soviética (...) Apoiados no espírito de descoberta e aventura característico desses primeiros tempos da “grande revolução”, eles darão cobertura a uma multitude de experiências e inovações pedagógicas como as levadas a cabo por pedagogos como Vera Schmidt, Pistrak e Makarenko, este mais coerente com a construção do “homem novo soviético” do que com a do “homem livre e bom” de Rousseau, por exemplo. Mas a instituição da Revolução cedo acaba com esse

<sup>318</sup> Idem.

<sup>319</sup> Idem.

<sup>320</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2.

<sup>321</sup> XAVIER, Libânia Nacif. Para Além do Campo educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



tipo de idéias, sem no entanto voltar, e no que diz respeito a educação, totalmente atrás: a própria natureza econômica do regime, assim como a crença na necessidade de “criar o homem novo soviético”, impedem um recuo total, mas a idéia de “liberdade”, mesmo de uma liberdade abstrata em que se assenta a idéia de Educação Nova, é primeiro relativizada, ridicularizada de seguida e, por fim, perseguida”<sup>322</sup>.

O sexto Congresso, portanto, não foi diferente do V e “acabou em pontas”<sup>323</sup>. Houve um incidente envolvendo o Dr. Edgard Sussekind de Mendonça, que segundo o artigo, aconteceu durante a quarta assembléia geral. Tudo começou quando o delegado do Espírito Santo propôs enviar um telegrama à Constituinte apoiando o ensino religioso nas escolas oficiais ao que o Dr. Edgar reagiu, levantando-se para protestar. Este seu gesto foi “vaiado, pateado” e se D. Xavier de Mattos não interviesse a coisa tomaria proporções inesperadas<sup>324</sup>. Aqueles que se solidarizaram com Dr. Edgard Mendonça, promoveram no domingo seguinte uma manifestação em solidariedade ao afrontado, e obtiveram uma “resposta”, no dia subsequente, de um outro grupo composto por “rapazes” defensores da causa católica. Estes “rapazes”, segundo Clarice Nunes, faziam parte das milícias integralistas e são eles que por pouco não tornam as coisas muito sérias para o Dr. Edgard Sussekind de Mendonça:

As práticas fascistas das milícias integralistas chegaram a interromper, com ameaças físicas, as reuniões e palestras dos abeanos. Edgard Sussekind de Mendonça seria alvo de tentativa de assassinato a socos e cadeiradas, por ocasião da VI Conferência Nacional, realizada no ano de 1934, em Fortaleza, decididamente um ambiente hostil aos abeanos graças às forças integralistas aí sediadas e organizadas<sup>325</sup>.

Não se pode esquecer que o Ceará era reduto do Padre Helder Câmara. O resultado foi que o Congresso se dividiu, ficando os católicos no Instituto Epitácio Pessoa desenvolvendo ali as suas atividades, enquanto o grupo do “laicato oficial” exercia as suas na Escola Normal. Diz a matéria que os católicos atraíram toda a platéia para si, enquanto os leigos tiveram como a maior parte dos assistentes, professores públicos, isso porque o presidente do Congresso era o Diretor da

<sup>322</sup> CANDEIAS, Antonio. Traços Marcantes do Movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995.

<sup>323</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2

<sup>324</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2

<sup>325</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista: São Paulo, EDUSF, 2000.

Instrução do Estado e obrigou os professores da rede oficial a assistirem. Esta é a versão católica.

Observe-se que toda esta quizila pode ser explicada pela proximidade da votação da Constituição. Em junho de 1934, o editorial da revista traz o tema “O problema educativo na constituinte”. Exatamente como vinha sendo feito e com os mesmos argumentos, esta matéria é um “último esclarecimento” sobre a importância de defender os interesses da Igreja no que se refere à educação<sup>326</sup>. Ao se estudar a história da educação se observará que é característico dos tempos de efervescência filosófica o aparecimento de inovações pedagógicas<sup>327</sup>, portanto novos conceitos da vida sempre acompanharam novos conceitos para a educação. Citando De Hovre, o pedagogo de Antuérpia, que defendia a existência de laços fortes entre a doutrina educativa e a filosofia da vida, o articulista explica que o ateísmo, para conseguir realizar o seu plano de descristianização das escolas, tenta convencer a opinião pública de que o laicismo é a neutralidade resultante do agnosticismo do Estado. No entanto, não leva em conta que essa neutralidade proclamada, em se tratando de pedagogia, não só é inaceitável como é absolutamente condenada porque traduz uma “oposição silenciosa ao sentimento religioso dos alunos”<sup>328</sup>.

Em setembro de 1934 aconteceu o I Congresso Católico de Educação promovido pela CCBE. Este evento contou com a presença de Ministros de Estado, como foi o caso do Ministro do Exterior e do Ministro da Educação, o Dr. Gustavo Capanema e a sua importância foi registrada nas páginas da Revista. Segundo suas informações, compareceram um total de 965 congressistas, sendo que mais de 200 deles vieram de outras regiões. E não foi pouco. No plenário estiveram em todos os momentos no mínimo “300 congressistas empenhados em debater as várias teses apresentadas”<sup>329</sup>. Qual a origem desse resultado? – pergunta o redator. De sabermos o que queremos! “Os pedagogos católicos não andam às tontas; não ignoram – como tantos outros – para aonde vão, daí a segurança de seus passos.”<sup>330</sup> Esta assertiva abre uma questão: os professores católicos, como afirma a revista, acorreram em massa ao certame por que “sabiam

<sup>326</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, junho de 1934, n. 5.

<sup>327</sup> Idem.

<sup>328</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, junho de 1934, n. 5.

<sup>329</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, outubro - novembro de 1934, n. 9-10.

<sup>330</sup> Idem.

o que queriam” ou de alguma maneira foram compelidos? Há que se considerar a existência de uma disputa política, pedagógica e ideológica em curso naquele momento. Não obstante, havia também certa pressão implícita para que, depuradas as inconsistências da nova educação, o que sobrasse deveria ser imediatamente adotado pelos professores nas escolas que laboravam – católicas ou não – para, como se declarou algures, “não serem os últimos”.

Isso não era tarefa simples e por dois motivos: primeiro a nova pedagogia era exigente quanto aos seus estatutos, o que pressupõe uma série de dificuldades. Segundo, é bastante provável que para o corpo docente católico houvesse incertezas generalizadas quanto às prescrições e, fundamentalmente, quanto às proscricções<sup>331</sup> sobre a nova doutrina. Não me refiro obviamente àqueles que exerciam o magistério nas escolas de referencia, nem mesmo aos que tinham acesso à literatura pertinente ou a estudos mais elaborados, geralmente em língua estrangeira, mas àqueles que procuravam se integrar nesse universo povoado por discursos divergentes. Aqui mesmo, no espaço da Revista isto fica evidente. De todo jeito é inegável que alguns católicos trabalharam bastante para promover a vulgarização das novas metodologias e o I Congresso pode confirmar essa asserção.

Até a posição de alguns membros do clero<sup>332</sup> começa a dar sinais de ligeira mudança de orientação em relação à pedagogia moderna. Se isso é fruto do apostolado pró-escola nova por parte de pessoas com o perfil de Everardo Backheuser e outros não se sabe, mas fato é que um ano depois do lançamento da Revista já é possível perceber alterações sutis no discurso de alguns. A tese do Padre Helder Câmara, por exemplo, versou sobre “Metodologia do Ensino de Catecismo na Escola Nova”. O parecer sobre o seu trabalho acaba revelando uma afinidade maior do seu autor com as questões da nova pedagogia, pois:

Mostra-se [Pe. Helder Câmara] adepto da escola nova ou renovada, principalmente quanto aos métodos e processos de ensino baseados na psicologia infantil. Estuda os vários pontos da doutrina católica em sua melhor apresentação ao espírito das crianças e dos jovens, conforme a fase de análise ou de síntese. (...) O que resulta, entretanto, do trabalho apreciado é a certeza da cultura do seu A. que se mostra ao

<sup>331</sup> Refiro-me as premissas que na leitura católica eram frontalmente contrárias à religião e a fé.

<sup>332</sup> Também entre o clero existiam posições diversas em relação a nova pedagogia. Isso é particularmente verdade se observarmos as diferenças existentes entre D. Xavier de Mattos, por exemplo, e Padre Helder Câmara ou até mesmo a diferença entre os dois primeiros e o padre Leonel Franca. O jesuíta não participou do I Congresso por estar com problemas de saúde. Tristão de Ataíde foi seu substituto.

par das questões pedagógicas, tendo seu entusiástico aplauso para a escola renovada, bem como sua crítica justa para a malversação dela. (...) <sup>333</sup>.

Suas proposições estão mais compatíveis com o discurso dos membros ativos do laicato católico. Em outra ocasião, quando novamente vai falar sobre a metodologia para o ensino do catecismo, Helder Câmara diz que não ignoram os sinceros que os “representantes legítimos do pensamento católico, longe de se atemorizarem com a escola nova, reconhecem, de bom grado, as boas e belas parcelas de verdade, que os modernos, senão inventaram, tiveram a oportunidade e a glória de focalizar melhor.” <sup>334</sup>,

O relator do trabalho apresentado por Helder Câmara foi Leonardo Van Acker e como conclusões adotadas pelo plenário, têm-se: a) reconhecer a necessidade da divulgação eficiente da doutrina dos mestres católicos renovados, capazes de ombrear com os mestres renovados naturalistas; b) reconhecer a necessidade de um serviço eficiente de crítica aos excessos doutrinários da escola nova, quer destilados em livros de classe, quer expedidos em trabalhos para mestres e estudiosos; c) pedir atenção especial a CCBE para com os Estados onde os livros rareiam ou chegam a peso de ouro; d) pedir a criação de bibliotecas ambulantes, que façam circular pelos Estados mais pobres em livros, as grandes obras fundamentais da pedagogia e filosofia educacionais <sup>335</sup>.

No mesmo Congresso, o padre Guilherme Boing apresentou um trabalho sobre a posição social do professorado. Esse tema foi, inclusive sugerido como um dos assuntos principais a ser tratado no segundo congresso que já estava em planejamento e que se realizaria em Belo Horizonte no ano de 1937. Ficou definido que: a) os colégios particulares assegurassem vencimentos condignos com seus professores, estabelecendo enquanto possível o pagamento de férias; b) que para a nomeação de professores se tome em consideração o valor pedagógico, intelectual e moral dos candidatos, de acordo com as notas alcançadas no curso normal; c) que para as promoções se considere também o mérito do tempo de estágio e não se atenda a interferências políticas. Tal como a tese apresentada por Guilherme Boing, a de Leonardo van Acker seria matéria importantíssima para ser

---

<sup>333</sup> Anais do I Congresso de Educação, promovido pela CCBE, Rio de Janeiro, 1935.

<sup>334</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1935, n. 12, vol. III.

<sup>335</sup> Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, outubro-novembro de 1934, n. 9-10.

tratada no segundo Congresso. E não era para menos, além de ser assunto palpitante e, portanto, sempre na pauta do dia, saiu do lugar-comum.

Seu trabalho se constituiu de uma série de comentários às respostas dadas para um questionário organizado sobre as ligações entre pedagogia, filosofia e teologia educacional. Em posse das respostas, considerava-se que: a) reconhece a autonomia relativa da ciência pedagógica em face da filosofia e teologia da educação; b) julga conveniente a construção de uma filosofia pedagógica em moldes rigorosamente filosóficos, de sorte a atender as inteligências honestas afastadas do catolicismo e a especificidade do saber filosófico; c) julga oportuna a construção de uma teologia pedagógica nos moldes rigorosos da ciência; d) aconselha o estudo do inglês e do alemão para os fins da divulgação dos mestres católicos da pedagogia moderna<sup>336</sup>.

A tese de Maria Letícia Ferreira Lima desperta a atenção pelo seu conteúdo: A educação e o Sindicato. Alguns anos mais tarde, uma referencia como essa poderia ser interpretada como alinhamento à esquerda, o que redundaria em problemas com a polícia. O que ficou decidido foi: a) que se deveria desenvolver a ação sindical entre os operários por ser um dos melhores meios de promover, para os adultos, a educação integral de que todos necessitavam; b) conviria levar a ação da mocidade católica aos meios operários, visto ser condição imprescindível de acabamento da formação social da mesma; c) seria vantagem acentuar, nos meios católicos, a necessidade de noção de justiça social, no sentido da Encíclica *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*<sup>337</sup>.

O aperfeiçoamento dos professores foi outro tema privilegiado neste Congresso. Entendeu-se que a maneira eficiente de colocar o professorado a par do “movimento educacional moderno”, principalmente aqueles residentes no interior seria pelo seu aperfeiçoamento. O meio escolhido para essa empresa foi a própria Revista. Ampliando suas seções ou criando-se outras, seria possível estender as apreciações sobre os livros didáticos nacionais e estrangeiros, assim como se poderia facilitar os “reclames de livros” e promover inquéritos<sup>338</sup>.

E havia outro aspecto importante que precisava ser trazido à baila. Um ano antes da realização deste evento, Backheuser dizia que era interessante notar que o

---

<sup>336</sup> Idem.

<sup>337</sup> Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, outubro-novembro de 1934, n. 9-10.

<sup>338</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, janeiro – fevereiro de 1935, n. 11, vol. III.

desprestígio do professor do magistério tinha começado exatamente nos primeiros lampejos de Renovação, no exato momento em que se principiou a falar de autonomia do aluno, da educação nova, da escola progressista. É preciso, afirmava o autor, que esses “Reformadores não desvalorizem o magistério, si desejam sinceramente implantar a Reforma. Do contrário, continuarão a ter o magistério como barreira irritada, contra as novas correntes educacionais”<sup>339</sup>.

A marca registrada deste Congresso parece ter sido sua avença – cautelosa, mas resoluto – com a doutrina da escola nova. Analisando-se os temas e os pareceres, se percebe que houve mudança de posturas em relação ao novo, que já não é nem tão novo e nem tão temerário como outrora, mais especialmente à época em que se realizou o Congresso promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo. De qualquer modo, as sucessivas mudanças de discursos serão uma característica marcante dos três Congressos Católicos de Educação. O que se verá pela análise dos temas e dos conteúdos é que estes eventos guardaram entre si diferenças importantes de atitude, de leitura de mundo e de posicionamento político.

Durante este I Congresso foram recebidos alguns telegramas bastante significativos. O Dr. Teixeira de Freitas, diretor geral do serviço de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação, representante da ABE junto ao congresso, escreveu o seguinte:

Acabo de visitar a exposição pedagógica e museu escolar organizados por essa Confederação. Esse certame causou-me a mais grata impressão sob todos os pontos de vista e deu-me a certeza de que é a mais brilhante tentativa que no gênero já se realizou no Brasil. Tenho, pois, honra e satisfação em levar a V. Exa. e a esse brilhante sodalício minhas entusiásticas congratulações pelo êxito que vem obtendo os trabalhos do Congresso Católico de Educação. Atenciosas saudações.<sup>340</sup>

O Dr. Everardo Backheuser recebeu os louros pelo “brilhante sodalício”. Aproveitando a visita do presidente Getúlio Vargas à Argentina, o diário *El Pueblo* publicou uma grande matéria sobre o I Congresso Católico e considerou esse acontecimento pedagógico “o maior do seu gênero na América e com as mesmas características das grandes assembléias de educação no continente europeu.<sup>341</sup>” Este resultado obtido pela organização católica representada pela CCBE, no entanto, foi fruto do trabalho de mais de uma década. Até 1919

<sup>339</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, vol. II, n. 6-10, 1934.

<sup>340</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, outubro-novembro de 1934, n. 9-10.

<sup>341</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho - agosto de 1935, n. 16-17.

“quando se fundou a primeira associação de professores católicos em São Paulo, a organização entre os docentes constituía uma vaga aspiração.<sup>342</sup>” Embora forçoso seja dizer que as glórias deveriam mesmo ser creditadas à Confederação, pois foi a partir da sua organização e, fundamentalmente, da sua sistematização que as Associações Católicas e suas atividades estratégicas, nomeadamente as editoriais, ganharam força para tornar públicas suas idéias e para fazer frente a outras instituições nos debates nacionais em torno da causa de educação. Como diz Nóvoa “a imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva.”<sup>343</sup>

Pode-se considerar que Everardo Backheuser foi um intelectual possuidor de uma visão estratégica sobre vários aspectos. Numa ocasião, enquanto falava sobre Congressos de Educação, afirmou ele que sendo o Brasil um país de proporções continentais, com regiões tão longínquas quanto culturalmente distintas, seria de grande valia promover-se encontros regionais que, se bem coordenados – de preferência nacionalmente para evitar que se tornem regionalistas – poderiam dar excelentes frutos. A CCBE procurou organizar eventos com este sentido, chegando a concretizar um desses Encontros, *bem brasileiro*, na terra do Padre Helder Câmara, na cidade de Baturité e se programaram outros para realizarem-se em Porto Alegre e Minas Gerais respectivamente. No entanto, não foi possível confirmar se chegaram a sair do campo das intenções ou não.<sup>344</sup>

### 4.3

#### **A cultura da Escola Nova: entre as virtudes e os vícios**

O perigo de se deixar enlevar pelos *vícios* da nova filosofia pareciam bem reais na década de 1930. Como já dito, as posições vão se alterando ao longo do tempo, embora essa cautela vá subsistir em maior ou menor grau entre os intelectuais que discutiam o assunto. Certa feita na seção “Debates sobre a Escola Nova” Monsenhor Pedro Anísio diz que esta filosofia, onde quer que tenha sido

<sup>342</sup> Idem.

<sup>343</sup> NÓVOA, Antonio. A Imprensa de Educação e Ensino: Concepção e organização do Repertório Português. In: Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação. CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Maria Helena Câmara. São Paulo, Escrituras, 2002.

<sup>344</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1935, n. 11, vol. III.

implantada “rompeu com as tradições católicas, banuiu de suas aulas o ensino religioso e todos os símbolos cristãos”<sup>345</sup>, isto porque proclamou a autonomia do aluno, que, doravante, tornou-se livre de todo “o freio autoritativo, não dependendo senão de si e, por acréscimo, fez da vida terrena o último fim do homem.”<sup>346</sup>

O Monsenhor vai defender a idéia de que a escola nova obedece a uma trilogia: A atividade, a espontaneidade e o interesse. Argumenta o religioso que a atividade, lei da autonomia educativa, era empregada largamente na escola tradicional por todos os grandes educadores. A espontaneidade quer que respeite o caráter do aluno, criatura pensante e livre que deve ser conduzido como um ser humano e não como um autômato. Muito bem, mas na escola nova a espontaneidade tem sentido diverso, “vai direto a falsa e perniciososa teoria de Rousseau sobre o estado de inocência original e importa a justificação de todos os impulsos instintivos, para o bem e para o mal.”<sup>347</sup> O interesse, argumenta Pedro Anísio, não é invenção da escola nova. Dom Bosco com seus oratórios festivos, nos colégios jesuítas, nas escolas de Manjon e de Siurot, praticava-se esta doutrina e por ela tiveram apreço. No entanto, de uma educação cristã “não se exclui a sã e pura alegria, o prazer, o útil e o belo, desde que ordenados ao reto fim da vida humana.”<sup>348</sup> E foi por esse motivo que o papa Pio XI escreveu na sua encíclica que nada daquilo que pertence a vida humana nos seus vários aspectos, espiritual, moral, intelectual, individual, doméstica e social não está fora da educação cristã, pelo contrário, essas características são elevada e aperfeiçoadas na doutrina de Cristo. Nesse sentido o que é censurável da escola nova para Monsenhor Pedro Anísio é a filosofia monista, o naturalismo pedagógico e o “exclusivismo de seus métodos e de seus processos tendenciosos.”<sup>349</sup>

Por esta mesma época, na seção de Literatura Pedagógica Van Acker faz um passeio pela França. Com a sua eloquência característica fala sobre o interesse de Etienne Gilson, professor da Sorbonne de filosofia medieval, em debater os problemas pedagógicos nas colunas do *Sept*, renomado semanário católico de Juvisy. O que teria levado o egrégio mestre a ocupar-se de semelhante assunto? A urgência e a “gravidade dos problemas de educação nacional e católica”. Se bem

<sup>345</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, vol. II, 6-10, 1934.

<sup>346</sup> Idem.

<sup>347</sup> Idem.

<sup>348</sup> Idem.

<sup>349</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, 6-10, 1934, vol. II.



que, para Gilson, não se pode falar em “problema de educação nacional”, quando muito, de “instrução nacional”. De todo jeito esse “obstáculo” não existe na França e por uma simples razão: o Estado francês “pratica o jejum da filosofia e, por conseguinte, da moral”. Diz ser neutro em religião, no entanto, se todo professor público francês é livre para ensinar a sua filosofia e a sua moral, o mesmo não acontece com a religião. Se como *Jaurés* afirmou “a morte das humanidades clássicas significava a morte da burguesia e a conseqüente implantação do ideal coletivista”<sup>350</sup>, não é menos verdade que foram as humanidades o fator intelectual e moral imutável e, portanto, único elemento comum a católicos, protestantes, judeus e descrentes<sup>351</sup>.

O que Van Acker quer reforçar com esta argumentação sobre a França – como no caso brasileiro, os católicos de lá estavam igualmente as voltas com a educação nacional – é que é preciso reconhecer a questão escolar como um problema político para os católicos, dos dois lados do atlântico. No discurso de Etienne Gilson, a escola católica subsidiada pelo poder público não aparece como uma alternativa aceitável porque, reconhecido pelo Estado, o ensino livre corre perigo de pagar a conta com o sacrifício da liberdade. De iniciativas, de experiências ou reformas pedagógicas e, sobretudo, de educação católica que forme homens cristãos e não somente “bacharéis”.

Nosso intelectual, por seu lado, não parece compartilhar inteiramente da tese de Etienne. Não há dúvidas de que a intromissão do Estado “pagante” é desalentadora. Ideal seria o Estado reconhecer (e por que não subsidiar) a autonomia plena da escola católica e, nesse sentido, o Artigo 158 da Constituição é um passo adiante. Isso porque dispensa o ensino particular de concursos de títulos e provas, como pondera Van Acker, “não para que cultivemos a incompetência, mas para nos livrarmos dos diplomados oficiais que atacam a nossa fé em nossas próprias escolas e permitir ao ensino católico a habilitação de seus mestres nos Institutos Católicos Universitários.”<sup>352</sup> Aqui, o melhor para a educação nacional seria mesmo a autonomia do ensino católico e, como a constituição previa, os Planos Nacionais de Educação, deveriam os católicos

<sup>350</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro-outubro, 1934, vol. II.

<sup>351</sup> Idem.

<sup>352</sup> Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, setembro-outubro, 1934, vol. II.

terem os seus próprios, para não se submeterem a “certa oligarquia pedagógica.”<sup>353</sup>”

Leonardo Van Acker foi sem dúvidas presença assídua nas páginas da RDP e outras publicações católicas. No entanto, na medida em que o tempo vai passando, sua postura crítica em relação à escola nova começa a dar sinais de inflexão. Em “Um estudo sobre a educação nova”, na Seção “Os mestres estrangeiros”, o belga de Bruges conta que no ano de 1931, quando se estava preparando o Congresso de Educação, o Centro Dom Vital de São Paulo consultou o professor de filosofia da educação da Universidade Católica de Washington, Dr. E. Jordan, tradutor de De Hôvre, para saber como os católicos da terra de Dewey se posicionavam em relação à escola nova, se para eles era apenas “experimental e pragmática” ou era também “filosófica e doutrinária.” O consultado respondeu enviando duas obras: uma de O’ Hara, *The limitations of the educacional theory of John Dewey* e outra de Sórora Joseph Mary Raby, *A critical study of the new education*.

A primeira já havia sido devidamente apreciada na Revista da Faculdade de Filosofia de São Bento<sup>354</sup> e a outra, confessa Van Acker jamais ter lido obra tão metódica e crítica sobre a escola nova. Quis, no entanto, retribuir a gentileza dos norte-americanos, expondo aos leitores idéias da monografia de Raby e pontos de uma dissertação doutoral inédita, da Universidade de Cincinnati, *The gênesis and growth of the progressive movement in education*, de M. Leonita Mulhall S.C., visto existirem pouquíssimos trabalhos em língua inglesa que versassem sobre literatura católica. Esta tese traça um paralelo entre os princípios da educação progressiva e a prática dos pedagogos católicos da renascença. O trabalho de Sórora J. M. Raby é, segundo ao nosso autor, a primeira obra crítica da nova educação em língua inglesa que parte do ponto de vista católico.

Em rápidas pinceladas dir-se-ia que o mais importante é discernir a verdade do erro, enquanto “fiel aos fatos é ela irrecusável e deve ser integrada na educação católica. Enquanto eivada de interpretações e teorias pragmatistas, evolucionistas ou experimentalistas, é dispensável e até prejudicial”<sup>355</sup>. Por outro

<sup>353</sup> Idem.

<sup>354</sup> Esta Faculdade foi anexada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 1946. FAVERO, Maria de Lourdes A., BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de Educadores no Brasil – Da colônia aos nossos dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

<sup>355</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, vol. II, 6-10, 1934.

lado, como é que se pode provar que a escola nova nada tem a ver com o evolucionismo filosófico? Depois de uma demorada explicação que passa pela exposição de princípios, pela sua história e por último, pela crítica, Van Acker finaliza dizendo que a definição da escola nova ou se quiser, educação progressiva, “não implica nenhum apelo à filosofia evolucionista<sup>356</sup>”. Portanto, já que não implica nenhum apelo... não há porque não a ela aderir.

Em outro momento, Leonardo Van Acker chama a atenção para o fenômeno mundial que estava sendo o avanço da nova educação. O autor enfatiza que na maior parte dos países em que se realizaram experiências dessa inovadora modalidade, o *locus* preferencial foram as escolas particulares. Corroborando com a afirmativa de Van Acker, Nóvoa diz que na Europa as experiências que se fizeram nesse campo tiveram como base “experiências escolares extremamente consistentes do ponto de vista técnico e pedagógico, quase sempre dinamizadas no quadro de escolas ou colégios privados.”<sup>357</sup> Mas, se na Europa de uma forma geral as experiências se fizeram no âmbito do ensino privado o mesmo não aconteceu em Portugal, como também não foi o caso brasileiro. Nagle afirma que aqui “as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos estados e no Distrito Federal”<sup>358</sup>, portanto, diferente daquilo que se passou na dimensão universal, nas quais as primeiras iniciativas foram de caráter privado.

Van Acker sustenta, no entanto, que em quase todos os países civilizados da escola particular “flexível e inovadora, passou-se em várias regiões, para a instrução pública, mais submetida a rotinas burocráticas.”<sup>359</sup> E porque razão esse movimento foi tão unânime em nações tão diferentes como Estados Unidos, França, Inglaterra, Alemanha, Argentina, Bélgica, Bulgária, Chile, Dinamarca, Hungria, Itália, Tchecoslováquia, Romênia, Espanha, Suécia, Turquia e Uruguai? Para o autor, pode-se reduzir a dois motivos: “a criança e a sociedade”. A escola foi em todas as épocas uma instituição social. Como tal, procura se sócio-adequar às necessidades do momento e “quanto mais variada e complexa a vida social,

---

<sup>356</sup> Idem.

<sup>357</sup> NÓVOA, António. Uma educação que se diz “nova”. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995, pg. 34.

<sup>358</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>359</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.

tanto mais exige da escola.<sup>360</sup> Com as transições social e econômica ocorridas principalmente no pós guerra, muito se insistiu na necessidade do preparo econômico-industrial de acordo com as capacidades individuais. No caso da Europa e dos seus regimes autoritários subseqüentes, a exigência foi a mesma e para isso recorreu-se à escola, ainda que desta vez fosse em benefício do Estado. Entretanto, nos muitos lugares nos quais estas transições aconteceram, algumas vezes de maneira desordenada e até mesmo violenta, houveram pesados tributos a serem pagos. Sobre isto, Candeias dirá que:

Se a obra de Rousseau parece adivinhar aquilo que vai passar, ou seja, uma progressiva institucionalização das sociedades que na altura se encontram a beira de se lançarem na revolução industrial, os pedagogos da Educação Nova são contemporâneos da fase de consolidação desta enorme transformação que modifica o mundo. Enorme e dura transformação que, mexendo profunda e abruptamente em formações sociais, mentalidades, hábitos e culturas que evoluíram muito lentamente nos séculos que a precederam, provocará uma coorte de excluídos, um súbito deteriorar das condições de vida populares que só a muito custo se recomporão da tradição e do tempo lento e natural.<sup>361</sup>

A criança foi motivo de observações pedagógicas desde tempo imemoriais. Contudo, ganhou estatutos próprios somente no final do século XIX. O autor, entretanto, atribui ao “intelectualismo verbalista” e ao “pessimismo calvinista” a responsabilidade por tratarem a criança como um adulto imperfeito. Por isso sua maturidade intelectual precisava ser apressada, pois nem a “tenra idade de nenhum modo a escusa do inferno!”<sup>362</sup> e é por isso que Rousseau, com suas idéias sobre a pureza infantil, fez tanto sucesso. Mas antes dele existiram Rabelais e Montaigne, Bacon, Comenius e Locke<sup>363</sup>, embora nenhuma de suas obras tenha conseguido inspirar um movimento como a escola nova. De Rousseau a Froebel tem-se muitos educadores que por “insistência ou na percepção sensível (Pestalozzi), ou no interesse (Herbart) ou na atividade motora (Froebel), preparam a direção pedocêntrica dos psicólogos e pedagogos modernos.<sup>364</sup>”

Não foi somente a criança que despertou o interesse dos pedagogos modernos. No caso católico, criança, adolescentes e jovens foram motivos de

<sup>360</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.

<sup>361</sup> CANDEIAS, Antonio. Traços Marcantes do Movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995.

<sup>362</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.

<sup>363</sup> Idem.

<sup>364</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.

preocupações – e vigilância freqüentes – por parte de professores e instituições. No ano seguinte ao artigo citado, a Revista trouxe o resultado de um inquérito de leituras, feito pelo Colégio Jacobina, o qual apareceu primeiro no “Traço de União”, publicação das alunas desse estabelecimento. A principal razão desse inquérito era fazer uma estimativa do que se lia para que, se fosse necessário, se promover um movimento em “prol da boa leitura”. A biblioteca disponibilizava muitas obras de “valor” às alunas e, evidentemente, tinha os registros das mais procuradas. Mesmo assim preferiu-se fazer um questionário simples porque o resultado seria mais seguro, uma vez que era bastante provável que as alunas buscassem seus autores prediletos fora da biblioteca da escola, talvez até mesmo em suas próprias casas. O resultado desse inquérito, segundo noticiou a Revista, foi desapontador<sup>365</sup>. Perguntou-se quais foram os três livros que a estudante mais tinha gostado até hoje e qual era seu autor predileto. Contudo, “mesmo facultando às alunas livros de real valor, verificamos que o gosto não se apurou.”<sup>366</sup>

Nove anos antes, o Distrito Federal tinha promovido um inquérito semelhante, conduzido por D. Armanda Álvaro Alberto. Por essa época, o predileto das alunas era Arnaldo Barreto. Na atualidade este autor fora superado por Monteiro Lobato, para o desgosto da direção do Colégio Jacobina. D. Laura Lacombe, reconhece que seu estilo humorístico e sua trama empolgante, podem de fato despertar o interesse dos leitores. No entanto, pondera D. Laura, não abusará o autor do fértil terreno que é a imaginação infantil? Citando o crítico literário Alceu da Silveira, argumenta: como se pode aceitar o casamento de um porco com uma boneca? “Sai por demais do domínio da realidade”<sup>367</sup>. Lobato é um daqueles autores que ou se ama ou se odeia, mas indiferente, nunca! Até mesmo Alceu, que já se sabe não perdoava ninguém, diz que o talento de Lobato e o fascínio que provoca nas crianças são únicos. Com muita propriedade observa que as crianças entendem o pensamento de alguém que diz “não me amole com comos. Comigo não há comos. Fui e acabou-se.”<sup>368</sup> Evidentemente Monteiro Lobato não é figura para ter na estante de casa ou na biblioteca da escola. Isso não. Alguém com esse “estirado de língua” que coloca na boca da Emilia adjetivos grosseiros e racistas contra terceiros e até mesmo algumas blasfêmias,

<sup>365</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro. Outubro de 1935, n. 19.

<sup>366</sup> Idem.

<sup>367</sup> Idem.

<sup>368</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1937, n. 31.

não pode parar nas indefesas mãos infantis. D. Laura, portanto, não estava sozinha na crítica que fazia ao autor do “Memórias da Emilia”. Além de Alceu da Silveira (e vários outros), havia Cecília Meireles com a mesma opinião dos dois primeiros: Cecília, em carta a Fernando de Azevedo, pedia o endereço de Lobato para lhe agradecer por livros recebidos e aproveita o ambiente de intimidade que a missiva oferece, para confidenciar ao amigo:

Ele é muito engraçado escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo quanto há de mais mal criados e detestáveis no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que divertem mais os adultos que as crianças) mas acho que deseducam muito. É uma pena. (...)devo confessar-lhe que uma das coisas que me estão constringendo na elaboração desse livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. O seu feitio é literário, espiritual, requintado. Creio que só vale a pena fazer as coisas assim. Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato, embora os ache interessantes<sup>369</sup>.

Lobato tinha sido eleito no curso primário. No curso secundário... as notícias não foram melhores. Para a decepção da escola, as alunas não liam mais em francês ou até mesmo em inglês, como acontecia há dois ou três anos atrás. Com a “facilidade das novas traduções” foram tomadas de “preguiça” o que muito se lamentou porque naquela época liam Dickens, Walter Scott, Colette Yver e René Bazin. Agora, o que interessa são os romances aproveitados no cinema, “basta o dito de que vai ser levado ao cinema para que o livro ganhe imediatamente prestígio<sup>370</sup>” daí o sucesso de Tarzan, Ben-Hur, Papai Pernilongo e Mulherzinhas.

No caso da predileção indisfarçada por Lobato, o problema de fato estava instalado. Primeiro pelo excesso de imaginação, como já dito. Segundo, porque este autor não constava da lista de autores aprovados ou recomendados pelos católicos: muito pelo contrário, era considerado absolutamente impróprio. Portanto não era somente uma questão de “falta de gosto nas leituras” era uma questão de desobediência às normas da Igreja e isso exigia atenção redobrada e maior colaboração das famílias com o colégio nesse quesito importante da educação das jovens. Mas será que uma atitude menos permissiva por parte do colégio e da família traria resultado? Não se pode desprezar o fato de que Monteiro Lobato

<sup>369</sup> MEIRELES, Cecília. Carta a Fernando de Azevedo, datada de 9 de novembro de 1932, Arquivo Fernando de Azevedo.(IEB-USP) São Paulo.

<sup>370</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro. Julho – agosto de 1935, n. 16-17.

estava “na crista da onda”. Em 1936, por exemplo, o livro que “apaixonou a opinião pública e monopolizou todo o interesse”, segundo Wilson Martins, foi incontestavelmente *O Escândalo do Petróleo*<sup>371</sup>. No ano seguinte, o feito se repetiria. Sérgio Miceli diz que Lobato foi o maior *best-seller* do ano, “com 1.200.000 exemplares de livros e traduções sob a sua responsabilidade (...) tal cifra constituiu praticamente um terço da produção total brasileira neste ano.”<sup>372</sup>

Tempos depois de publicado o inquérito de D. Laura, na Seção “Literatura Pedagógica”, Alceu da Silveira faz uma preleção *sui generis* sobre um livro recém-lançado. Tratava-se de “A nova Literatura Brasileira”, título da obra de Andrade Murici<sup>373</sup>, que sem meias-palavras Alceu da Silveira vai desancando ao longo do seu texto para, com certa ironia, redimir no final. Começa o artigo afirmando que se pedíssemos a boa parte dos leitores do país um juízo sobre a literatura modernista não há dúvidas de que teríamos o desprazer de verificar uma repulsa “quase geral”. E os culpados eram os próprios modernistas com os seus “excessos” e seu jeito espalhafatoso de despertar atenção recorrendo “aos processos de reclamo moderno<sup>374</sup>” provocaram país afora uma antipatia geral.

Nas palavras do articulista, a obra de Murici lhe prestava um “relevante auxílio” na difícil tarefa de “revisar os valores” sobre os modernistas, esses artistas que possuem uma esperança perene “de um dia acertar em definitivo”. Valores estes que Alceu dizia estar se propondo “reconsiderar” nesse artigo. Para início de conversa, o próprio autor, Andrade Murici, era tão sedutor que convinha estar de sobreaviso para não ser “arrastado na caudal de seus juízos originais e sutis” e se fossemos fazer um exercício sério sobre o que ele diz, aproximar as páginas, confrontar as idéias, seríamos surpreendidos com mais de uma contradição<sup>375</sup>. A Nova Literatura Brasileira, no entanto, não é uma obra que se possa julgar com parâmetros fixos, diz Alceu da Silveira. Seu mérito esta

<sup>371</sup> MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira. Volume VII (1933-1960), 2ª ed. S. P.: T.A. Queiroz, 1996.

<sup>372</sup> MICELI, Sérgio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945). São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

<sup>373</sup> Andrade Murici foi o agregador de um grupo de intelectuais que deu vida a mais uma face do modernismo brasileiro consubstanciado na revista Festa no final dos anos 20. Faziam parte do grupo Tasso da Silveira, Tristão de Ataíde, Francisco Karam, Nestor Victor, Farias Brito, Cecília Meireles entre outros. STRANG, Bernadete. Sob o Signo da Reconstrução – Os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2003.

<sup>374</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, n. 26-27.

<sup>375</sup> Idem.

justamente em reconciliar o Brasil com a última geração de escritores seus ‘futuristas não – presentistas’ cheios de experiências aleatórias (...)”<sup>376</sup>.

Cecília Meireles ‘a jovem monja de uma religião sem divindade’, há de ter sorrido, vendo-se surpreendida nos ‘desvãos incógnitos’ de seu pensamento pelo crítico que se lembrou de aproximar de seus versos a tradução das ‘mil e uma noites’ e a exposição de aquarelas. Francisco Karam parece bem o dono da ciência atávica do amor e da maliciosa ingenuidade – Murici foi ao âmago do fenômeno de sua *Hora Espessa*. (...) Interioridade inicial, plasticidade imaginativa subsequente, fase objetiva e crise espiritual, - não são os passos do caminho de Murilo Araújo? (...) E Jorge Lima será, sobretudo, ‘fazedor de lindas coisas de sucesso?’<sup>377</sup>

Há margem suficiente para cizânia. E isso se deve a “abundancia de vida que há em Murici, que prefere errar a não falar com medo, e tem o que dizer de bom ou de mau, mas de seu.”<sup>378</sup> A sua Nova Literatura, haverá de receber “ataques sem conta”, ainda assim irá vencer. Quem sabe se não deixará alguma margem para que um *ressurgimento* modernista “que ponha fim a estagnação de nossa literatura, de todo parada após o fracasso do futurismo nacional [possa surgir]?”<sup>379</sup>

As falações literárias de Alceu da Silveira que, diga-se, não deixava nada a dever para o “estirado de língua” de Lobato, tornar-se-ão mais freqüente nas páginas da Revista com o passar dos anos. Esta seção aos poucos irá perdendo o tom dogmático que a caracterizava nos primeiros tempos. A impressão que se tem é que a rigidez vai cedendo lugar a uma atitude mais descontraída perante os seus leitores, em partes porque o jogo político havia arrefecido no pós Constituinte e, conseqüentemente, a demarcação de território deixa de ter tanta importância. Nos tempos pretéritos esta Seção traria a lume assuntos como o prefácio do livro de Everardo Backheuser, *A Técnica da Pedagogia Moderna*, assinado e comentado pelo Padre Leonel Franca<sup>380</sup>.

A colocação de símbolos religiosos nas escolas foi tema raríssimo nas páginas da Revista Brasileira de Pedagogia, diferente daquilo que se verá na Revista Escola Portuguesa, no próximo capítulo. Na seção “Comentários” do mês de agosto de 1936, Everardo Backheuser informou que durante o Congresso Eucarístico de

<sup>376</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, n. 26-27.

<sup>377</sup> Idem.

<sup>378</sup> Idem.

<sup>379</sup> Idem.

<sup>380</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8.



Belo Horizonte houve uma reunião dos professores católicos presentes, para discutir entre outras coisas a organização do II Congresso de Educação. Nessa reunião alguém sugeriu que se colocasse em todas as escolas brasileiras o quadro “Primeira Missa no Brasil” de Vitor Meireles. “Note-se a delicadeza da fórmula”, diz Backheuser e não há como não concordar com o autor, embora como afirma mais adiante seria muito difícil introduzi-lo sem protestos<sup>381</sup>.

O quadro da primeira missa não fere suscetibilidades e crenças religiosas. O mais rude materialista aceita porque nele verá apenas um documento histórico, pois não há como negar a ocorrência de Cabral, logo que desceu a terra brasileira, fazer rezar uma missa. Assistiram-na os europeus cristãos e os aborígenes fetichistas. Uns com veneração; outros com estupefação; todos com respeito.<sup>382</sup>

Sobre esta obra de Vitor Meireles, Jorge Coli dirá que o pintor foi instruído pelo seu mentor, Araújo Porto-Alegre, a ler cinco vezes a “Carta de Achamento do Brasil” de Pero Vaz de Caminha, para se embebedar daquele olhar “interessado e atento” caso não fosse suficiente inspirar-se pela sua verve literária e seu senso apurado de observação, porque esta missiva associava dois elementos importantes: “os índios e os portugueses. Mais do que isso, a carta juntou, fazendo desenrolar essa fusão com clareza inaudita, pagãos e católicos.<sup>383</sup>”. Evidentemente Meireles teve outras fontes de “inspiraões”, como *Horace Vernet*, por exemplo. Entretanto, como pontifica Coli – e parece que Backheuser e seu grupo tiveram a mesma percepção – “esta imagem do descobrimento dificilmente poderá ser apagada, ou substituída. Ela é a primeira missa no Brasil. São os poderes da arte fabricando a história.<sup>384</sup>”

<sup>381</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, vol. VI, n. 26-27

<sup>382</sup> Idem.

<sup>383</sup> COLI, Jorge. A Pintura e o olhar sobre si: Victor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In: FREISTAS, Marcos Cezar (org.). Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2005, 6ª ed.

<sup>384</sup> Idem.

#### 4.4 Um movimento em torno do Plano Nacional de Educação

A organização nacional era reclamada desde os tempos de Alberto Torres. Marcus Cezar de Freitas lembra que, nas suas palavras, o Brasil verdadeiro estaria oculto num “Estado que não era uma nacionalidade, num país que não era uma sociedade, numa gente que não era um povo.”<sup>385</sup>. E este sentimento de *dualidade*<sup>386</sup> marcará os discursos dos intelectuais educadores deste período e, de certa maneira, reforçará a crença de que somente através da educação se poderia nivelar este descompasso. Freitas aponta a década de 1920 e 30 como um momento vigoroso em que “se interpelava o Estado a construir a obra educativa necessária à equiparação dos muitos brasis.”<sup>387</sup> Nesta perspectiva, atendendo à determinação da Constituição recém aprovada, justificava-se que seria preciso criar um Plano Nacional de Educação, missão essa atribuída ao Conselho Nacional de Educação<sup>388</sup>. Com esse objetivo em foco, e por determinação do Ministro Capanema, elaborou-se um inquérito para subsidiar a feitura deste plano<sup>389</sup>, com o intuito de identificar os problemas da educação brasileira e de posse do diagnóstico, formular as políticas públicas para a sua resolução.

Formou-se então, um Conselho Nacional de Educação, que no prazo de 90 dias deveria produzir e apresentar a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, um anteprojeto para ser discutido em plenário. Esse foi o assunto de quase toda a RBP dos meses de julho e agosto de 1936<sup>390</sup> e matéria obrigatória também na revista *A Ordem*<sup>391</sup>. No caso da RBP, o movimento em torno deste plano é elucidativo, uma vez que quase todos os seus articulistas *habitués* estavam envolvidos neste projeto e publicaram matérias imbuídas deste espírito: “Sturm e a Pedagogia dos Jesuítas” é um artigo em forma de editorial que versou, como o próprio nome sugere, sobre a pedagogia jesuítica, de autoria de Leonel Franca, um dos membros do Conselho Nacional de Educação. Isaias Alves, membro do

<sup>385</sup> TORRES, Alberto. Apud Marcos Cezar de Freitas, In: História, Antropologia e a Pesquisa Educacional. Itinerários Intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>386</sup> FREITAS, Marcos Cezar de. História, Antropologia e a Pesquisa Educacional. Itinerários Intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>387</sup> Idem.

<sup>388</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, 1935, n. 16-17, p. 171-173.

<sup>389</sup> MENDONÇA, Ana Waleska. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. R. J.: EdUERJ, 2002.

<sup>390</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, n. 26-27.

<sup>391</sup> Revista A Ordem. Ano XVI, vol XVI, julho – dezembro de 1936.

mesmo Conselho falou sobre o Ensino Normal. Padre Helder Câmara, na época Assistente Técnico da Secretaria de Educação do Distrito Federal, abordou o Ensino Primário dentro desse Plano, Everardo Backheuser, presidente da CCBE discutiu a Educação dos Adultos nas Universidades Populares, que era o item 93 do PNE, D. Laura Lacombe, Secretária Geral da CCBE trouxe o tema A vida Social nas Escolas, também relativo ao Plano Nacional de Educação e Alceu Amoroso Lima, também membro do Conselho Nacional de Educação, escolhido, segundo consta, pelo próprio presidente da República<sup>392</sup>, debateu sobre os Princípios Gerais de Pedagogia.

A matéria por ele assinada foi originalmente uma palestra apresentada na CCBE, agora, porém, focalizando o inquérito expedido pelo Ministério da Educação em torno do futuro Plano. Na ótica do nosso autor, duas questões são fundamentais: Que princípios de ordem geral devem orientar a educação no Brasil? Que princípios especiais devem orientar a educação em todo país, de maneira que ela sirva eficientemente à segurança e à ordem, à continuidade e ao progresso da nação brasileira? Os princípios de ordem geral aplicáveis ao Brasil fazem parte da própria natureza da educação e devem estar sujeitos a todo o trabalho educativo, sem considerações de ordem históricas ou “mesológicas”.

Aqueles especiais, no entanto, devem atender às condições particulares, tendo como ponto de vista a diversidade da nossa terra, nossa civilização e nossa gente<sup>393</sup>. Mas, pontua Amoroso Lima, nenhum desses dois pontos pode substituir o outro, pois quando se trata de sociedade o que é singular representa para as normas sociais um elemento hegemônico. Sendo assim, não se pode “prescindir dos princípios de ordem geral, em favor de um particularismo que, sem eles, seria pernicioso e incompleto.<sup>394</sup>”. Dentro dos princípios gerais, Amoroso Lima aponta : A educação existe para o homem, portanto é um meio e não um fim. A educação é, simultaneamente obra individual, coletiva e pessoal. As autoridades educativas são, na ordem natural, a Família e o Estado e na ordem sobrenatural, a Igreja. Em ambas, a pessoa. Deduz-se, portanto, que a escola é um grupo social subsidiário, ainda que autônomo, mas não independente e completo<sup>395</sup>.

<sup>392</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1937, n. 31.

<sup>393</sup> Revista A Ordem. Rio de Janeiro, julho – dezembro de 1936, ano XVI, vol. XVI.

<sup>394</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, n. 26-27.

<sup>395</sup> Idem.

Os princípios especiais devem orientar o trabalho pedagógico “no Brasil, para o Brasil”, num sentido de formação nacional, sentido esse que Amoroso Lima pensava ser aquele que deveria assumir a educação no país. O homem é subordinado à sua nacionalidade desde que isso não vá de encontro a sua humanidade. Corolário: A nação não é uma categoria absoluta e sim relativa. Mas é preciso lembrar que a nacionalidade, para Dr. Alceu, tem dois aspectos fundamentais: Primeiro, ela marca o homem e essa marca não só deve ser respeitada como também acentuada e é a educação a quem cabe essa tarefa. Segundo, não se deve esquecer que a nacionalidade é uma categoria social que corresponde à natureza das coisas e, nesses termos, deduz o autor que toda a educação no Brasil deve ter em vista manter a unidade nacional, e esta não suprime – integra – as diversidades regionais. Por isso é essencial que se combine a autonomia pedagógica dos Estados, “com a autoridade centralizadora da União.”<sup>396</sup> Observe-se que este discurso de Amoroso Lima difere significativamente dos ditos anteriores. Nosso autor já encara melhor a “intromissão” do Estado nas coisas de educação. Será que deixou de temer o *absolutismo pedagógico* ou será que a sua ligação estreita com Capanema responde melhor por esta mudança? Será que Amoroso Lima estava entre aqueles que confortavam o Sr. Ministro porque “compreendiam o seu papel”?<sup>397</sup> Pode-se apenas conjecturar, no sentido de Ginzburg<sup>398</sup>.

Em março de 1937, enquanto se elaborava o Plano Nacional de Educação, aquele que seria o código nacional de educação e que haveria de sobreviver aos “ministros e ministérios”, “parlamentos e parlamentares” a CCBE, em colaboração com o Centro Dom Vital do Rio e de São Paulo, publicou “Algumas sugestões ao Plano Nacional de Educação”, esse volume competente, sério e “cheio de inteligência e erudição” seria capaz de conquistar para a Confederação “o reconhecimento dos educadores do Brasil”<sup>399</sup>. A CCBE no dizer de seus integrantes, quis fazer muito mais e para isto organizou palestras – as quais já referidas – no salão da Escola de Belas Artes, no Distrito Federal, “gentilmente cedido” pelo Exmo. Sr. Ministro Capanema. Além dos já mencionados, como Amoroso Lima, Leonel Franca, Isaias Alves, Helder Câmara, Everardo

<sup>396</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, n. 26-27.

<sup>397</sup> MENDONÇA, Ana Waleska. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. R. J.: EdUERJ, 2000

<sup>398</sup> GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

<sup>399</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1937, n. 32.

Backheuser, discursaram na Escola de Belas Artes o padre Arlindo Vieira, sobre o ensino secundário; Barbosa de Oliveira, sobre o ensino especializado; Almir Andrade sobre o ensino dos “anormais”; Moreira de Souza, sobre o ensino rural; Zélia Braune, sobre ensino religioso; D. Laura Lacombe que além da vida social nas escolas, falou também sobre ensino familiar e o padre Paulo Banwarth discursou sobre a liberdade de ensino.

Todos esses assuntos foram debatidos pelos “maiores conferencistas” no sentido de incrementar a discussão em torno do Plano de Educação. Que resultado terão as reuniões do Conselho e os debates na Câmara? Em que dará, pergunta o nosso articulista, o “lindo sonho do Dr. Gustavo Capanema?”<sup>400</sup> Se o Brasil não puder contar com um projeto educacional que respeite as “suas tradições mais puras, mais dignas do seu passado e de molde a orientar-lhe o futuro, ficará serena a Confederação Católica Brasileira de Educação, ela não traiu sua missão e cumpriu seu dever!”<sup>401</sup> Este projeto nos moldes desejados pelos nossos intelectuais, possivelmente se parecia com aquele desenhado pelo Sr. Ministro:

O primeiro grande principio é o da *pátria una*, através de quatro séculos, e cuja preservação exige de cada um de nós humildade, desinteresse, devoção. O segundo é o da latinidade. As nossas raízes morais e intelectuais mergulham no Lácio. Latina é a língua em que pensamos. Romana é a religião da grande maioria dos brasileiros. A literatura, a arte e a ciência, que contribuem também para formar a atmosfera espiritual do país, têm em grande parte uma inspiração latina. Quaisquer tentativas, pois, de reivindicação das tradições pré-colombianas ou das reminiscências africanas, não poderão deter o contínuo progresso da nossa integração na civilização ocidental. O outro principio inspirador deve ser o da liberdade. É preciso respeitar as consciências livres, de cuja crítica homens, empresas ou governos não podem prescindir. Claro está que estamos longe das utopias da liberdade absoluta, de volta a natureza primitiva. A disciplina é outro pólo em que devem gravitar as consciências livres. Evitemos explosões de instintos, individuais ou coletivos, que geram desordem e a anarquia. Liberdade e disciplina, liberdade e ordem<sup>402</sup>.

Independente dos esforços e das vontades, fato é que o Plano Nacional de Educação não conseguiu ser aprovado antes do golpe de 1937 e do conseqüente fechamento do Congresso Nacional. No entanto, este golpe de certa maneira favoreceu os planos pessoais do Ministro Gustavo Capanema, pois lhe ofereceu as condições ideais para executar o *seu* projeto. Não restam dúvidas de que a

<sup>400</sup> Idem..

<sup>401</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, março de 1937, n. 32.

<sup>402</sup> Arquivo Gustavo Capanema, apud MENDONÇA, Ana Waleska. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000, p.141.

instituição da Universidade do Brasil, somada às reformas do “ensino industrial e secundário, foram as principais tentativas de concretizar algumas propostas cujas linhas gerais já estavam delineadas no PNE.”<sup>403</sup>

## 4.5

### Tempo da colheita e tempo do ocaso

Comemorando o seu terceiro ano a Revista, órgão oficial do CCBE, comunica estar entrando no período de consolidação e por isso seu objetivo é aprimorar-se a cada número, mais. Velaremos, diz o articulista do editorial, no sentido de “realizar um mensário que traduza realmente, a experiência dos educadores católicos de todo país – nossa revista é *brasileira* de pedagogia.”<sup>404</sup> E neste mesmo ano, a direção da RBP passa para Padre Helder Câmara.

Diretor de todos esses anos, os indícios e os sinais – novamente evocando Ginzburg<sup>405</sup> - levam a crer que o Dr. Everardo Backheuser foi um dos intelectuais que mais se dedicou aos projetos da Confederação. A Revista o atesta. O Boletim o atesta. A sua obra sobre assuntos educacionais o atesta. Esta mesma obra apresenta um homem cujo caráter foi forjado sob o signo da fé. Não somente a fé religiosa – esta a maturidade trará e a escolástica burilará – mas a fé no bom resultado daquilo em que se empenha. Dr. Backheuser, possivelmente embebido do espírito científico que o informou antes da sua conversão ao catolicismo e o que nele sempre será um diferencial em relação a boa parte do seu grupo, não o deixará nos anos que se seguiram. Suas incursões no mundo das ciências experimentais será algo naturalizado, embora prudente, como convém a um bom católico. No seu artigo “O experimentador Pedagógico” defende uma idéia já praticada desde os tempos de Fernando de Azevedo na direção da Instrução Publica do Distrito Federal, a pesquisa no campo da pedagogia. O autor enumera uma série de benefícios que tais experiências podem trazer ao ensino, assim como aponta armadilhas as quais o mesmo experimento pode conduzir. Deve-se, portanto, cercar-se de cuidados e talvez o primeiro deles seja cultivar a serenidade

<sup>403</sup>MENDONÇA, Ana Waleska. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. R. J.: EdUERJ, 2000

<sup>404</sup>Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, fevereiro de 1936, n. 21.

<sup>405</sup>GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

para “não se apaixonar pelo resultado que espera”<sup>406</sup>. Para se aventurar no campo da pesquisa é necessário ter em mente uma hipótese formulada e estar,

De acordo com os seus estudos anteriores, com a concepção reinante no campo científico da época, ou com os dados alcançados em experiências anteriores. Essa hipótese é, porém, sempre tomada a título precário. A qualquer momento será submetida ao controle dos fatos para ser impiedosamente repetida quando se verificar que está em desacordo com eles<sup>407</sup>.

A fórmula prescrita por Everardo Backheuser é o primado da pesquisa científica e pode ser aplicado em todas as áreas do conhecimento. No caso aqui, a recomendação é que se sistematizem todas as experiências que estão sendo feitas num único órgão técnico que é o Instituto de Pesquisas Educacionais, no Distrito Federal, a esta altura, diga-se, dirigido por ele. E para não pecar por paixão, não forçar os resultados “nem que seja um pouquinho” melhor seria se o “experimentador” fosse “um adversário do sistema” para que os resultados fossem verdadeiramente imparciais<sup>408</sup>. No ano seguinte a Revista falará sobre as experiências realizadas na Escola “Bárbara Otoni” durante o segundo semestre de 1937, na Seção de Pesquisas educacionais<sup>409</sup>.

Esta foi uma Seção tardia nas páginas da RBP e é lícito supor que haja sido criada com o fim exclusivo de divulgar as experiências do Instituto, uma vez que Everardo dirigia simultaneamente esta entidade e a CCBE. Anísio Teixeira foi o criador das Escolas Experimentais. No entanto, apesar de mantidas as experiências, na gestão de Backheuser percebe-se certo esvaziamento da proposta inicial anisiana. Ainda assim, as escolas Estados Unidos, México, Argentina, Manuel Bonfim e Bárbara Otoni continuaram fazendo parte dos experimentos do Instituto, para o qual Backheuser contou com a ajuda *inestimável* de Padre Helder Câmara, chefe da Seção de Medidas, que o auxiliou diretamente na elaboração do psicograma de cada aluno de todas as escolas laboratórios, no início do ano letivo.<sup>410</sup>

Relativamente comum neste tipo de veículo, a Revista Brasileira de Pedagogia vai alterando seu sumário. Muitos podem ser os motivos para essas

<sup>406</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, vol. VI n. 26-27

<sup>407</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1936, vol. VI n. 26-27.

<sup>408</sup> Idem.27

<sup>409</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, 1938, vol X, n. 41-45.

<sup>410</sup> Separata da RBP. O Trabalho das Escolas Experimentais do Distrito Federal no ano de 1937. N. 32, março de 1937.

mudanças: no caso específico desta publicação, parece razoável afirmar que em termos de conteúdo existiam objetivos específicos a serem atingidos e, portanto, uma agenda a ser cumprida. Até a metade do ano de 1934 todos os esforços precisavam ser envidados no sentido da nova Constituição. Havia uma disputa em andamento e o que estava em jogo eram as propostas católicas para o Capítulo da educação, especialmente o reconhecimento do ensino religioso nas escolas brasileiras e isso se refletia nas matérias da Revista. Não se pode olvidar que a questão do ensino religioso é eminentemente política. O que a Igreja deseja neste momento é garantir o monopólio das almas, das mentes e dos corações e pensa conseguir este intento pela implantação do ensino católico na escola pública, portanto *republicana e laica*. Visto por este prisma, instituído este ensino estava configurada uma trincheira para a cristianização do Estado, sonhada pela Igreja desde a separação entre ambos na primeira República.<sup>411</sup> Esta artimanha da Igreja não deixou de ser uma maneira engenhosa que a hierarquia eclesiástica encontrou para impor à sociedade brasileira a religião católica.

Ainda que menos emblemáticas, há outras questões igualmente importantes camufladas sub-reptícias nas reivindicações católicas. Clarice Nunes afirma que é preciso tomar muito cuidado para que “a nossa leitura não apague, sob a questão do ensino religioso, outras questões fundamentais e que estão, na prática, provocando uma afronta à política educacional elaborada pelo governo federal.”<sup>412</sup> Como por exemplo, o caso das escolas técnicas secundárias<sup>413</sup>.

Em 1937 já se observa uma ligeira mudança no formato da Revista. Educação Religiosa, Educação Cívica, Educação Nacionalista assim como Sociologia Educacional e Pesquisas Educacionais, são agora colunas frequentes, mas não efetivas, o que significa que não aparecem em todos os números. Contudo, o espírito da ciência continua ditando as regras da pedagogia católica e sobre este assunto Gil Seabra vai escrever que é difícil a pedagogia atingir “de um golpe” o espírito científico. No ensino brasileiro a coisa ficava ainda pior, porque havia uma rejeição histórica ao cientificismo e qualquer projeto com “feição científica” provocava o ímpeto de deitá-lo fora sem mais delongas. Havia exceções no meio educacional. Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro

<sup>411</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>412</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da educação. Bragança Paulista: S. P.: EDUSF, 2000.

<sup>413</sup> Idem.



Leão<sup>414</sup> eram parte dessa exceção. Nessa altura o articulista explica que suas divergências em relação a Anísio foram principalmente de ordem filosófica. “Ele, materialista, eu espiritualista, não podíamos jamais harmonizar nossos pontos de vista em política educacional”<sup>415</sup> Observe-se que o verbo foi flexionado no passado, em 1937 os debates educacionais acalorados já não aconteciam, o Estado estava cuidando de resolver as divergências de “ordem filosófica” imprimindo à Educação o modelo que deseja ver contemplado. A tentativa de introduzir-se o espírito científico no campo pedagógico estava sendo levada a cabo no Instituto de Pesquisas Educacionais graças a Anísio Teixeira e o autor reconhece isto:

Certo, não se pode dizer que o I.P.E. e as escolas experimentais tenham tido todo o surto científico que delas era lícito esperar. Não. Há, quer em um, quer em outro desses organismos, falha básicas, de modo a se terem tornado aleijadas as experiências e incompletas e ineptas as pesquisas. São, porém, falhas inevitáveis em uma primeira tentativa principalmente se considerarmos a adversidade do meio. O Sr. Anísio Teixeira as cometeu: a qualquer outro teria acontecido o mesmo (...) Foi sem dúvida um passo agigantado que seria bom não destruir. (...)As escolas experimentais, por exemplo, não são escolas comuns, destinadas a auxiliar as dificuldades da matrícula dos estabelecimentos circunvizinhos. São organismos vivos, com uma alta função pedagógica: *experimentalizar aquilo que depois houvesse de ser adotado nas demais do Distrito Federal*. Devidamente controladas (e foi isso que faltou ao Sr. Anísio Teixeira – regulamentar), devidamente controladas, serão de grande utilidade para o ensino geral. Nada de espetacular sobre métodos, com juízos apriorísticos. Tudo experiência, só experiência<sup>416</sup>.

Neste mesmo ano de 1937 a CCBE anunciou a realização de cursos de aperfeiçoamento pedagógicos, sob os auspícios do Departamento Nacional de Educação. Nesta época, como já referido, Everardo Backheuser era o Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais. Tudo leva a crer que esta presidência levou a CCBE a enveredar para o lado da pesquisa e o seu presidente, do poder político. Sgarbi sustenta que as APCs a CCBE e seus expoentes, com grande esforço conduziram o movimento católico a novos caminhos. A adesão dos “escolanovistas católicos aos aspectos mais científicos e experimentais na educação é um ponto realmente revolucionário no bojo das ‘novas idéias’ surgidas na época.”<sup>417</sup> Dentro deste pensamento, a nova roupagem da CCBE era coerente e

<sup>414</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, maio de 1937, n. 34.

<sup>415</sup> Idem.

<sup>416</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, maio de 1937, n. 34

<sup>417</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Igreja, Educação e Modernidade na Década de 30. Escolanovismo católico construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

os cursos que estavam sendo oferecidos para os professores eram um reflexo deste novo formato. O título da aula inaugural proferida por Pe. Helder Câmara foi *Sentido de Pesquisa na pedagogia brasileira*. Constavam também do programa cursos de “medidas em pedagogia” ministrado por Backheuser; “medidas em psicologia” ficou ao encargo de Murilo Braga, “Medidas em estatística” esteve sob a responsabilidade do professor Jacir Maia e o padre Helder Câmara acumulando funções, presidiu o curso de “medidas em sociologia”<sup>418</sup>.

Os tempos realmente eram outros. Helder Câmara numa conferência pronunciada no Centro Dom Vital e publicada posteriormente na Seção de Filosofia Educacional da RBP, intitulada “John Dewey e o problema religioso”, reabilita os norte americanos e o próprio Dewey, embora admita “admirar o homem e lamentar o psicólogo” ou ainda “amável e cheio de problemas graves”<sup>419</sup>. A *common faith*, obra de Dewey e suas discussões sobre assuntos religiosos, que nas palavras de Helder Câmara “exigirá uma revisão no julgamento do filósofo americano, mesmo por parte de críticos da visão de Dewey”, causou-lhe uma profunda impressão.

Não é exagero afirmar que Dewey está empolgado com o problema religioso. Contemplando a desordem contemporânea, incrimina a irreligiosidade como responsável pelos desatinos do homem. Só a religião poderá salvar o mundo. Mas as religiões, comenta o filósofo, estão levando a descrença pela sobrecarga dogmática de que se revestiram. É mister despoja-la do intelectualismo de que estão imbuídas e o qual é a razão de ser da fraqueza crescente da influência religiosa. A religião era o centro da vida social. Hoje, grande parte das atividades humanas escapa a ação da Igreja. O remédio é distinguir entre a religião e a religiosidade. Que é religião? Pergunta o filósofo<sup>420</sup>.

Dewey condenava o caráter dogmático da Igreja, por isso dizia que era preciso salvar apenas a religiosidade. Irreligioso é o indivíduo que se isola, religioso é aquele capaz de sair de si mesmo e entrar em comunhão com o universo “elevando-se a altos ideais” com a ajuda da imaginação, a auxiliar mais poderosa da fé.<sup>421</sup> Acreditava o filósofo que nas religiões atuais, o elemento pernicioso era o intelectualismo e este convinha combater. Para ele, o conceito de Deus e a discussão sobre sua existência eram inúteis, porque “o ideal não é uma ilusão” desde que exercesse sobre nós algum poder e esse é o nó da questão para

<sup>418</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, maio de 1937, n. 34.

<sup>419</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1937, n. 36-37.

<sup>420</sup> Idem

<sup>421</sup> Idem

Dewey porque o que se fazia em termos de religião era “estabelecer a concretização do ideal e prover-se de dogma intelectualista”<sup>422</sup>. Na sua ótica, a necessidade humana de encarnar o ideal que lhes assegura a provisão dos bens de que precisa, elimina do homem o esforço necessário para atingir esses bens. Os dogmas de certa maneira completam a parte que falta à encarnação do ideal e são, em justa medida, os responsáveis pela divisão entre os homens. Para salvar a sociedade “só com uma fé comum, despojada de dogmas, só a religiosidade livre da divisão das religiões”<sup>423</sup>. Helder Câmara afirma para sua platéia, que Dewey via com bons olhos o desejo da igreja de “influir na questão social” e que as últimas palavras do seu livro são “cheias de calor”, ainda assim, proporia que juntos fizessem uma “oração fervorosa” em sua intenção, quem sabe, Dewey, como Newman à véspera de sua conversão, suplicaria aos céus para que o conduzisse pelo caminho da luz.

*A common faith*, contudo, não chegou a reabilitar Dewey aos olhos de Van Acker. Em um artigo publicado pela Revista A Ordem dois anos mais tarde, a propósito de uma pergunta que teria sido feita pelo presidente americano Roosevelt a Osvaldo Aranha, se o Brasil concordava ou não com a ação da Universidade católica em Washington em prol da democracia cristã. Van Acker, desfiando o assunto até o âmago, chega a Dewey e sua posição em relação a religião. Diz ele que Dewey muitas vezes reprovou o absolutismo espiritual do estado nacionalista, de tipo hegeliano e totalitário<sup>424</sup>, achava que o ensino religioso facultativo deveria ser banido das escolas e por dois motivos: primeiro porque a religião, que é fundamentalmente sobrenatural, não pode ser apreendida por “verificação física experimental”<sup>425</sup>. Segundo, porque o ensino religioso entraria em conflito com “a idéia ou consciência do estado”. Dewey argumentava que na educação, para aqueles que acreditavam na religião como um valor intrínseco ao ser humano e da sua experiência, “devem dedicar-se ao desenvolvimento das idéias vitais implícitas em nossa ciência ainda nova e em nossa democracia mais nova ainda”<sup>426</sup>. Inútil insistir, diz Van Acker, “a ideologia de Dewey encerra um totalitarismo estatal dogmático e preventivo” e mais adiante

---

<sup>422</sup> Idem

<sup>423</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1937, n. 36-37

<sup>424</sup> Revista A Ordem. Janeiro de 1939.

<sup>425</sup> Idem.

<sup>426</sup> Idem

conclui: “Se a democracia fosse uma pessoa, ela bem poderia suspirar: Senhor livrai-me dos amigos, que dos inimigos me livro eu!”<sup>427</sup>.

Os tempos, no entanto, impunham aos católicos que ainda guardavam certas reservas acerca do movimento pedagógico moderno, que saíssem do “confinamento do silêncio” e perdessem a atitude defensiva sem perder o essencial da filosofia católica, porque não se tratava somente dos métodos e técnicas de ensino, mas dos “princípios fundamentais da cultura humana”. E é nisso que os católicos se diferenciam dos “modernos”, eles podem se sentir seguros porque estão subsidiados pela “verdade imortal dos seus dogmas” e pela sua tradição pedagógica, tudo é uma questão, portanto, de incorporar o novo à antiga tradição. Aqueles que “dão provas de um espírito de dúvida e perplexidade que tornam um problema toda a questão de educação e da cultura”<sup>428</sup> E nesse campo, não se permite omissão, o pedagogo católico não excluirá nada de real valor, assim como não esquecerá que “a Igreja, a Família e o Estado formam na doutrina católica uma unidade orgânica”<sup>429</sup>.

No último ano da Revista novamente se verifica uma mudança de perspectiva, tanto na formatação como no conteúdo. Não houve de maneira alguma descuido quanto aos temas tratados, mas percebe-se nitidamente que não há mais urgência em divulgar a filosofia da escola nova, selecionar o que é bom do que não é. A ciência e o “experimento” ganham espaço enquanto que o aspecto doutrinário (não dogmático) de “convencimento” vai diminuindo de intensidade. É como se a RDP sofresse uma desaceleração. E não era para menos. O país vivia um outro momento político e como se já não fosse o bastante, os ares vindos da Europa traziam maus presságios. Portanto, as discussões pedagógico-filosóficas poderiam esperar, outras ameaças se avizinhavam no horizonte.

Um bom exemplo desta mudança foi o Segundo Congresso Católico, organizado pela CCBE e acontecido entre os dias 24 a 31 de outubro de 1937 em Belo Horizonte. O Jornal Minas Gerais deu total cobertura ao evento durante toda a semana da sua realização. A cada dia, páginas inteiras falavam sobre a programação, não se pode perder de vista que Minas Gerais é um Estado tradicionalmente católico. No dia da instalação do certame, sob a presidência de

---

<sup>427</sup> Idem.

<sup>428</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, 1938, vol. X, n. 41-45.

<sup>429</sup> Idem

Everardo Backheuser e na presença de representantes do poder Legislativo da Republica, do Estado, de todos os governos estaduais, do episcopado nacional e dos “maiores expoentes da nossa pedagogia”<sup>430</sup>, o jornal declarou o seguinte:

Não é apenas o tema de suas discussões que lhe dá singularidade e relevo, pela sua imediata oportunidade e pelo valor incontestado das personalidades que o debaterão. É também o momento em que se realiza. Efetivamente, o Brasil todo se empenha, governos, classes armadas, e povo irmanado, numa campanha de defesa da pátria, de suas tradições da família, da sociedade, da fé, seriamente ameaçadas pela insidia comunista<sup>431</sup>.

Este Congresso tinha dois objetivos principais: O primeiro, como declarou Backheuser “todos os católicos se empenham numa campanha pedagógica, visando principalmente o combate ao comunismo” e o II Congresso tinha esta “nobilitante” função patriótica. Isto clarificado deveria orientar, preparar e estimular os professores para a nobre missão de evangelizar as crianças nas escolas, com o intuito de volvê-las para Deus. Desta forma, acentua Backheuser, teremos evitado para a nossa pátria “sorte igual àquela que angustia outras nações, entre as quais a Espanha, vítima da obra desnacionalizante dos ‘sem Deus’”<sup>432</sup>. Além do mais, não era uma questão pura e simples de reação defensiva e nem somente uma “ação repressora contra os elementos que tramam a dissolução da pátria”<sup>433</sup>, mas uma medida “premonitiva”. Observe-se que este Congresso acentua o combate ao comunismo. Acentua, porque este tema está presente desde o início no discurso católico e, talvez por isso, neste momento, as questões pedagógicas vão ficando secundarizadas em função da dimensão mais estritamente política.

O segundo objetivo, também de importância capital, era discutir a “momentosa questão do ensino religioso”. Sua legalização nas escolas tinha sido uma vitória importante, mas só isto não bastava. Ainda não era tempo de deitar sobre os louros desta suada vitória, havia um longo caminho a percorrer e para começar era preciso fixar as normas de ação que dessem conta dos seus principais problemas. Em grande parte das escolas onde estava sendo ministrado, o ensino religioso mostrava-se mal direcionado, mal compreendido e distante de sua principal finalidade. Era imprescindível, portanto, orientar a prática deste ensino

<sup>430</sup> Jornal Minas Gerais, domingo 24 de outubro de 1937, pg. 12.

<sup>431</sup> Idem.

<sup>432</sup> Jornal Minas Gerais, domingo, 31 outubro de 1937, pg. 15

<sup>433</sup> Jornal Minas Gerais, domingo, 24 outubro de 1937, pg. 12.

para que fosse mais eficiente e sabedor do seu verdadeiro conceito. Para isso seria necessária uma direção que “o enquadre nos modernos preceitos pedagógicos”, porque sua meta parece estar ficando esquecida e na maior parte das vezes “em matéria de religião não passa quase que do ensino do catecismo”<sup>434</sup>.

Não se podia perder tempo com “bisantinismos inúteis”, nem com trocas de “palavras desamáveis”<sup>435</sup> na gravidade do momento presente há que se estudar os temas com critério e elevação<sup>436</sup>. As teses apresentadas e as Seções de Estudo, portanto, procuraram cumprir essa recomendação trabalhando sobre os assuntos que, naquele momento, eram fundamentais aos olhos da hierarquia católica. Entre eles, “Aspecto Jurídico da Educação Religiosa” debateu a interpretação do art. 149 da Constituição Federal, fez estudos das diversas regulamentações estaduais do ensino religioso, discutiu o ensino religioso no Plano Nacional de Educação, a conceituação de escola leiga, a escola confessional e as constituições modernas e a liberdade de cátedra. As outras Seções tiveram os seguintes títulos: “A psicologia e o ensino religioso”; “Catecismo e metodologia; “Catecismo e sociologia”; “Ensino religioso e ética”; “O dogma, a moral e a liturgia no ensino religioso”; “Formação de catequistas”; “Estatísticas do ensino religioso” e a tese intitulada “A Confederação Brasileira de Educação e as Associações de Professores Católicos” que tinha por objetivo discutir a revisão dos estatutos da CCBE referentes ao ensino religioso e a posição da CCBE em relação ao mesmo tema.

Das atividades programadas para o certame, constava: Missas, visitas a estabelecimentos de ensino e a seminários, conferencias, exposições de obras didáticas e pedagógicas nacionais e estrangeiras, concurso catequético e visitas ao Secretário de Educação e ao Prefeito da cidade. Esse Congresso teve, sem dúvidas, uma dimensão política significativa. O próprio Governador Benedito Valadares recebeu Backheuser, o professor Dr. Enjoiras Vampré<sup>437</sup>, seus assistentes e alguns professores que os acompanhavam, num jantar íntimo em homenagem aos dois “grandes mestres”.

A Revista Brasileira de Pedagogia vai desfalecendo até que desaparece sem deixar vestígios, no ano de 1938 e este parece ter sido o mesmo destino da Confederação Católica Brasileira de Educação. O que terá acontecido? Pode-se

<sup>434</sup> Jornal Minas Gerais, domingo 31 de outubro de 1937, pg. 15.

<sup>435</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1937, n. 36-37.

<sup>436</sup> Idem

<sup>437</sup> Vampré era catedrático da Clínica Neurológica da Faculdade de Medicina de São Paulo.

conjecturar que este seja um dos efeitos desmobilizador do novo regime, pois assim como a CCBE desaparece, a ABE também vai sofrer um declínio considerável neste período. Dois anos mais tarde, entretanto, o Boletim reaparece, em moldes muito diferentes daqueles dos tempos antigos. Sua edição é bastante modesta mas, mesmo assim, é o Padre Leonel Franca quem assina o artigo de reabertura desta nova edição. Sgarbi pontua que nesta segunda fase, apesar da diretoria permanecer praticamente inalterada, quase nenhuma referencia se encontra sobre a Escola Nova<sup>438</sup>.

Nos anos finais da década de 1930 o discurso nacionalista novamente se intensifica e a educação continuava sendo o estandarte deste ideal e o caminho para a construção desta nacionalidade. Schwartzman, Bomeny e Ribeiro Costa afirmam que não era coisa simples, menos ainda naqueles tempos, “perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira, até que consideremos que o Brasil é um grande país de imigrantes.”<sup>439</sup> Que nacionalidade seria essa pintada com as cores vivas das diversas bandeiras estrangeiras? Escusado dizer que questionamentos como esse, somados ao medo que os “estrangeiros transformassem em seus nacionais os nossos patrícios”<sup>440</sup> entre tantos outros discursos ameaçadores, só tenderiam a se tornarem piores e mais agressivos com o início da guerra. Intelectuais como Afrânio Peixoto, Manuel Bonfim, Alberto Torres entre outros vinham “alertando” para este perigo há muitos anos. O Estado Novo de Getúlio Vargas, portanto, encontrou um terreno fértil para consolidar este ideal. A nacionalização das escolas primárias e a proibição de ensinar na língua mãe dos imigrantes, principalmente no sul do país, já era assunto resolvido, mas ainda faltava abrigar este contingente estrangeiro e o Estado Novo não se furtaria a este dever.

Não é absolutamente gratuito este fato; não é por acaso que só sob o regime autoritário estadonovista tenha sido possível chegar a uma política agressiva de cunho gravemente repressor. De um lado havia a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura onde toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação

<sup>438</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Igreja, Educação e Modernidade na década de 30. Escolanovismo Católico: Construído na CCBE, Divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1997.

<sup>439</sup> SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

<sup>440</sup> Idem

da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia, em projetos nacionalistas como o Estado Novo, espaço para a convivência de grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização<sup>441</sup>.

Era uma época delicada e, de certo modo, a própria conjuntura mundial colaborou bastante para apimentar o tom dos discursos. No nosso caso – e neste momento específico – constituir a nacionalidade do país significava o coroamento de “uma ação pedagógica do ministério, em seu sentido mais amplo”<sup>442</sup>. Como lembram de pontuar Schwartzman et al. “no projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude.”<sup>443</sup> Este tema não era novidade, pois já vinha sendo ventilado pelo exército nos anos subseqüentes à Revolução de Outubro. Não é pretensão deste trabalho se aventurar pelos meandros desta questão, bastante complexa por sinal, dir-se-ia por rápidas palavras que tanto no projeto de orientação fascista elaborado por Francisco Campos<sup>444</sup>, que tinha como um dos objetivos criar uma organização paramilitar de mobilização, “inspirado claramente nos modelos europeus”<sup>445</sup>, como no projeto educativo do exército, que incluía a educação moral, religiosa, familiar, cívica e a educação nacionalista tem-se definido um modelo de pedagogia que inspiraria a educação de crianças e jovens fora dos quartéis<sup>446</sup>. O projeto de criação de uma organização nacional da juventude surgiu na gestão de Capanema. O ministro chegou mesmo a sugerir que nos espelhássemos no modelo da Mocidade Portuguesa.

Hobsbawm vai afirmar que por uma série de motivos, após a Grande Depressão muitos países, ao menos por um breve momento “experimentaram ou flertaram com o modelo fascista que parecia o exemplo de sucesso econômico e político dos anos 30.”<sup>447</sup> Evidentemente o autor não se refere ao Brasil, mas não é impossível que uma lógica semelhante tenha fundamentado os ideais sociais e políticos deste momento histórico. Contudo, aqui, depois de uma série de contingências, incluindo-se o risco que uma organização deste porte representava

---

<sup>441</sup> Idem.

<sup>442</sup> Idem

<sup>443</sup> Idem.

<sup>444</sup> CAMPOS, Francisco. O Estado Nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Em: SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

<sup>445</sup> Idem.

<sup>446</sup> Idem

<sup>447</sup> HOBBSAWM, Eric. Dentro e fora da história. In: Sobre História. S. P.: Companhia das Letras, 2005.



para as forças armadas, esta pretensão de “organização Nacional da Juventude” foi reduzida a pseudo-organização de uma “juventude brasileira” pura e simples, limitada ao culto das datas nacionais e coisas do gênero. No fim das contas a milícia paramilitar da juventude não pegou. Depois de baixada a poeira da ordenação miliciana, “o movimento da Juventude Brasileira já se afirmara pela desmobilização e já fazia parte do folclore do civismo, a grande retórica nacional.”<sup>448</sup>

Um mês antes de ser instaurada a Ditadura do Estado Novo, a Revista a Ordem publica uma matéria cujo tema foi o Estado Novo Português. Diz o articulista que apesar da “aversão aos regimes totalitários” não se pode deixar de ver com a “maior simpatia” a sua política escolar e familiar. Salazar encontrou um país em péssimas condições financeiras, sociais, morais e uma escola sob a tutela de um regime de “sectarismo maçônico o mais agressivo” por isso o grande líder não perdeu tempo em “contemporizações absurdas”, empreendeu o mais rápido possível as reformas para trazer de volta o ensino português às suas “tradicional características”, o que equivale dizer, a sua fisionomia cristã!<sup>449</sup> Ato contínuo restabeleceu em toda a sua plenitude a liberdade de ensinar religião nas escolas publicas. A família, elemento básico e célula perfeita da sociedade, pelas novas leis será o pilar de fundação da nação portuguesa. E nós, afinal, que estávamos em vias de promover “uma obra de reconstituição política e social” deveríamos estudar as realizações salazaristas em Portugal, uma vez que “são as linhas configuradoras da sociedade familiar que terão de orientar esse trabalho patriótico.”<sup>450</sup> A política salazarista e a conformação da escola portuguesa será tema do próximo capítulo.

---

<sup>448</sup> SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

<sup>449</sup> Revista A Ordem. Outubro, novembro e dezembro de 1937.

<sup>450</sup> Idem.

## 5

# A Educação Nova nas páginas da Revista Escola Portuguesa

### 5.1

#### Alma Pátria, Pátria Alma!

Foi bonita a festa, pá  
Fiquei contente  
Ainda guardo, renitente  
Um velho cravo para mim  
Já murcharam tua festa, pá  
Mas certamente  
Esqueceram uma semente  
Nalgum canto de jardim!

Chico Buarque de  
Holanda – Tanto Mar

A Revista Escola Portuguesa foi um órgão oficial de publicação semanal. Este “Boletim do Ensino Primário Oficial”, foi instituído por decreto em março de 1934. Circulou, entretanto, a partir de outubro do mesmo ano e se extinguiu somente quatro décadas mais tarde com o declínio do regime salazarista. No editorial do primeiro número, Braga Paixão, então Diretor Geral do Ensino Primário, justifica o seu aparecimento pela necessidade de existir um conveniente serviço de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário que exercesse também a função de inculcar uma nova doutrina pedagógica nacional. Nas palavras de Braga Paixão, o Estado Novo era a expressão jurídica da vida portuguesa e a Escola deveria ser um instrumento de consolidação das *virtudes herdadas* e do desenvolvimento de aptidões posto a serviço *do engrandecimento e da perpetuação da pátria*.

O formato da Revista não sofreu grandes alterações durante o período estudado. Por ser um Boletim Oficial publicava, além de instruções do serviço de orientação pedagógica para o professorado e matérias alusivas ao tema, Circulares, notícias sobre ações cívicas, inquéritos, Decretos do Ministério da Instrução Pública (a partir de 1936, Ministério da Educação Nacional) e outros Decretos pertinentes, relatórios de cerimônias comemorativas e de manifestações patrióticas, notícias de congressos escolares realizados ou a se realizar e o Diário do Governo. Abaixo do título havia um retângulo centralizado pela figura de uma

criança segurando o Escudo português, encimado pela celebre frase de Salazar que acabou se tornando um *slogan* que a acompanhou por longos anos: Uma Mentalidade Nova Fará Ressurgir Portugal.

Na seção *Factos e Comentários*<sup>451</sup>, sua missão é assim definida: A Escola Portuguesa representava “a voz dos serviços de orientação, a expressão da vontade superior que deve informar a escola renovada”. A Revista nunca proclamou abertamente nenhum sentido de obrigatoriedade quanto a sua assinatura, antes, pelo contrário, sustentava que este era um exercício de livre vontade. Na prática, porém, a decisão de tornar-se assinante não era tão democrática como se queria fazer crer. Nessa mesma seção, o articulista diz que quem a puder acompanhar, “na verdade da sua ideologia e no seu ritmo, virá conosco. Os outros... ficarão pelo caminho e terão perdido irremediavelmente o tempo”<sup>452</sup>.

Logo de início, portanto, ficou manifesto o papel chave que professor e escola desempenhariam nos planos do Estado Novo. Como figura de relevo, não poderia poupar esforços, até mesmo pessoais, *a bem da nação*. Essa apologia ao sacrifício em nome de um ideal comum permeou a vida dos portugueses em todas as suas instancias. O temperamento de Oliveira Salazar e as suas convicções no progresso de Portugal pelas vias da austeridade, somado a sua religiosidade católica, foram determinantes para a consolidação de preceitos e comportamentos que marcariam o povo lusitano por gerações. O nacionalismo que começava a se intensificar nesse momento no país, pressupunha a adesão voluntária ou involuntária de toda a população, mas pressupunha fundamentalmente a cooptação do seu corpo docente.

À Escola cabia a nobre missão de modelar consciências. Para isso se fazia necessário estudar, divulgar e tornar familiares técnicas adequadas aos *obreiros da nova educação*. Em outras palavras, a vitória dos ideais da *Escola Nacional* exigia que “constantemente se rememore, uma doutrina pedagógica nacional, na qual hão de conscientemente integrar-se as vontades dos educadores”<sup>453</sup>. Fosse como fosse, aos professores não restava alternativa senão desenvolver *vontades*

<sup>451</sup> Esta Seção era relativamente eclética. Embora dedicada a educação, poderia publicar matérias que aparentemente nada tinham a ver com o tema. Revista Escola Portuguesa, fevereiro de 1935, nº 17.

<sup>452</sup> Revista Escola Portuguesa, fevereiro de 1935, nº 17.

<sup>453</sup> Revista Escola Portuguesa, Ano I, Número I, outubro de 1934.

compatíveis com os interesses políticos e ideológicos do primeiro ministro português.

Compreender o momento histórico em que o Boletim foi criado e a sua função ideológica não é tarefa simples, mas é fundamental. É preciso, antes, perceber o mito por trás do homem que foi responsável pelos rumos não só da política educacional adotada, como também, de todos os setores da vida de uma Nação, durante metade do século XX. O fenómeno Salazar. De origem humilde, filho de trabalhadores rurais da zona da Beira, Oliveira Salazar não estava destinado a seguir carreira académica como seguiu. Sob o ponto de vista daquilo que seriam os percursos sociais e segundo os padrões da época, ele seguiria a profissão dos pais. No entanto, já na escola primária se destacou como aluno, o que lhe rendeu apadrinhamento para prosseguir seus estudos e construir uma história diversa da que lhe era reservada.

Foi uma escola confessional que lhe forjou o carácter. Lá ele encontraria sua vocação e a doutrina que informaria seu pensamento. No Seminário recebeu formação como se fora um futuro padre. Contudo logo desistiu da carreira eclesiástica, mas se manteve como uma espécie de monitor para os alunos mais novo. Por volta dos 17 anos, começa a escrever para a imprensa regional sobre vários assuntos, entre eles, sobre questões de educação. Salazar não desconhecera os princípios da Escola Ativa que, de certa maneira, formaram sua orientação pedagógica, quer como aluno, quer como professor universitário que se tornou, depois de diplomar-se em Direito na Universidade de Coimbra. Doutorou-se bastante cedo na área de finanças.

O percurso de Salazar como aluno e como professor, é o percurso construído nos moldes da democracia cristã. Braga da Cruz<sup>454</sup> defende que para percebê-lo, não se pode vê-lo sob a luz do nacional-socialismo alemão, de Hitler nem à luz do fascismo italiano de Mussolini, mas sim à luz dos princípios ideológicos da democracia cristã, que é claramente um pensamento dentro da hierarquia da igreja. Nesse sentido, ele não é só um estudante de Coimbra e mais tarde, professor daquela Universidade. Ele é um militante católico que vai atuar em grupos organizados. Escreve para órgãos dessa imprensa e, tem, portanto, um

---

<sup>454</sup> MOGARRO, Maria João. A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa - Universidade da Extremadura, 2001.

discurso estruturado nesse enquadramento de matriz religiosa. Em Coimbra, como professor, vai criar uma rede de relações pessoais com elementos da hierarquia católica, entre seus colegas - alunos que irão preencher lugares importantes nessa cúpula - e também com a própria hierarquia que já estava institucionalizada<sup>455</sup>.

No início dos anos 20 ele é considerado um especialista na área das finanças, na mesma época na qual o país vivia mergulhado em grande instabilidade social, política e financeira. Havia muitas crises em consequência da primeira guerra, greves e alto índice de criminalidade. A população passa a desacreditar e a questionar o regime vigente. A República, nesse momento, estava ameaçada e com grandes problemas. Nesse sentido era esperado que surgisse um regime forte, capaz de instaurar a ordem. Estava aberto, portanto, o caminho para um golpe, que por varias vezes foi tentado sem sucesso. Até que houve um golpe, aparentemente igual aos outros, que conseguiu se estabelecer e conquistar a confiança do povo, em 28 de maio de 1926. Imediatamente instala-se uma Ditadura. Os militares formam o governo e convidam para ministro das finanças, aquele individuo considerado em Portugal o “grande estilista da área das finanças” nomeadamente pelos banqueiros, que o tinham em grande consideração, António de Oliveira Salazar. No entanto, ele não toma posse, pois uma série de condições que impôs para exercer o cargo de Ministro das Finanças não são aceitas pelos militares. Uma delas é que os orçamentos dos outros ministérios só poderiam ser aprovados com a sua autorização. Por fim, dois anos mais tarde ele volta a ser chamado e tem suas condições aceitas.

Faz a seguir uma intrincada articulação política. Bem sucedida, sem dúvidas, porque lhe permitiu anular toda a oposição que por ventura pudesse ameaçar o poder centralizador que ele começava a construir em torno de si. Embora houvesse um Presidente e Primeiro Ministro, a partir de 1930 Salazar faz vários discursos nos quais fica evidente quem vai marcar a agenda política da Nação. E é nesse ano, nesses discursos, que deixa de usar a expressão Ditadura Militar e passa a utilizar a expressão Ditadura Nacional<sup>456</sup>. Esse termo inspirava a idéia de que havia uma convergência de toda nação (apesar desse ser um conceito abstrato) e não só dos militares. Foi uma maneira engenhosa de alargar a sua base

---

<sup>455</sup> Idem

<sup>456</sup> MOGARRO, Maria João. A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa - Universidade da Extremadura, 2001.

de apoio. Em 1932 torna-se presidente do Conselho de Ministro, o que equivale ao cargo de Primeiro Ministro<sup>457</sup>. Em 1933, promove uma nova Constituição e é nessa Constituição que se consagra a expressão “Estado Novo”. A partir daí o Regime adquire a configuração que manteve até 1974.

A criação da Revista Escola Portuguesa, portanto, mostrava-se necessária dentro desse contexto e por duas principais razões: em primeiro lugar, essa publicação iria se constituir, no ambiente escolar, em um veículo de propaganda do regime que estava se afirmando. Uma das maneiras para atingir esse objetivo era promover um verdadeiro culto à personalidade de Salazar. Em segundo, era preciso ditar os rumos que o Estado desejava traçar para a educação portuguesa. Não há lugar mais eficiente para garantir o controle da população do que os bancos escolares. Era lá que as mentes (e os corpos) iriam ser modelados. E era lá que também se cultivava a reverência exacerbada ao Primeiro Ministro, mais um artifício usado como propaganda da sua boa aceitação além das fronteiras. Era rotineiro a revista publicar artigos com esse enfoque. “Dr. Oliveira Salazar, que se afirmou um dos maiores e mais completos estadistas do mundo actual, desfez perante a opinião publica do mundo inteiro, a lenda terrorista de povo desvairado (...)”<sup>458</sup>. Não se pode esquecer que Salazar era a personificação do Regime. Por isso, deveria ficar claro que o mundo o apoiava. E de certa maneira, apoiava. Era uma época em que os regimes autoritários proliferavam e no geral não eram mal vistos. Entre as demonstrações de apreço, há uma carta de Monteiro Lobato, publicada no Diário de Notícias, em 9 de maio de 1936 e no Boletim em 14 de maio do mesmo ano, que diz:

Por várias vezes na minha vida, recebi de confrades seus pedido idêntico – algumas palavras sobre Portugal – e nunca acedi; primeiro, por falta de conhecimento pessoal, directo; segundo, pelo horror que sinto à frase feita, que é mentira feita, para agradar apenas; terceiro, porque, dada a má idéia que faço do filho Brasil, não podia fazer boa idéia do pai, Portugal. Tal filho, tal pai. Aconteceu-me, porém, um facto extraordinário. Caiu-me sob os olhos um simples folheto das edições S.P.N., de Lisboa, intitulado “O pensamento de Salazar – Política de verdade, política de sacrifício, política nacional”. Comecei a lê-lo com displicência – com a displicência natural, em que, com meio século de vida nesse sórdido teatro humano, lê os despistamentos dos hístriões chamados estadistas, sobretudo os de cá deste lado do Atlântico. Mas, com a maior das surpresas, logo na introdução vi *algo nuevo*, vi pensamento sério, vi idéias próprias e vi também uma cousa que jamais julguei possível num estadista latino: sinceridade. (...) A

<sup>457</sup> Idem.

<sup>458</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1934, n. 9.

Visão dele é clara. Quando diz: “por um defeito pronunciado da nossa cultura temos pouco o sentido da objectividade, e as nossas teses são mais amiúde demonstradas com razões deduzidas pelo raciocínio que com fatos tirados da realidade da vida”, ele põe o dedo na chave da causa primária de todos os males portugueses e brasileiros – e simultâneamente aponta o remédio. Quando fala da verdade na administração pública enumerando uma série de mentiras que fizeram da administração pública portuguesa e brasileira o desastre que foi a primeira e continua sendo a segunda. (...) . Se eu fosse citar e comentar tudo quanto me impressionou no pequeno discurso de Salazar, escreveria um livro – e estou escrevendo uma carta ligeira, de agradecimento a uma gentileza do colega. (...) Travei conhecimento com o Salazar teórico, mas desejava conhecer o Salazar aplicado e conhecer sobretudo, quais as reacções determinadas no país pela aplicação de tam alta filosofia Política. Será que seu país compreende Salazar? (...) Vocês, portugueses, abarrotaram-se demais de antigualhas, de reis antigos, de muito herói que não resiste a uma séria investigação histórica, “naturalística”, não romântica como as feitas por aqui. Chegaram ao ponto de andar de costas, todos olhos para o passado, só com os calcanhares para o futuro. Como foram estilizados os heróis da cobiça ou da conquista – filosoficamente a classe mais inferior dos heróis! (...) Ah! Se o Brasil raciocinasse que inveja deveria nesse momento sentir do pequenino Portugal – ex pequenino, porque começa a descobrir o meio de ser grande e deixa que tal homem o conduza à grandeza pela estrada amarga do sacrifício da geração actual. (...) Adeus, meu caro confrade. Seja feliz na volta à sua terra e conte aos seus patrícios que a irradiação de Salazar já chega aqui, operando conversões em criaturas já de meio século de existência – transformando velhas displicências em comovido entusiasmo pelo futuro da terra de Herculano e de Camilo<sup>459</sup>.

Fixados os objetivos da educação nacional, era preciso definir o ideal que a informaria, isto é, determinar o método a seguir. “Baseia-se a educação na psicologia da criança”, que deveria estar adaptada ao caso concreto da criança portuguesa, para que portuguesa fosse a escola em todas as suas ações. A posse da língua mãe devia, pois, constituir um dos objetivos mais importantes da “Escola Nova afirmativa da Pátria”, assim como o ensino da história. No caso do mestre não se sentir inteiramente compelido a este propósito “A Ditadura não pretende constranger consciências, e por isso, quando qualquer professor não puder exercer sua acção no amor da Pátria, só tem um caminho a seguir: solicitar a sua demissão”<sup>460</sup>. É preciso deixar claro, que tais “instruções” não se limitavam somente às escolas do Estado. No decreto lei de 18 de julho de 1933, lia-se que o ensino privado deveria estar em sintonia com a “exactidão das doutrinas”, o mesmo rezando o Decreto Lei de 5 de janeiro de 1934 que proibia o ensino de “doutrinas contrárias” nas escolas portuguesas. Campos Matos afirma que “Apesar da resistência de sectores ligados ao ensino privado, à Igreja e às ordens

<sup>459</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1936, n. 83.

<sup>460</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1934, n. 9.

religiosas, o Estado Novo impôs a sua orientação programática e doutrinária a todo o ensino.”<sup>461</sup>

Mesmo de cunho evidentemente político partidário, a revista se mostrava em relativa harmonia com a nova doutrina. Alguns intelectuais que nela colaboram, já haviam militado na cruzada pela escola nova que inundou a Europa e o mundo nos anos 20. António Nóvoa diz que a Liga Internacional Pró-Educação Nova, fundada no ano de 1921, causou um grande impacto em terras portuguesas. Segundo o autor, a partir desse evento estava definitivamente fixada uma nova concepção de pedagogia. Embora não se tenha realizado perfeitamente “dominará o universo educacional ao longo do século XX. Depois dessa época, tornou-se impossível pensar a educação sem uma referência, implícita ou explícita, à matriz da escola nova”<sup>462</sup>. Mas nem por isso, como sustenta Nóvoa, a realidade da “Educação Nova é menos interessante no nosso país: ela traduz-se de forma muito difusa no seio do sistema educativo, o que lhe permite provavelmente uma maior simbiose com o quotidiano escolar.”<sup>463</sup>

De qualquer modo, o movimento pedagógico dos anos de 1920 em Portugal nada tem a ver com a experiência da década seguinte. Naqueles anos, intelectuais notáveis como Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima, António Sérgio, Faria de Vasconcelos, Adelaide Cabete, Irene Lisboa, Áurea Judith do Amaral, entre outros, vão liderar um movimento de renovação bastante expressivo. Adolfo Lima, por exemplo, foi responsável por experiências pedagógicas de vanguarda na Escola-Oficina n.1 e na Escola Normal de Benfica, além de criar<sup>464</sup> ou colaborar em diversas outras publicações importantes. Faria de Vasconcelos foi uma figura de projeção internacional, conhecido pelos seus trabalhos na Bélgica, Suíça e América Latina<sup>465</sup>. Quase todos os intelectuais nomeados, estiveram envolvidos em publicações pedagógicas, tanto jornais como revistas em período anterior ao

<sup>461</sup> MATOS, Sérgio Campos. Para a História da Escola Privada em Portugal – Da Regeneração ao Estado Novo. In: PITASSILGO, Joaquim et al. (org.) História da Escola em Portugal e no Brasil. Edições Colibri. Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Março de 2006, p. 269.

<sup>462</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.

<sup>463</sup> NÓVOA, António. Uma Educação que se diz “nova”. In: CANDEIAS, A. e NÓVOA, A. Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Educa, Lisboa, 1995.

<sup>464</sup> Trata-se da publicação quinzenal, revista Educação Social. PINHEIRO, Moreirinhas J.E. Elementos para o Estudo da Escola Normal Primária de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, 1995.

<sup>465</sup> CANDEIAS, A.;NÓVOA, A.;FIGUEIRA, M. Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Educa, Lisboa, 1995.



Estado Novo e, portanto, à Escola Portuguesa. Depois disso, suas intervenções desaparecem ou tornam-se muito mais discretas com a chegada do regime salazarista. Irene Lisboa e Áurea Judite do Amaral, no entanto, parecem constituírem-se exceções, pois continuam a publicar tornando-se inspetoras. Ambas bastante assíduas no Boletim.

Nessa época, discutir educação, significava estar em sintonia com o que acontecia no mundo lá fora e disposto a rever conceitos, se necessário. Em um artigo publicado na revista *Escola Nova*, Álvaro Viana de Lemos diz que o professor português não tinha culpa por não poder instruir-se melhor. Pois suas posses não lhe permitiam viagens de estudos e nem sequer comprar livros ou assinar revistas e menos ainda, uma escola “digna desse nome” aonde pudesse com prazer realizar experiências de estudos e fazer, enfim, de sua profissão uma ocupação entusiasmada e progressiva. Dizia Álvaro, que era indispensável ao professor português, os meios para que pudesse trabalhar e instruir-se e que lhe fosse garantida uma vida desafogada para que assim pudesse ocupar-se exclusivamente da sua profissão. Propõe como solução, internacionalizar o ensino e a educação. Nas suas palavras, “sem quebra de soberania dos Estados e dentro dos estreitos moldes de alguns, seria possível criar uma base social e científica intensificando e estreitando as relações mútuas entre os professores de todo o mundo”<sup>466</sup>.

Na medida em que os meios de comunicação começaram a se tornar uma séria ameaça a estabilidade política e a questionar a ordem estabelecida, como via de regra acontece nos regimes totalitários, a repressão se fez sentir e a liberdade de expressão ficou seriamente comprometida. E não era para menos. As vozes discordantes soavam de Trás-os-Montes ao Algarve e as publicações mais combativas, transmitiam-nas sem meias palavras. O jornal “O Ensino Primário”, semanário pedagógico de propriedade da Casa dos Professores Primários, costumava escrever matérias em tom de denúncia, geralmente se utilizando de títulos bastante chamativos. Na matéria de capa “Justiça! Queremos justiça! Sente-se o caráter “beligerante” desse jornal:

---

<sup>466</sup> Revista *Escola Nova*, Coimbra, setembro de 1924, n. 2 e 3. Colaboravam também para a revista, Adolfo Lima, Almeida Costa, Emilia de Sousa Costa, entre outros.

Eis o clamor que em unísono se ergue dos professores primários, de uma a outra ponta do país (...) Quem há que se lembre de que nos vemos impedidos de dar a escola aquela parcela de dedicação e de sacrifício de que ela tanto carece e que a Nação, insistentemente, dela reclama, se a situação econômica em que vivemos – e o que é desalentador – sem esperança de ver melhorada, promete matar-nos, e aos nossos, pela fome e pela vergonha, com todo o interminável cortejo das suas horrorosas conseqüências? (...)justo é que, bem alto, das colunas desse jornal, tentamos assim despertar os homens do govêrno da República, chamando para a nossa angustiada situação o seu olhar, não de piedade, mas de justiça<sup>467</sup>.

Este semanário opunha-se ao “Diário de Notícias”. Frequentemente polemizava ou até mesmo ridicularizava matérias nas quais o jornal parecia estar a serviço de interesses contrários às reivindicações da classe do magistério ou do ensino de um modo geral. Apesar de ter uma seção oficial e, portanto, alguma relação com o Governo, não poupava ninguém quando o assunto não se enquadrava às suas convicções. Segundo o jornal, sua orientação era não aprovar modificações nos assuntos de instrução que não obedecessem a critérios de conjunto com elevados fins e a ideais pedagógicos perfeitamente estudados e definidos. Falando sobre o decreto n. 18.380, chamado *desdobramentos*, o jornal diz que:

Em primeiro lugar, temos que por em relevo a falta de orientação pedagógica que ressalta do facto de se querer responsabilizar o mesmo professor por uma actividade escolar diária com a extensão de 10 horas. Pois, se muito pouco se pode fazer, atendendo às deficiências de material, de recursos próprios, de ambiente em 5 horas de trabalho, como ha-de poder-se conseguir algo de proveitoso, pedagogicamente, em 10 horas de labor? Não será iludir o ensino?<sup>468</sup>

No final dos anos 1920 e em toda a década de 1930 houve uma mudança significativa de perspectivas. Num primeiro momento o Estado Novo posiciona-se contrário à Nova Educação e, principalmente, contrário aos seus expoentes que são marginalizados, presos, ou exilados<sup>469</sup>. Entretanto, a visita de Adolphe Ferrière a Portugal irá promover uma inflexão na atitude das autoridades, o que resultará na “reinterpretação da Educação Nova.”<sup>470</sup>. Depois de muito criticado pela imprensa fiel ao regime, numa manobra de última hora, os pedagogos renovadores são afastados e Ferrière é recebido por Cruz Felipe e seu grupo,

<sup>467</sup> O Ensino Primário, Lisboa, 28 de junho de 1930.

<sup>468</sup> Jornal O Ensino Primário, Lisboa, junho de 1930.

<sup>469</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005

<sup>470</sup> Idem

professores nacionalistas e defensores do salazarismo<sup>471</sup>. Contudo a imprensa, não tão fiel ao regime, dá outro destaque ao evento.

Quando ocorreu a primeira conferência de Ferrière em solo português, “Liberdade e Autoridade”, O Ensino Primário publicou uma matéria de capa sobre o assunto. Entre elogios ao alto valor pedagógico e científico do seu trabalho e da conferência em si, aproveitou o ensejo para trazer a tona alguns “empecilhos” que não permitiam o perfeito desenvolvimento da Escola Ativa no país, conforme sugeriam os ensinamentos do mestre suíço. Diz o artigo que se o Professor Ferrière entrasse nas escolas – “espeluncas onde o professor e o aluno se gastam e se tuberculizam, fugiria apavorado e julgar-se-hia preso de terrível pesadelo”<sup>472</sup>. A questão que se colocou é que havia, sim, vontades. O professor português conhecia por *intuição* os problemas instantes da pedagogia e sabia a importância de levar transformações às escolas. Faltava-lhes, no entanto, o apoio moral e material das esferas governamentais. Ao assistirem a Conferência encheram-se de pesar “porque abriram aos nossos olhos horizontes tão luminosos e tão tentadores que mais sentimos hoje o peso da nossa miséria”<sup>473</sup>.

A reinterpretação da filosofia defendida por Ferrière inaugurou uma escola nova distanciada da matriz laica e progressista que a caracterizou nos anos 20. Em Portugal dessa época, portanto, vai-se oficializar uma “educação nova” ligada a correntes pedagógicas religiosas e conservadoras.<sup>474</sup>

Isso só foi possível porque, na apropriação levada a efeito pelos nacionalistas, não somente a doutrina sofre um esvaziamento dos seus princípios fundamentais, como também é introduzida uma outra perspectiva social e política na aplicação da Escola Nova. “Quando o universo educacional português passa a ser dominado pela lógica salazarista tem-se uma perspectiva alternativa, que é a permanência dos princípios da Escola Nova em níveis menos evidentes”<sup>475</sup>.

Menos evidentes e re-significados. Esses conceitos foram Re-lidos à luz dos princípios – e da censura - ditados pelo Estado Novo e pela fé. Haveria a

<sup>471</sup> MOGARRO, Maria João. Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos. In: Pintassilgo, Joaquim et al. (org.) História da Escola em Portugal e no Brasil. Edições Colibri. Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Março de 2006.

<sup>472</sup> Jornal O Ensino Primário, Lisboa, 16 de novembro de 1930.

<sup>473</sup> Idem

<sup>474</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.

<sup>475</sup> MOGARRO, Maria João. Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos. In: Pintassilgo, Joaquim et al. (org.) História da Escola em Portugal e no Brasil. Edições Colibri. Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Março de 2006.

necessidade, portanto, de adaptar seus pressupostos ou criar uma doutrina que, entre as exposições escolares e os museus pedagógicos, se propusesse orientar a educação nacional e tomar para si a responsabilidade de criar “uma doutrina pedagógica perfeita e coerente que estabeleça em todo o ensino uma vasta e profunda harmonia de idéias filosóficas que devem servir de base a essa educação e que determine o espírito que deve orientar esta educação.”<sup>476</sup>

Adaptar significava também estar de acordo com o nacionalismo e, principalmente, com o catolicismo português. A Revista fazia freqüentes referências a teóricos da Escola Nova, embora algumas vezes reunisse intelectuais de orientações diversas ou até divergentes entre si. Numa dessas ocasiões compareceram Claparède, Dewey, Willian James, Jaques Maritain e Bergerson no mesmo artigo sobre psicologia educativa, com uma justificativa ligeira, apenas sobre a antipatia confessada<sup>477</sup> de Maritain por William James.

É importante observar que mesmo sectária, a revista em certos aspectos cumpre a sua função de orientar os professores na sua tarefa magna *a bem da Nação*. O dever da escola para com a Pátria tornou-se quase um refrão, especialmente da escola primária que atravessava um momento de renovação, impulsionada pelo patriotismo e pela dedicação da “nobre causa da educação e instrução da infância”. Em todos os setores da vida nacional, trabalhava-se, segundo se dizia, com fé e carinho para a “divulgação dos princípios salutareis e regeneradores do Estado Novo.”<sup>478</sup>

A organização do país nos moldes nacionalistas e cristãos, propiciava “o despertar das energias da raça, a reintegração da Pátria na linha dourada das suas gloriosas tradições.”<sup>479</sup> Nessa escala de acontecimentos, a missão do professor é inalienável. Modelador de almas, a ele cabe suscitar “energias latentes ou adormecidas, capaz de abrir ou de ampliar no espírito dos alunos horizontes mais vastos e aliciantes”<sup>480</sup>. É ao professor, afinal, que a Nação entrega para que aperfeiçoe o que ela tem de mais caro: O seu próprio futuro.

Um dos objetivos da Ditadura do Estado Novo era o de desenvolver nos portugueses os valores morais, antes mesmo e acima do progresso material,

<sup>476</sup> Revista Escola Portuguesa, 1935.

<sup>477</sup> Esta afirmativa, segundo o artigo, consta da obra de Jacques Maritain: *Réflexions sur l'intelligence et sur sa vive propre*.p. 318. Revista Escola Portuguesa, N. 176, fevereiro de 1938.

<sup>478</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n.32

<sup>479</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n.23

<sup>480</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n.25.

porque esses assegurariam e tornariam ainda mais valorizadas as conquistas materiais que por ventura viessem. Havia, sobretudo, uma preocupação explícita de varrer do espírito português “resquícios de estrangeirismo que o deformou”. Era preciso reatar o presente “ao passado de nossa epopéia em que dilatamos a Fé e o Império”<sup>481</sup>.

O Catolicismo é outro grande pilar do projeto salazarista. A tarefa da família também é frequentemente reforçada, pois constituirá a tríade: Deus, pátria, família, jargão nacionalista tão caro à ditadura do Estado Novo. Nas instruções para a execução dos serviços docentes, Braga Paixão, Diretor Geral da Instrução Pública, apresenta um modelo de exercício a ser aplicado pelos professores aos seus alunos, de forma didática e compreensível. O propósito desse trabalho é comparar com exemplos simples do dia-a-dia, as relações que se desenvolvem no seio da família e, por extensão, da pátria. Um desses exemplos foi o seguinte:

Um chefe de família gasta só consigo o que tem, vende ou desfaz-se, por exemplo, para gastar em seu proveito, de terrenos ou outros bens que possui. Procederá bem?

- E se procede mal, qual a razão?

- Como se chama a pessoa que só trata de si ou põe os seus interesses sempre em primeiro lugar?

- Devemos ser assim?

- Então haverá interesse que devamos colocar acima dos nossos?

O professor nessa altura poderá conduzir os alunos à compreensão da ideia de Pátria como uma grande família, unida desde muitos séculos por interesse e sentimentos comuns.<sup>482</sup>

No mesmo ano do artigo acima, a Revista publica o recém-aprovado programa de disciplinas nas escolas do magistério primário e suas ementas<sup>483</sup>, amplamente detalhadas, comuns aos cursos do magistério elementar e magistério infantil. São elas: Psicologia, pedologia, dividida em pedologia somática e psicopedologia, higiene geral e escolar, pedagogia geral e experimental, didática, educação moral e cívica, dividida entre educação moral, moral teórica, moral aplicada, os grandes sistemas da moral, educação cívica, legislação do ensino primário, música e canto coral, trabalhos manuais educativos que se subdividem em trabalhos de papel, trabalhos de madeira, trabalhos de metal, trabalhos de gesso. Modelação e desenho, psicologia infantil, jogos educativos subdivididos

<sup>481</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1934, n. 7.

<sup>482</sup> Revista Escola Portuguesa, agosto de 1935, n. 43.

<sup>483</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 32.

em jogos organizados e jogos livres, pedagogia do ensino infantil, puericultura, disciplinas de educação feminina. Interessante observar nas ementas dessas disciplinas que há uma perfeita simbiose entre pressupostos da Escola Nova e os interesses do Estado Novo para a escola portuguesa, fortemente marcada por uma visão teleológica da educação.

Dentro da pedagogia geral e experimental, da qual fazia parte também a didática, estudava-se, por exemplo, o movimento pedagógico contemporâneo. Esse item se dividia em seis subitens, a saber: 1) Conceito de pedagogia experimental, 2) Características da educação contemporânea, que entre outros assuntos discutia o problema dos meios e dos fins; 3) Novos tipos de experimentação educativa, que decompunha a Escola Nova em escola activa, escola serena, escola do trabalho, plano Danton, sistema de Winetka<sup>484</sup> e as possibilidades de adaptação de princípios e de métodos às condições da escola portuguesa. 4) Sistemas de educação contemporânea, que estudava os métodos de Montessori, Decroly, Dewey e as suas possibilidades de adaptação. 5) Problemas de assistência social, que no caso incluía a educação dos anormais psíquicos e fisiológicos, os surdos-mudos e os cegos; 6) Organização da escola portuguesa, cuja tônica principal era a escola primária ao serviço da nação e o renascimento do ideal do Império Colonial Português.

É, entretanto, na disciplina de Educação Moral e Cívica que melhor se observa a sincronia entre os modelos morais e religiosos que se pretendiam inculcar e o modelo considerado vital e espiritual do império<sup>485</sup>. Os alunos do magistério aprendiam que ideais religiosos eram os ideais do cristianismo primitivo, da cristandade medieval e do catolicismo. Já a Nação como realidade pressupunha, além da ação como lei suprema da política nacional, o aprendizado do Nacionalismo português, do movimento de 28 de maio e a Revolução Nacional, o Estado Novo, assim como os direitos e os deveres em relação à pátria. Heterodoxo, mas eficiente. A doutrina nacionalista, para alguns, casava

<sup>484</sup> Anos mais tarde, na mesma Revista, Áurea Amaral, então Inspetora do Ensino Primário, vai criticar ambos pelo excesso de individualismo, embora reconheça as suas vantagens. Revista Escola Portuguesa, agosto de 1938, n. 204. Jornal O Ensino Primário, Lisboa, 16 de novembro de 1930.

<sup>485</sup> De certa maneira a lógica é a mesma (ainda que de conteúdo político oposto) defendida por Pintassilgo, quando afirma que os cultos pátrios, levados a cabo na disciplina de Moral e Cívica, servem em alguma medida de base ao fortalecimento da identidade nacional. PINTASSILGO, Joaquim. República e Formação de cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa. Edições Colibri, Lisboa, outubro de 1998.

perfeitamente com o pensamento filosófico de Rousseau e seu “Emílio”, assim como se integrava aos educadores do século XIX, nomeadamente Pestalozzi, Froebel e Herbart, merecendo este último algumas críticas à sua pedagogia.

De certa maneira isto pode ser explicado. Naqueles anos o nacionalismo não tinha a conotação pejorativa que adquiriu após a segunda guerra. Pelo contrário, estava na moda e afagava a Europa após a primeira guerra. A matéria intitulada “a educação segundo os princípios do nacional-socialismo”<sup>486</sup> nos dias de hoje deixaria a sociedade estarecida. E não seria somente pelo tom excessivamente nacionalista, mas pela discriminação explícita aos não arianos e a todos os alunos com qualquer espécie de problemas físicos, mentais e até mesmo “morais”, segundo os seus critérios. Na mesma página, sob o título “A escola, a família e a nação” é a vez dos franceses proclamarem que “para formar homens, devemos, em primeiro lugar, formar franceses (...)”<sup>487</sup>.

A pertinência e a importância de se desenvolver o sentimento nacionalista, tinha também o seu lugar e função na literatura. Em entrevista concedida ao Bandarra, Menotti del Picchia justifica que:

Toda a literatura deve ser nacionalista. Dostoiewsky, o mais universal dos escritores, é russo da cabeça aos pés. O internacionalismo literário é tam utópico como o “internacional socialismo”. Os escritores tem uma índole racial, um panorama familiar e um drama local. Não lhes resta mais do que escrever-los. Paul Monrad, descrevendo o que vê no mundo, continua a ser absolutamente francês. Michael Gold é judeu americano até à medula...Os escritores devem servir suas pátrias. (...)Todo o escritor deve ser nacionalista e trabalhar para que a própria pátria – o pedaço de chão e o agregado a que pertence – compareça dignamente na prestação de contas que cada grupo humano deve ao espírito da civilização de uma determinada época histórica<sup>488</sup>.

Na opinião do Sr. Ministro da Instrução Pública, Dr. Eusébio Tamagnini, Antero de Quental não parece ter sido um bom representante desse ideal. No discurso inaugural das emissões radiofônicas, disse ele que em seu livro *Causa da decadência dos povos peninsulares*, Antero de Quental afirmou que a Inquisição foi um dos piores males que à nacionalidade portuguesa podiam ter sucedido. Para ele, a inquisição subordinou completamente o desenvolvimento intelectual e foi uma das principais causas da estagnação mental do século XVII português.

<sup>486</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 33.

<sup>487</sup> Idem

<sup>488</sup> Revista Escola Portuguesa, agosto de 1935, n. 45.

Segundo o Sr. Ministro, o autor esqueceu-se que esta prática existiu igualmente em Espanha no século XVII e que nesse país é o século de ouro para a literatura.

Parente próximo do nacionalismo, o ufanismo foi uma estratégia bastante empregada na Escola Portuguesa. Na seção intitulada “Semana das Colônias”<sup>489</sup>, a matéria traduz fielmente o sentimento que se deseja impregnar no professor e em seus alunos. Orgulho de um Portugal vencedor, com passado glorioso e futuro promissor que dependia, para continuar glorioso, de toda a vontade, doação e sacrifício dos seus filhos.

Dentro desse pensamento, todas as disciplinas primárias deveriam servir ao professor para desenvolver no espírito das crianças o sentimento de grandeza nacional, a noção de suas responsabilidades de portugueses e da posição de Portugal no mundo. Não se pode esquecer que a base da educação teria de ser a história de Portugal<sup>490</sup>. Não era para menos. A possível indiferença do estrangeiro por Portugal, é atestada por Gonzague Reynold, escritor suíço, que após um mês de observação *in loco*, registrou suas impressões sobre o país, dizendo que até 1926, ao aparecimento de Salazar<sup>491</sup>, “Portugal não interessava muito à Europa, pois gozava de má reputação muito sólida. Tinha-se até inventado o verbo portugalizar, e creio que este neologismo é de origem Belga”<sup>492</sup>. Portugalizar significava, na gíria da época, “pô-lo de rastos à força de parlamentarismos, de lutas eleitorais, de golpes de Estado e de revoluções”. Dizia-se também, que havia duas anarquias européias: a otomana e a portuguesa e as suas conseqüências.

Por afirmativas dessa natureza, a necessidade de levantar o moral do povo português se fazia ainda mais premente. A intenção era fomentar a idéia de que Portugal não era um país pequeno, que não o é “territorialmente, nem quanto a população, nem quanto a sua importância no mundo e que não o será nunca se todos os portugueses com vontade firme o quiserem”<sup>493</sup>. Vontade vigorosa temperada com orgulho de serem portugueses baseados no conhecimento do passado e na compreensão das responsabilidades do presente, conhecedores da

<sup>489</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n.30.

<sup>490</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 32.

<sup>491</sup> Os estudiosos dizem que uma das razões para essa afirmação, nos escritos de Reynold está no fato de que a Revolução Nacional de 1926 erigira uma forma de governo fundamentalmente diversa, nas suas bases e nos seus métodos, do Fascismo italiano e do Nacional-Socialismo alemão: uma forma de governo que teria o Estado Cristão como modelo e Ideal. Disponível em <http://www.revista.brasil-europa.eu>, acesso em 08/02/2008.

<sup>492</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1937, n. 157.

<sup>493</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 30.



formação do império, em que circunstâncias se desenvolveu e das condições em que se fizeram os descobrimentos marítimos.

Cultivar esse ufanismo também era um modo eficiente do governo desviar a atenção das dificuldades de ordem econômica, política, cultural e social vividas naqueles anos. Fazia parte do desenvolvimento do que o Dr. Manuel Múrias, professor da escola do magistério primário de Lisboa chamou de “conceitos imperiais”, discursos que produziam um sentimento de grandeza enquanto povo e enquanto nação na escola portuguesa. Estivesse o país como estivesse era preciso ficar clara a importância da unidade econômica do império: “Na metrópole não se cultiva o café, importa-se. Porque não o ir buscar a Cabo Verde, a S. Tomé, a Angola, a Moçambique, a Timor, onde se colhe e do melhor?”<sup>494</sup>. O mesmo se dá com outros produtos como o chá, o açúcar e o cacau. Por outro lado, as províncias do ultramar devem ser “excelentes mercados para os nossos vinhos, as nossas conservas, os nossos produtos manufaturados da metrópole”<sup>495</sup>. Era fundamental também que o professor não hesitasse em conciliar tais idéias com a defesa do país e da integridade do patrimônio português: “Portugal não quer senão o que português é”<sup>496</sup> e, se algum aventureiro quisesse lançar mão do que é de Portugal, tentando de todo modo levar a efeito suas más intenções, todos os portugueses se levantariam para defenderem os interesses do império da agressão, como quem defende a vida da “mãe ou dos filhos”.

Na semana da Pátria, em maio de 1935, o discurso dirigido aos professores, a quem a Nação entrega seus filhos para que lhos eduquem, salientava que era importante que não se esquecessem que “todo o ensino tem de ser ministrado num objetivo de educação nacional”<sup>497</sup>. Não obstante, era preciso lembrar-se também que a nação portuguesa se criou sob a proteção da Igreja. Portanto, dada a índole católica dessa civilização, cumpria difundir a fé por todo o mundo, na sua “missão histórica expansionista e imperialista”, procurando por todos os meios não se desviar jamais do catolicismo para não trair a memória dos seus antepassados e das “próprias finalidades civilizadoras da raça”<sup>498</sup>. Não era fácil esquecer. A Revista cuidava de manter ativa a memória dos professores, não

<sup>494</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 30

<sup>495</sup> Idem

<sup>496</sup> Idem.

<sup>497</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935, n. 32.

<sup>498</sup> Idem.

economizando o uso dessa retórica. Ao professor da escola primária, cabia a missão sublime de desempenhar um completo “ressurgimento nacional, preparando conscientemente as gerações vindouras e com a actuação e perfeita integração dos seus membros no ideal da pátria”<sup>499</sup>. A ação da escola, dizia-se, não podia se limitar a desbravar cérebros, iluminar inteligências, lapidar caráter. É na escola, nas palavras de Cunha Leão, inspetor orientador, que se prepararia o espírito do *Ressurgimento*, semeando nas almas infantis o interesse por Portugal ultramarino e criando-lhes uma “forte e orgulhosa consciência coletiva para que reajam à mesquinhez dos conceitos derrotistas e projectem galhardamente no futuro as estradas dum Portugal grande e próspera Nação”<sup>500</sup>.

A importância de reavivar o espírito colonial e o amor pátrio, está bem sintetizada no Inquérito de Psicotropia, conduzido pela Inspetora Orientadora, Áurea Judite do Amaral. O questionário foi elaborado para os rapazes e os assuntos escolhidos dividiam-se em: a) profissão que desejam seguir; b) viagens que desejam empreender; c) jogos preferidos; d) disciplinas de que mais ou de que menos gostavam; e) interesse pelas provas de exame. Os intuítos principais, segundo a inspetora eram por um lado, as questões didáticas, observadas nas respostas das perguntas *d* e *e*. Por outro, perceber o espírito de aventura que podiam revelar-se na pergunta *b*, e como conclusão principal, ver o interesse que os domínios coloniais despertavam nas crianças da escola primária. Esse inquérito foi levado a efeito entre os anos de 1930 a 1934 e recaiu sobre 1100 crianças da 4ª classe primária (entre 10 e 13 anos). O resultado é bastante sugestivo. Desses escolares entrevistados, 98% desejavam “correr mundo”. Muitos não sabiam exatamente o que significava “correr mundo”, e as grandes viagens limitava-se a ir de Gaia ao Porto, Matozinhos ao Porto, Guimarães a Laundos, Lisboa a Trafaria ou Torre das Pedras e por ai vai. Entretanto, quando foi preciso designar as regiões do mundo preferidas, salta aos olhos o “grande relevo que as terras do novo mundo tem na imaginação dos nossos escolares de instrução primária”. Dos 503 rapazes do último ano da escola primária que disseram desejar sair do país, 58% queriam ir para a América e apenas 12% escolheram os domínios ultramarinos.

<sup>499</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 23.

<sup>500</sup> Revista Escola Portuguesa, agosto de 1935, n. 47.

Dentro do continente americano, em 293 respostas, 224 das preferências incidiram sobre “Rio de Janeiro” ou somente “América do Sul”, das 69 restantes, 68 foram para os “Estados Unidos” e 1 para o “México”. A Inspetora surpreendeu-se porque nas respostas dadas pelos entrevistados, o Brasil apareceu como uma espécie de segunda pátria. “Gostava primeiro [de ir a] Portugal e depois ao Brasil. Ao Brasil e a Celorico de Basto. Ao Brasil ver minha tia. Ao Brasil ver o meu pai. Ao Brasil que é muito lindo”. Até mesmo quando lhes foi perguntado sobre a profissão futura “o que gostaria de ser?”, houve quem respondesse: Brasileiro. Apesar de reconhecer que na época ainda era acentuado o feixe migratório para esse país, assim como também para a América do Norte e França, nas suas palavras, “se é certo que aquele grande território que o mesmo Atlântico banha, foi desbravado por gente de Portugal (...) não é menos verdade que as condições actuais são de molde a tirar ilações pouco convidativas”. Das principais conclusões tiradas desse inquérito, a falta de conhecimento dos alunos sobre as colônias atuais, indicava que os professores deveriam orientar com mais persuasão e eficiência, a atenção dos espíritos para seus domínios coloniais.<sup>501</sup>

Muito se falou sobre a importância de uma educação adequada para restaurar a Portugal as antigas glórias e seu orgulho. Entretanto, nas páginas da Revista não fica claro se havia algum projeto nesse sentido, nem evidências que sugeriram como se operaria essa restauração. Uma das poucas referências diretas ao assunto, vem do próprio Salazar, nas pungentes frases que costumavam adornar a Escola Portuguesa:

A posse do Estado, que é condição necessária para salvar a Nação da ruína total e da desordem, não é factor suficiente de renovação material ou moral nem por si pode garantir a estabilidade, o futuro da obra realizada. Esta há de afirmar-se na reforma da educação<sup>502</sup>.

A que Reforma Salazar se referia? Talvez na maneira de empreender a ação educativa. Podemos deduzir isto a partir da declaração de Albuquerque Sobral sobre a frase “Uma mentalidade nova fará Portugal ressurgir”. Nela, o estadista proclamou o primado do espírito, porque de acordo com seu ponto de vista “o programa é uma revisão de idéias, a renovação de mentalidades e de

<sup>501</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1934, n. 8.

<sup>502</sup> Revista Escola Portuguesa, setembro de 1934, n. 4.

costumes, visto que a grande crise é de origem intelectual e moral; e esta reforma faz-se em ordem à restauração dos valores morais – à vida do espírito.”<sup>503</sup>

Fosse como fosse, o mestre-de-obras dessa empreitada seria o professor. A ele cabia capitanear a salvação da pátria, o resgate do orgulho português, a manipulação dos espíritos em formação que só a escola pode promover. Tão importante quanto essa missão, era desenvolver cada vez mais o espírito católico. A questão religiosa é preponderante nesse momento, assim como também a disciplina de história. Quando juntas, a primeira passa a determinar os rumos da segunda.

A tomada de Alcácer do Sal, por exemplo, era justificada como tendo sido uma obra de intervenção divina. Uma armada de cruzados a caminho da Terra Santa, passa pelo porto de Lisboa e seus ocupantes são convencidos pelo Bispo da cidade, D. Soeiro, de que, se uma tempestade os atrasou é porque Deus parecia indicar que queria que passassem o inverno em Portugal e contribuíssem para o desagravo da fé. Resolvidos a ficar, decidem-se também pela tomada de Alcácer, abrindo caminho para a conquista definitiva do restante do Alentejo e Algarve<sup>504</sup>.

## 5.2

### A cultura pedagógica impressa na Escola Portuguesa

No segundo ano do Boletim, o editorial enfatiza a importância de definir conceitos sobre a escola ativa. Garcia Domingues, Inspetor-orientador, diz que a escola portuguesa é, antes de tudo, uma escola espiritualista. Mesmo reconhecendo o mérito de quem ele nomeou representantes máximos da escola ativa, Dewey, Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Stern, Montessori e Ferrière, sustenta que “a doutrina pedagógica da escola não é nem exclusivamente *intelectualista* (escola tradicional), nem exclusivamente *activa*. Procura, antes, coordenar o pensamento e a ação”<sup>505</sup>. Assim, do ponto de vista do pensamento é afirmativa, mas não cética. Do ponto de vista da ação, ativa e não verbalista.

Garcia Domingues, explica que para compreender essa dualidade importa considerar a identidade mais profunda, que supõe a identidade do espírito consigo

<sup>503</sup> Revista Escola Portuguesa, abril de 1936, n. 79.

<sup>504</sup> Revista Escola Portuguesa, janeiro de 1938, n. 170.

<sup>505</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1935, n. 61.

mesmo. Nesse caso, a identidade do espírito português, com sua concepção cristã da vida, que constitui seu fundamento essencial. Quanto ao ponto de vista filosófico, no início desse mesmo ano, defendia a idéia de que a concepção de uma teologia pedagógica é tão legítima quanto outra qualquer.<sup>506</sup>

Para ser considerada legítima era preciso institucionalizá-la. Em 1910 os Republicanos baniram o ensino religioso das escolas e, para remediar esse mal, a Deputada Sra. D. Maria Guardiola - a mesma que em 1940 é a Comissária Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina - propôs uma alteração no texto da Constituição, aprovada pela Assembléia Nacional, que garantia a reintrodução do ensino da religião católica nas escolas publicas portuguesas. Dizia o texto:

O ensino ministrado pelo Estado, visa além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais, orientadas estas pelos princípios da doutrina moral cristã tradicional do País<sup>507</sup>.

Outro assunto explorado com criatividade pelo Boletim, era o ensino em outros países. As matérias com esse enfoque eram, normalmente, publicadas na seção *Factos e Comentários*. Os temas abordados recaiam sobre as “imensas dificuldades” que os sistemas educacionais enfrentavam mundo afora. De um modo geral eram notas, escritas aparentemente ao acaso, sem grandes comentários, de forma a produzir no leitor uma sensação de imparcialidade da parte do articulista. Imparcialidade esta que não sobreviveria a uma análise mais atenta. A disposição das matérias em relação à página e o seu conteúdo mesmo, sugerem que o que se pretendeu dizer foi algo nesse sentido: “Olha como estamos bem! Portugal superou seus problemas de educação, o Estado Novo nos colocou adiante e acima das outras nações e em paz com Deus”. No número 23, por exemplo, essa página fala sobre a Espanha e suas “um milhão de crianças sem escola e sem ensino”. Polônia, cujo Governo formulou um projeto no sentido de reduzir a duração do ensino primário e suprimir a gratuidade. Checo-Eslovaquia, que contava com cerca de 3.000 professores sem colocação e sem perspectivas de futuro. O governo Holandês, que ao reduzir os subsídios para pagamento de

<sup>506</sup> Revista Escola Portuguesa, fevereiro de 1935, n. 20.

<sup>507</sup> Revista Escola Portuguesa, abril de 1935, n. 27.

professores causou o fechamento de escolas e gerou uma superlotação em outras, como as situadas em Amsterdã e Roterdã<sup>508</sup>.

No entanto, na mesma seção, aparece uma matéria intitulada “Causa da Inquietação Social” que é uma antítese dos discursos que a Revista tem procurado internalizar. Um importante professor de ciências econômicas da Alemanha publicou no *The Year book of education* um artigo afirmando que “na atualidade os sistemas de ensino correspondem às necessidades intelectuais de três ou quatro continentes. Continentes estes que não existem”<sup>509</sup>. Por isso, diz ele, há razões para duvidar que moderna educação, com seus custos elevadíssimos, resulte na eficiência que se poderia adquirir na aprendizagem de um ofício, menos demorado e oneroso. “O mundo está povoado de *intelligentzia* que não encontra fácil ocupação para os seus portadores. Resulta daqui o azedume e a rebelião contra a ordem social estabelecida”<sup>510</sup>. Seria o excesso de instrução responsável por este atentado? Nóvoa diz que no ciclo do pragmatismo conservador, a lógica determinante é de ajustamento e de contenção. Uma espécie de “nivelamento por baixo” no sistema educativo, que abrangeu “na sua essência o regime nacionalista”, criando um modelo de escola que não vislumbrava grandes “mobilidades sociais”. O autor lembra o resumo lapidar das intenções nacionalistas, feito por Carneiro Pacheco: “*Um lugar para cada um, cada um em seu lugar*”<sup>511</sup>

Quando a imprensa referiu-se a dificuldades quanto a admissão à frequência das universidades, o Gabinete do Ministro da Instrução, emitiu uma nota na qual declarava que era preciso bloquear o afluxo excessivo à universidade, dilatado no pós guerra. A justificativa era de que não seria possível nem para o Estado, nem para as atividades econômicas particulares, absorverem tantos diplomados. Era evidente, segundo o comunicado, que esse excesso não apenas era um mal, mas “constitui até um perigo social, pelo inquieto estado de espírito que naturalmente tende a produzir-se na legião de proletários intelectuais que a operosidade das escolas superiores vai fazendo crescer de forma alarmante”<sup>512</sup>.

<sup>508</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 23.

<sup>509</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 23.

<sup>510</sup> Idem

<sup>511</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.

<sup>512</sup> Revista Escola Portuguesa, abril de 1935, n. 27.

Alguns anos mais tarde, a Escola Portuguesa publica um artigo de Azevedo Amaral, no qual o autor diz que o trabalho educativo tem que ser realizado sob a influência dinâmica de organizações estatais do tipo autoritário. A formação das elites é fator de suprema relevância, frequentemente negligenciada pelas democracias liberais e sua crença pueril na difusão igualitária da cultura. Na atualidade, segundo o articulista, o problema educacional é abordado partindo do “postulado de que o factor essencial da grandeza das nações é a existência de uma aristocracia espiritual e cultural, capaz de dirigir as massas, para que elas possam realizar tudo que nelas se contém potencialmente”<sup>513</sup>.

Essa matéria coincidiu com o aparecimento de um artigo, que explicava a decadência da indústria livreira e a falta de hábito de leitura em Portugal. Não se sabe como passou pelos censores semelhante assunto, mas fato é que o professor Domingos Evangelista, faz uma crítica velada – mas incisiva – ao ensino do país, favorecida em parte pela letargia dos professores, pela falta de livros, de bibliotecas populares e, particularmente, pela falta de curiosidade mental, porque a escola não cumpriu seu papel de despertá-la.

Em Saber ler... inútil, sustenta que “os programas do ensino primário, foram feitos, todos sabemos, para dotar o espírito do indivíduo com um mínimo de noções úteis. Mas não é propriamente esse mínimo que interessa ao indivíduo”<sup>514</sup>. Para ele o grande problema estava na falta de convicção de que a Escola Nacional preencheria esta finalidade, tanto pelas características próprias da época de transição em que viviam como pela tradicional rotina pedagógica sob a qual a escola “restringe-se a finalidade quase inútil de ensinar a ler, escrever e contar, fora da vida, fora do pensamento, fora das utilidades imediatas”<sup>515</sup>

Em outro momento, porém, enquanto esmiúça o método de Decroly para sugerir a melhor forma de ensinar história e geografia, o professor Lopes Raposo argumenta que a função do livro na nova educação – nomeadamente na educação salazar-nacionalista - é por ele encarada de modo diverso: “O livro é cadáver das idéias, conquanto não o possamos dispensar em absoluto, deveremos esforçar-nos para utilizar na escola primária, em primeiro lugar, a vida real como zona

---

<sup>513</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1938, n. 222. Extraído do Correio Português – Brasil.

<sup>514</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1938, n. 222.

<sup>515</sup> Idem.

apropriada e origem do ensino activo”<sup>516</sup>. O Estado Novo logo daria uma solução para essa controvérsia instituindo o livro único. Dessa maneira, “assegurava a qualidade formal dos manuais, bem como o controlo dos conteúdos e, sobretudo, de suas doutrina.”<sup>517</sup>

*Factos e Comentários* se manteve ao longo do tempo com o mesmo perfil. Ora trazendo matérias informativas de bom padrão. Ora expondo as chagas da vizinhança e, por fim, dando notícias dos últimos acontecimentos na Europa até o ponto em que há um nítido fechamento em torno da nação, como que para proteger – ou ocultar – as suas próprias mazelas e o que se passava no mundo lá fora. Mas atenção! Ao mesmo tempo em que expõe os problemas educacionais de outros países, como se a nação já houvesse superado os seus, publica com indisfarçada simpatia as medidas tomadas em Itália e Alemanha, no plano educativo<sup>518</sup>.

Quando surgem as primeiras evidências de que a Europa estava prestes a se envolver em conflitos sérios, a página noticiou o sismo de forma peculiar: O tratado de Versalhes começava a ser questionado pelo Governo de Berlim que, ao mesmo tempo e na mesma nota, decreta o serviço militar obrigatório. Enquanto isso o Parlamento parisiense, entre perplexo e hesitante, discute um projeto de lei para aumentar de 1 para 2 anos o serviço militar. Já na vida portuguesa, merecem relevo as discussões da Assembléia Nacional, sobre o analfabetismo e a homenagem prestada por duas dezenas de parlamentares franceses, que visitaram o país.<sup>519</sup>

No mesmo março o *Reich* decide pelo rearmamento da Alemanha, o que faz com que os governos de Londres, Paris e Roma reúnam-se para discutir o problema. Segundo Sir John Simon, Ministro dos Estrangeiros, a situação é de extrema gravidade, mas não se pode esperar resultados rápidos. O governo belga cai, segundo dizem, foi por questões de ordem financeira, mas...na vida portuguesa, o destaque vai para as atuações da Assembléia Nacional que em momento tão apropriado – e talvez por falta de assunto mais urgente - aprovou a realização de uma experiência de ensino primário rural, na mesma ocasião em que discutiu as circunstâncias em que certo governo espanhol “facilitou armamentos e

<sup>516</sup> Revista Escola Portuguesa, janeiro de 1935, n. 15.

<sup>517</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.

<sup>518</sup> Revista Escola Portuguesa, junho de 1935, n. 42.

<sup>519</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 24.



outros auxílios a emigrantes portugueses contra o Estado Novo”<sup>520</sup>. A Revolução continua e o Sr. General Carmona foi proclamado presidente *eleito* da República Portuguesa.

Quando os esforços da Sociedade das Nações se mostraram ineficazes e o recurso à guerra parecia ser uma realidade inevitável, o mundo católico - com a presença do secretário de Estado Romano, legado do Pontífice - prostrou-se em Lourdes elevando suas orações à bondade divina, pela paz. Em Lourdes e em Vila Viçosa. Portugal também uniu seus rogos aos do mundo, segundo as informações da Escola Portuguesa. A ordem estava sendo desvirtuada e a interferência do céu se tornava indispensável. Tão indispensável quanto a realização da 1ª Semana Militar, destinada a chamar a atenção pública para “problemas relativos à defesa nacional da integridade do patrimônio português”<sup>521</sup> e para homenagear o exército, primeiro iniciador e fiel sustentáculo da Revolução de maio<sup>522</sup>.

Alguns meses mais tarde, o editorial da Revista traz um relato do professor do Liceu Normal de Lisboa, António Almodóvar, sobre uma visita que fez a Alemanha para observar como estava organizada a juventude alemã. Comparando com a história de Esparta, diz ele que em todos os tempos e em todas as latitudes a Educação da juventude tem sido o meio que “assegura a continuidade das revoluções e o campo de batalha de todas as correntes políticas ou ideológicas que procuram fazer vingar as suas doutrinas e concepções de mundo”<sup>523</sup>. Essa visita era o primeiro indicio de que a *Hitler-Jugend* teria em breve uma equivalente sua em terras lusitanas. Afinal, como afirmava o Ministro da Instrução da Alemanha em discurso pronunciado no ano de 1934, “É impossível manter a escola democrática num Estado que se tornou autoritário”<sup>524</sup>.

Curiosamente nesse mesmo número, uma matéria intitulada “A nova escola” tem como foco principal a reforma fascista de 1923. Esta reforma, segundo consta, provinha de um postulado moral enunciado por Mussolini que proclamava “como centro solar de todo sistema político o valor da mocidade”<sup>525</sup>. Por essa mesma época, a *Alliance Démocratique* fez críticas às organizações da

<sup>520</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 25.

<sup>521</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1935.

<sup>522</sup> Idem.

<sup>523</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1935, n.55.

<sup>524</sup> Revista Escola Portuguesa, julho de 1935, n. 41.

<sup>525</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1935, n. 55.

mocidade efetuadas em alguns países: “os socialistas riem-se dos fascistas por causa das tropas infantis, como os balilas”<sup>526</sup> Em defesa dos fascistas, a Escola Portuguesa argumentou que o Chefe socialista *Jean-Jaurés* dizia que desde os 13 anos todas as crianças provenientes da escola pública ou particular serão obrigadas a tomar parte em exercícios comuns de ginástica, marcha e tiro<sup>527</sup>.

O momento era delicado e cobrava seus tributos. Das muitas calamidades que os jornais noticiam, diz a Revista, “apresentamos dois exemplos altamente significativos a respeito da crise que mesmo os países que passam por ricos, vão sofrendo<sup>528</sup>”. Nas Índias Orientais Holandesas os funcionários sofreram um corte nos seus vencimentos, da ordem de 50% e na Argentina os professores não recebem seus vencimentos há 28 meses. E se isto acontece em regiões ricas “que seria em Portugal, se a situação política antiga tivesse atingido nossos dias, com todos aqueles vícios e *santas liberdades* que a caracterizavam?”<sup>529</sup>

Nem a *rica* Holanda estava a salvo. Segundo o Boletim a maior parte das suas crianças estudava em escolas particulares e confessionais. De acordo com a notícia, somente uma ínfima porcentagem dos alunos tem instrução nas escolas “livres”, não confessionais. A primeira impressão que tais notícias suscita, logo de imediato, é que as negras cores que sombreiam o mundo, não estão muito distantes de Portugal. Sente-se nitidamente que se está preparando o terreno para um arrocho (inclusive de investimentos) nas questões de educação, que em breve daria sua primeira mostra com o fechamento da Escola de Professores.

O Brasil, entretanto, distante dos problemas europeus, tinha melhores notícias a serem transmitida aos leitores da Escola Portuguesa. No outro lado do Atlântico vivia-se um momento político e, principalmente, pedagógico, diferente de Portugal. A euforia da era Vargas determinou, entre outras coisas, uma série de medidas no sentido de resolver o problema educacional do país. Lá como cá o atraso era considerado pelos especialistas da área um empecilho à mudança de mentalidade do povo e ao progresso da Nação.

Em março de 1936 a Revista publica um comunicado da Associação Brasileira de Educação sobre um vasto Inquérito promovido pelo Ministro Capanema. Esse inquérito era um questionário com mais de 429 perguntas,

<sup>526</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1935, n. 52.

<sup>527</sup> Idem.

<sup>528</sup> Revista Escola Portuguesa, julho de 1935, n. 42.

<sup>529</sup> Revista Escola Portuguesa, julho de 1935, n. 42.

rigorosamente sistematizadas com a colaboração de alguns dos mais cotados educadores brasileiros. Dirige-se aos brasileiros – professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, militares, políticos, profissionais de várias categorias, “a todos quantos estejam convencidos de que a educação é o primeiro problema, essencial e básico da Nação, e por isso a queiram orientada no mais seguro sentido e dotada da melhor organização”<sup>530</sup>.

Pouco tempo depois, a Escola Portuguesa trouxe uma matéria sobre o desenvolvimento do ensino no Brasil, publicado na Revista Brasileira de Pedagogia, com dados estatísticos da Associação Brasileira de Educação sobre o número de escolas e de alunos dispostos pelo território do país<sup>531</sup>. Na mesma Revista fala-se sobre as províncias de além-mar no folclore português. Segundo o autor, o folclore português “é paupérrimo em assuntos poéticos que se relacionem com os territórios nacionais do ultramar<sup>532</sup>”. Já não se pode dizer o mesmo do lirismo popular, dirigido a sentimentos inspirados pela terra distante e misteriosamente tentadora do Brasil. Isso porque as levas imigratórias continuam. Quer por economia, por imitação, por cupidez, porque Maria vai com as outras, o eflúvio mais ou menos lento continuou e continua. “Rapazes, que partem, famílias inteiras que abandonam o lar, deixam cá lágrimas e saudades nos que ficam e transformam em inspiração lírica<sup>533</sup>”. Quando ao Brasil vai buscar a riqueza desejada para casar-se, o folclore registra-o:

Ó rosa desse canteiro  
Deixa-te estar até ver  
Que eu vou ao Brasil, e volto,  
Rosinha, p’ra te colher.

<sup>530</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1936, n. 76.

<sup>531</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1936, n. 110.

<sup>532</sup> Idem.

<sup>533</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1936, n. 110.

### 5.3 As lições da Escola sobre a guerra ao lado

O ano de 1936 chega e, no seu decurso, a guerra civil espanhola. Essa guerra, travada entre os republicanos espanhóis e os nacionalistas de Franco, teve um impacto muito profundo na vida portuguesa. Salazar vai apoiar Franco, mas, para o caso do generalíssimo não sair vitorioso, vai também estreitar relações com o nacional-socialismo da Alemanha e com o fascismo da Itália. Evidentemente, nada disso era declarado à Nação.

Em “aspectos educativos da grande tragédia” o Boletim pondera que é preciso tirar lições para que as fagulhas do vizinho não atinjam o nosso quintal. A instrução dirigida aos professores diz que os interesses da pátria exigem que se esclareça com a maior exatidão possível as cenas degradantes, aterradoras e canibalescas da guerra espanhola, no intuito de não deixar perder o significado de semelhante loucura. O professor com habilidade e prudência “conseguirá velar as mais irritantes asperezas, sem, todavia, deixar de colocar em destaque os graves atentados contra a moral, contra a família, contra Deus e contra a pátria”<sup>534</sup>.

E assim sucedeu-se. O regime estava em pleno processo de estruturação quando foi surpreendido pelo conflito ao lado. Portanto, a colocação de crucifixos nas escolas que já vinha acontecendo há algum tempo, se intensificou e se transformou quase numa festa cívica, noticiada em praticamente todos os números da Revista. Isso se deve a dois fatores: Primeiro porque, como sustenta Nóvoa a “política nacionalista procura depurar a sala de aula de sinais e objectos que a identifiquem com os alunos, com os professores ou com a vida social”<sup>535</sup>. Segundo – e até certo ponto contraditório - porque essa referência remetia a idéia da formação intelectual e do carácter, consoante às virtudes morais, pois “haveria de orientar-se pelos métodos de ternura que são próprios da família, cuja missão a escola completa”. Em discurso proferido na sessão solene de inauguração das escolas n. 116 e 117, em Lisboa, na sede da junta de Freguesia da Graça, o Ministro da Educação Nacional, Dr. Carneiro Pacheco, diz que a presença do

<sup>534</sup> Revista Escola Portuguesa, agosto de 1936, n.98.

<sup>535</sup> NÓVOA, António. Evidentemente. Histórias da Educação. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.

crucifixo nas escolas, a exemplo dos povos fortes, significava “não apenas um símbolo, duma verdade eterna, mas também duma pedagogia.”<sup>536</sup>

Conforme os meses vão se passando a guerra da Espanha evolui para um conflito de proporções inesperadas. Hordas de comunistas, inclusive dissidentes portugueses, infiltram-se nas suas fileiras e isso vai se refletir nas matérias publicadas pela Revista. As discussões pedagógicas cedem lugar à propaganda anti-comunista e à exaltação da defesa do princípio da ordem<sup>537</sup>. O comunismo – verdadeiro horror de Salazar - torna-se o destaque. Por outro lado, em várias localidades, como no caso de Faro, região algarvia bastante próxima à Andaluzia, à medida que a guerra de Espanha avança, a Direção do Distrito Escolar instrui que se realizem exercícios destinados a avaliar os resultados da educação cívica que vem sendo praticada em Portugal. A luta do país vizinho serve como exemplo dos males advindos da falta de nacionalismo e particularmente do comunismo que, sorrateiro, penetra os campos de guerra espanhóis. Um dos exercícios executados pelas crianças foi esse:

Perguntas do professor:

- 1) Os meninos sabem o que é a guerra?
- 2) Já ouviram dizer que a Espanha estava em guerra?
- 3) Conhecem alguém que veio de lá?
- 4) Já ouviram o que os jornais dizem sobre a desgraça daquele país?
- 5) Acha bem que se matem pessoas, se destruam cidades, monumentos e igrejas?
- 6) Já ouviu falar em comunista?
- 7) Os meninos que amam a sua pátria e a sua família devem gostar de comunistas?
- 8) O que se deve fazer quando ouvir pessoas que tem esse pensar?
- 9) Diga como procederá quando for homem?
- 10) Diga o que sente agora a esse respeito.

Respostas:

- 1) A guerra é uma das maiores desgraças do mundo
- 2) Já ouvi dizer que a Espanha estava em guerra
- 3) Eu conheço um homem que viu lá as maiores misérias
- 5) Matar as pessoas, destruir cidades e igrejas são cousas muito ruim
- 6) Eu já ouvi falar de comunistas: são homens que não querem trabalhar
- 7) Quem ama a sua pátria e a sua família não gosta de comunistas
- 8) Devemos dizer que se não pode passar sem trabalhar e irmos embora
- 9) Eu queria ser já um homem para defender a pátria
- 10) Eu não quero ser comunista, porque gosto da paz e desejo que os comunistas fiquem vencidos. Viva Portugal!<sup>538</sup>

<sup>536</sup> Revista Escola Portuguesa, junho de 1936, n. 89.

<sup>537</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1936, n. 106.

<sup>538</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1936, n. 109.

No ano de 1937 vão-se tornar ainda mais frequentes na Escola Portuguesa as matérias sobre a pedagogia cristã, o anti-comunismo, o papel social da mulher, o sentimento nacionalista, notícias sobre a colocação de crucifixos nas escolas, que agora constituem-se em cerimônias festivas de relevo, merecendo página inteira da Revista. Assim como merecem também os calorosos elogios dirigidos ao “Sr. Dr. Oliveira Salazar”, pelo seu exemplo de fé e amor pátrio, o estadista que “recebendo um Portugal à beira do abismo, sem crédito, arruinado e doente, o soube erguer com um esforço hercúleo, convertendo-o em grande e nobre nação perante um mundo estupefato”<sup>539</sup>.

Enquanto isso, a Espanha esta atolada numa guerra sangrenta. A Alemanha e a Itália dão ao mundo demonstrações do que está por vir. Entretanto é o comunismo soviético, o mau vento que sopra de *Moscovo* que encerra todas as desgraças conhecidas. Ele e seu ateísmo. O mundo português se resguarda em si mesmo com os olhos voltados para o céu. A Revista, talvez no intuito de minimizar ou escamotear os acontecimentos lá de fora, adota um silêncio que, de certa maneira, não deixa de ser esclarecedor. Mais crucifixos são colocados nas escolas. As festas para este fim se proliferam. O papel intelectual e político do professor é matéria obrigatória nas suas páginas, porque como já havia sido declarado, “na invenção do professor absolutamente neutral em matéria política não há, pois, nem inteligência, nem sinceridade”<sup>540</sup>. A moral cristã é tida como fator de regeneração social. As lições de pedagogia, com exceção da cristã, já não são mais discutidas com o mesmo interesse e vão aos poucos rareando, enquanto a vida prossegue calma e serena em terras lusitanas.

Oliveira Salazar foi uma personalidade relativamente esquiua. Poucas são as suas aparições públicas e pouquíssimas foram suas intervenções diretas na Escola Portuguesa. Entretanto, o desenrolar de graves acontecimentos na Península fez-lo escrever um longo discurso em resposta a uma mensagem recebida dos portugueses residentes no Brasil, que por intermédio da Federação de suas Associações, solidarizaram-se com o Governo de Portugal, após a “invasão moscovita em terras de Espanha”. Em resposta ao pedido para que fossem contados “nessa aliança, que nós, os portugueses do Brasil também saberemos

---

<sup>539</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1937, n. 124.

<sup>540</sup> Revista Escola Portuguesa, junho de 1936, n. 90.

formar, se for preciso, na Legião Portuguesa e marchar na conquista dos séculos em que Portugal há de viver, integro, eterno e glorioso”, Salazar diz que:

Todos o temos sentido nesse tristíssimo caso da Espanha, que a nós, mais que a ninguém, afecta pela solidariedade de interesses na Península, pela estreita colaboração dos dois povos na história do mundo, pela ameaça directa, não digo já à nossa estabilidade política, mas à independência de Portugal, parte integrante, no plano comunista, das repúblicas soviéticas ibéricas. Só esses motivos e não outros quaisquer – nem simpatias pessoais ou políticas, nem irredutibilidades ideológicas – nem mesmo a aliás monstruosa série de crimes erigidos em processo político – explicam o nosso interesse, as nossas reservas e aqui e ali aberta discordância do que se tem passado. (...) Sabe-se o que somos e onde estamos, e, enquanto o céu se turba de ameaças, não só pela boca e pela pena de brilhantes espíritos brasileiros, se manifesta comovente solidariedade com Portugal, mas a colônia portuguesa sente o dever de afirmar-nos solenemente a sua presença e a sua confiança. Ela não espera certamente que um homem cômico das suas responsabilidades e com algum conhecimento das circunstâncias lhe envie resposta diferente da que se contem nessas palavras: - Hoje, mais que nunca, Portugal conta com todos os seus filhos!<sup>541</sup>

O ano de 1936 é um ano chave para Portugal, quer para a educação nacional, quer pela aliança estratégica firmada com Franco<sup>542</sup>. Nesse ano também é criada por decreto a Organização Nacional Mocidade Portuguesa. O objetivo dessa organização de cunho nazi-fascista era desenvolver compulsoriamente na juventude, dos 7 aos 25 anos, independente de frequentarem ou não a escola, todas as suas capacidades físicas e abrangia também a formação do carácter. Pela devoção à Pátria, amor à ordem, gosto pela disciplina e de culto aos deveres morais, cívicos e militares. Era, também, o adestramento dos corpos para as “fadigas do trabalho, adaptando-os à natureza de todos os sacrifícios que o serviço da Pátria lhes exigir e afeiçoando as almas para a imolação fecunda ao engrandecimento Nacional”. Na prática, somente os jovens que frequentavam a escola foram compelidos, mas todas as escolas deveriam se considerar suas “delegações permanentes”, todos os professores, detentores de ação direta sobre os “lusitos”, seus alunos.

A Mocidade Portuguesa Feminina foi criada no ano seguinte<sup>543</sup>. Os objetivos que a nortearam eram ligeiramente diferentes do seu equivalente masculino. Além da formação moral e cívica, era necessário estimular o gosto

<sup>541</sup> Revista Escola Portuguesa, abril de 1937, n. 131.

<sup>542</sup>MOGARRO, Maria João. A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa - Universidade da Extremadura, 2001.

<sup>543</sup> Ambas as organizações foram extintas por decreto em 25 de abril de 1974.

pela vida doméstica, o trabalho coletivo e toda uma gama de valores próprios ao bom desempenho da mulher no seio da família. O Ministro da Educação Nacional, criador das duas agremiações, sustentava que a mocidade feminina precisa de tanta assistência quanto a masculina, não para lhe ocupar o cérebro com aspirações inadequadas ao seu sexo, mas para lhe formar a inteligência e afeiçoar a vontade dentro do plano natural em que o cristianismo a mantinha e de onde o comunismo tentava lhe tirar. A mulher “desde que foi coroada rainha do lar pelas leis do evangelho”<sup>544</sup> ocupava um lugar de honra diante do mundo. E um dos grandes exemplos dos dias atuais foi “a mulher do povo, inteligente, carinhosa, enérgica, perfeito exemplo de virtudes que foi a mãe de Salazar”<sup>545</sup>.

Quando Braga Paixão define o papel da Escola ao Serviço da Nação, um dos itens importantes por ele apontado era a educação da mulher. Dizia que na educação feminina nunca se poderia perder de vista o papel que a própria natureza lhe destinou: “a melhor virtude da mulher, mesmo instruída, é assegurar largamente o futuro da raça e, como diziam os helenos, ela deve ficar no lar como o coração no peito”<sup>546</sup>.

A mulher é a mãe, segundo a carne. A professora é mãe, segundo o espírito. A família é a célula fundamental da sociedade. A tarefa da professora é, pois:

Função altíssima, porque corresponde à parte mais nobre da tarefa maternal: formar espíritos. E dentro dessa correspondência, quanto mais a mãe souber ser mestra e quanto mais a mestra quiser ser mãe mais úteis serão ambas à sociedade e a pátria, que assim, refluirá numa geração nova, mais unida e mais forte<sup>547</sup>.

As mães portuguesas devem ter, segundo esse pensamento, fé, caridade, energia, espírito de sacrifício, amor à terra, sentido consciente da continuidade histórica de Portugal, assim como também hão de ajudar a renascer um Portugal forte, fiel à sua missão de salvar da invasão de idealismos devastadores as inestimáveis riquezas espirituais da civilização latina e cristã. Nem todas as opiniões, contudo, concordavam com este postulado. Numa época talvez mais progressista, ou ao menos anterior à censura mais feroz, Emilia de Sousa Costa da revista *Escola Nova* faz uma crítica àquela que se tornou o exemplo da “mulher-virtude” da década seguinte:

<sup>544</sup> Revista Escola Portuguesa, abril de 1935, n.26.

<sup>545</sup> Idem.

<sup>546</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1934, n. 1.

<sup>547</sup> Revista Escola Portuguesa, março de 1935, n. 25.



A timidez não é garantia de nada – a não ser a incapacidade da mulher para saber fazer-se respeitar e pugnar pelos seus direitos e interesses – é um dos mais perigosos escolhos em que ela tropeça quando a força das circunstâncias a encaminha para as lutas ásperas da vida prática do exterior. A mulher tímida não vence na vida porque não sabe vencer-se a si própria. É uma indecisa que não inspira confiança, que não atrai interesse, que não se impõe, enfim.(...) A timidez é o mais formal desmentido da fôrça, o mais acérrimo inimigo da iniciativa; e a vitória só acarinha os fortes, os que querem lutar e querem vencer. Mas se o sexo feminino foi sempre considerado *fraco* por natureza, como podemos exigir que a mulher se dispa da timidez, que dela é efeito nativo, e surja a afirmar-se resoluta e enérgica? Pela educação<sup>548</sup>.

No final de 1939, quando a guerra civil espanhola já havia acabado, quando o povo ainda chorava seus mortos e quando a Alemanha principia uma nova guerra, a mulher portuguesa era conclamada a não descuidar do seu papel, porque “as nações, serão o que forem as famílias, mas estas hão-de ser sempre o que a mulher, na sua tríplice e augusta missão de filha, esposa e mãe, quiser que elas sejam.”<sup>549</sup>

Em conferencia no Liceu D. Filipa de Lencastre, em 8 de novembro de 1937, O Sr. Ministro define que a educação “moral, será a educação cristã tradicional do país, nos termos da Constituição”. A educação “cívica, inspirar-se-á no imperativo do bem comum e nas grandes tradições nacionais para que cada rapariga fixe a consciência do dever e da responsabilidade da mulher portuguesa para a Nação”<sup>550</sup> e a educação física “associada à higiene, visará o fortalecimento racional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã”<sup>551</sup>. Era fundamental que a mulher desempenhasse da melhor forma o seu papel na família e na vida do Estado, assentada, no dizer do Ministro, na trilogia incindível: Deus, Pátria, Família.

Na festa comemorativa de 28 de maio, Cunha Leão, Inspector Adjunto do Diretor Geral para os Serviços de Orientação Pedagógica, faz uma conexão inequívoca entre os três elementos: Deus, Pátria, Família. Nas suas palavras a data não seria digna, não fosse seu significado escolar. “a escola tem-se tornado progressivamente nacionalista e cristã: ela afirma a pátria, no passado, no presente

<sup>548</sup> Revista Escola Nova, Coimbra, outubro de 1924.

<sup>549</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1939, n. 266.

<sup>550</sup> Revista Escola Portuguesa, dezembro de 1937, n. 163.

<sup>551</sup> Idem

e no futuro”<sup>552</sup>. No presente, porque cultivava o amor às coisas portuguesas, ensinando a conhecê-las, a senti-las e a valorizá-las. No futuro, pelo culto das virtudes que nos fizeram grandes: amor à independência, respeito à autoridade, compreensão dos deveres sociais da disciplina, crença no esforço dos homens e na justiça de Deus<sup>553</sup>. A escola, desde aí, deixou de andar ao sabor dos interesses da política partidária e individual, para servir à nação. E foi com essa justificativa que o pluripartidarismo foi banido da política portuguesa. Em discursos pronunciados em 1930, Salazar definiu as opções para o país, algumas das quais foram posteriormente consagradas na Constituição:

Recusa do liberalismo e do pluripartidarismo, a afirmação de um Estado forte, do nacionalismo corporativo, do intervencionismo económico e do imperialismo colonial. No mesmo período, manobrou habilmente os homens, as forças e as situações políticas, evidenciando essa que foi a sua arte suprema de organizar e reorganizar os precários equilíbrios que, nas décadas seguintes, viabilizaram o regime. A arte de “saber durar”<sup>554</sup>.

Sobre as “opções” definidas para o país, convém determo-nos um instante em dois pontos. A racionalização da ditadura como instrumento da liberdade e a veneração pela pessoa de Salazar. Certa feita o Primeiro Ministro concedeu uma entrevista a um jornal literário francês, no qual declarou que a Ditadura tinha como missão restabelecer a liberdade do Estado e, através dela – e não de outra forma – a liberdade dos indivíduos. Ocorre que se o Estado não é superior a tudo não pode haver liberdade. “Que é a liberdade? É o direito garantido. O Estado define o direito; pois, se não é livre para o fazer respeitar, não há liberdade”<sup>555</sup>. Estava assim explicada a “necessidade” de se instaurar uma ditadura.

Ora, uma ditadura pressupõe a obediência incondicional a um grupo ou a um indivíduo. No caso de Portugal, a devoção ao indivíduo foi tão extremada e, por vezes, tão sincera, que o transformou num ícone, inclusive para além das suas fronteiras. (Coisa que ele mesmo jamais fez. Salazar nunca saiu do país. Nunca visitou nenhuma das colônias). Para se ter uma idéia, quando houve o atentado à bomba contra sua vida o culto à sua personalidade tornou-se, nas páginas da

<sup>552</sup> Revista Escola Portuguesa, maio de 1936, n. 85.

<sup>553</sup> Idem.

<sup>554</sup> MOGARRO, Maria João. A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/Universidade da Extremadura, 2001.

<sup>555</sup> Revista Escola Portuguesa, setembro de 1935, n. 44.

revista, matéria de educação cívica. Depois do frustrado o ataque, o professor entendeu que era preciso fortalecer ainda mais sua imagem perante os alunos. A maneira encontrada foi estimular um clima de regozijo pelo seu malogro e de meditação sobre o resultado desastroso para a pátria se o intento tivesse sido bem sucedido, conduzindo os pequeninos a formularem por si próprios, palavras de apreço e solidariedade ao estadista. “Depois de ventilado o assunto, dirigi-me ao quadro e escrevi em boa letra para que os da 1ª classe pudessem ler sem grande esforço: Será Salazar um grande homem?”<sup>556</sup>. As respostas, como essa de um garoto da 2ª classe “se o Sr. Oliveira Salazar morresse a nossa pátria ia para os ispanhóis”<sup>557</sup>, ocuparam um sábado de aula e página e meia da revista.

Pouco mais tarde, em 7 de setembro de 1937, a Escola Portuguesa publica em letras grandes um comunicado dizendo que :

Apesar dos incansáveis esforços de eminentes chefes de Governo e da intervenção directa dos Chefes de muitas nações, eis que a paz não pode ser mantida e a Europa mergulha de novo em dolorosa catástrofe. (...) Felizmente os deveres de nossa aliança com a Inglaterra, que não queremos eximir nos a confirmar em momento tão grave, não nos obrigam a abandonar nesta emergência a situação de neutralidade<sup>558</sup>.

Nesse episódio o Primeiro Ministro se revelou um diplomata hábil. Declarando Portugal um país neutral, eximia-se de fazer aliança tanto com a Alemanha quanto com a Inglaterra, ainda que Portugal tenha sido o mais antigo e tradicional aliado deste país. Não enfrentando uma guerra, preservou os recursos financeiros do país e garantiu legitimidade para se manter no poder. Terminado o conflito o regime salazarista vai receber o apoio dos EUA e de outros países ocidentais, tanto por ser de orientação contrária ao comunismo soviético, grande vilão do momento, como por ter-se integrado aos fundadores da OTAN. Do ponto de vista estratégico, sua maior arma foi ceder os Açores para servir de base para os vãos entre os EUA e a Europa.

No início do ano letivo de 1937<sup>559</sup> o formato da Revista sofreu pequenas mudanças. Algumas seções deixaram de existir por algum tempo, como foi o caso de Factos e Comentários, outras nascem com regularidade relativa, como

---

<sup>556</sup> Revista Escola Portuguesa, julho de 1937, n. 143.

<sup>557</sup> Idem.

<sup>558</sup> Revista Escola Portuguesa, setembro de 1939, n. 254.

<sup>559</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1937, n. 154.

Didáctica, Lições da Língua Materna e Vida Escolar. Completando as modificações, no início do ano letivo o retângulo com a frase “uma mentalidade nova fará Portugal ressurgir”, slogan muito comentado ao longo dos anos, foi substituído por uma figura retangular, desta vez centrada por uma criança com um livro aberto, olhos aos céus, e, no alto a frase *ut videan* – Que eu veja. Também a designação de “Boletim do Ensino Primário Oficial”, abaixo do título da Revista, passa a ser “Boletim da Acção Educativa Publicado pela Direcção Geral do Ensino Primário”.

No editorial desse primeiro numero, mês de outubro, o articulista diz que a Escola Portuguesa “tam integrada está na escola que, falando desta, implicitamente também nos referimos àquela, e toda atividade traçada a uma há-de refletir-se forçosamente na outra”<sup>560</sup>. Citando Gustavo Le Bon, para justificar, talvez, o pouco conteúdo pedagógico existente na Revista, diz que é preciso primeiro reformar as opiniões e somente depois de completada essa missão uma reforma da educação será possível. A seção Didáctica ocupou uma página inteira dando lições sobre o ensino da doutrina. Em outras palavras, o ensino do catecismo. Entretanto, em número posterior, traz o editorial de três páginas, uma demorada explicação - e uma defesa - sobre o método de ensino global do Dr. Ovídio Decroly, “genial depurador das experiências pedagógicas que já utilizava a função globalizadora no ensino. Sistematizou-a, tornando-a método renovador da didáctica, apoiada em bases científicas.”<sup>561</sup>

Com a intensificação do nacionalismo na Escola Portuguesa, como já foi dito, cai vertiginosamente a preocupação com questões de ordem pedagógica no sentido dado pelos fundamentos da Escola Nova. O professor José Maria Gaspar no editorial intitulado “Os limites na instrução” diz que em tempos pretéritos os enciclopedistas reclamavam a liberdade no ensino e pouco a pouco a França - e logo em seguida a Europa - *beijaram-lhe as mãos*. Nas palavras do professor “o vandálico liberalismo de oitocentos, filho bastardo de Descartes e neto legítimo de Lutero, instituiu “humanitariamente” uma escola para cada sistema e “equalitariamente” para cada paixão um mestre”<sup>562</sup>.

---

<sup>560</sup> Idem.

<sup>561</sup> Revista Escola Portuguesa, fevereiro de 1938, n. 171.

<sup>562</sup> Revista Escola Portuguesa, agosto de 1937, n. 145.

Assim, a fraternidade dita universal destruiu a unidade política e reinou o individualismo, a anarquia intelectual e, logicamente, a dissolução social preparada, gratuita e obrigatoriamente nas democráticas escolas oficiais. Surgiram as escolas novas com *magazines pictoresses* para fazer de cada menino um sábio, “sob o signo de Dewey, Demoor, Ferrière, figuras berrantes do xadrez neo-pedagógico”<sup>563</sup>. Diante disso, que sugere o Sr. Professor Gaspar? Que se aprenda! Mas que se prepare a alma para “os usos sem abusos da inteligência. Estabeleçam-se os limites da instrução nas raias da verdadeira moral – a religiosa”<sup>564</sup>.

Afinal, como declarou a sua Eminência o Cardeal Patriarca de Lisboa em Carta Pastoral, datada de 1. de outubro de 1939, que “A missão de Portugal, perante a crise contemporânea, está oficialmente definida: defesa da civilização cristã”<sup>565</sup>.

Nos últimos anos por nós pesquisados, os artigos sobre educação, nova educação ou qualquer educação que não fosse a nacionalista-cristã são, na sua maior parte, de cunho nacional-moralista, quando não o são de uma total inversão de papéis. No número 315, por exemplo, sob o título “Do Canhenho Dum Inspector”, conta-se a história de um inspetor que em tempos pretéritos, em visita a uma escola de localidade importante, surpreende-se com a inferioridade das instalações e com a falta de quadro negro na sala de aula. Inquirindo a professora pela falta do material soube por ela que a direção da Escola não providenciava material didático já de muito tempo. Em presença do diretor e ao expor-lhe a sua surpresa pela falta observada, ouviu deste que “há já muitos anos que não se distribuí nem uma carteira, nem um mapa! É um abandono que confrange! Uma verdadeira tristeza!”. E que as Câmaras antigas não ligavam a menor importância às escolas. A esta altura e com tom indignado, diz o inspetor que o diretor continuou sua fala, atirando toda a responsabilidade para cima da “herança da Câmara Municipal, na loquacidade vulgar dos práticos que não conhecem dificuldades, por nunca lhes faltar engenho para delas se desembaraçarem”. Reconheceu nas razões invocadas uma verdade. Sem dúvidas. Mas isto, porém, não justificava a falta do quadro na sala de aula, porque, afinal, o professor que amava a sua escola e zelava por ela, não se deixava vencer pelo desprezo dos

---

<sup>563</sup> Idem.

<sup>564</sup> Idem.

<sup>565</sup> Revista Escola Portuguesa, outubro de 1939, n. 259.

políticos que traíam o interesse nacional em todos os setores da administração pública. Não senhor! A Câmara não comprava o quadro preto? “organizava-se uma comissão de alunos para o adquirirem por subscrição” em caso do professor não querer colocar-se visível na frente dos seus alunos neste movimento “profundamente simpático em favor da escola”. Nesses termos e depois de muitas críticas à falta de “iniciativa” ou “compromisso” por parte da direção, criou o inspetor uma situação tal, que ao pobre diretor não restou alternativa senão a de adquirir ele próprio o dito quadro preto<sup>566</sup>.

Essa, não foi a única matéria em que semelhante sugestão é proposta aos professores. O que mais surpreende nesse artigo, não chega a ser atitude do inspetor propriamente, porque esta era contextual, mas a mensagem subliminar que essa história transmite. No dizer do Adjunto do Director do Distrito Escolar de Lisboa, Prof. Francisco de Moura, é mister que o educador esteja sempre em vigilância para não perder os ensinamentos preciosos que o Chefe lhes dá através de seus gestos, suas palavras e obras, como na austeridade da sua vida privada e da sua vida pública e quando diz “que é preciso receber com calma os golpes da vida, sacrificar-se pelo bem comum e sentir com isenção, com lealdade, com nobreza, diante da Pátria, o orgulho e a glória de sofrer”<sup>567</sup>. Se o grande homem, o pai da nação vivia modestamente *a bem da pátria...* Estava dado o recado. É a sua cota de dedicação e sacrifício, de toda a sua vontade e doação, professor, que o Estado Novo exige para que o Portugal, de passado glorioso e futuro promissor, retorne.

---

<sup>566</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1940, n. 315.

<sup>567</sup> Revista Escola Portuguesa, novembro de 1940, n. 318.

## 6

### Considerações Finais

De tudo quanto vimos no decorrer desta pesquisa muitas sugestões de respostas se podem oferecer sobre a temática e a problemática escolhidas, assim como também se pode formular uma série de novas perguntas sobre elas. Foi afirmado algumas vezes neste trabalho que a riqueza encerrada nos debates que proliferaram nos anos trinta, parece não se esgotar. Há várias décadas a educação do período em questão tem sido objeto de investigação de um grande número de pesquisadores e o assunto parece mesmo se renovar frequentemente toda vez que a ele se retorna. É preciso considerar que este foi um tempo de muitos acontecimentos, rápidas mudanças, governos depostos e revoluções eclodindo, não somente em termos de Brasil mas também e sobretudo no cenário internacional. Talvez esta dinâmica conjuntura que propiciou tantos e por vezes tão discrepantes debates sobre política, educação, cultura e religião tenha sido também a responsável pelo surgimento de novas propostas de análise, exploradas sob as mais diversas perspectivas.

Sobre o grupo católico, muita coisa ainda há para ser escrita. A sua história aparece maior e bem mais complexa do que a nossa explicação sobre ela poderia dar conta dentro dos limites a que se impõe a pesquisa. Na historiografia brasileira se convencionou afirmar – por um período considerável de tempo – que os católicos em contra posição aos renovadores, eram aqueles indivíduos *reacionários e conservadores*. Nestas assertivas a impressão que se tem é que este grupo fora caracterizado como um punhado de pessoas, todas cópias idênticas umas das outras, com os mesmos pensamentos, as mesmas visões de mundo e as mesmas maneiras de interpretar a educação e suas filosofias. Vimos ao longo do texto que esta genérica definição não pode ser aplicada indiscriminadamente a todos os católicos. Sejam aqueles que professavam a fé ou aqueles que, “católicos de nome”, se integraram ao grupo porque se identificaram com os seus pressupostos. Forçoso admitir, mas eu mesma os via desta forma e a razão principal para isto pode ser explicada pelo meu objeto de estudo anterior. Na minha pesquisa de mestrado se evidenciou a contribuição dos *pioneiros* nos debates da educação nacional, analisada pelas Crônicas de Educação da nossa

poeta maior: Cecília Meireles. Evidentemente o próprio grupo cuidou de forjar uma imagem negativa dos seus “consortes”, o que seria de se esperar, politicamente falando. Desconstruir este olhar foi, portanto, mais demorado e mais difícil que construí-lo novamente. A primeira coisa que saltou aos olhos, depois de muitas leituras e releituras, foi que o projeto católico ia além da recatolização do Brasil. Este projeto esteve intimamente relacionado com a maneira como estes intelectuais entendiam a educação, seus objetivos e a sua finalidade. Leonel Franca diz que “educar é antes de tudo preparar o homem para a sua função humana, é ajudá-lo a realizar o ideal em que se resume a sua perfeição”<sup>568</sup>. Pio XI, em sua encíclica, pontua que família e educadores devem primar pela maneira cristã de educar porque esta, em última análise, tem em vista assegurar o “Sumo Bem, Deus, às almas dos educandos, e a máxima felicidade possível, neste mundo, à sociedade humana. E isto no modo mais eficaz que é possível ao homem, isto é, cooperando com Deus para o aperfeiçoamento dos indivíduos e da sociedade.”<sup>569</sup> Talvez esta seja a chave para se compreender melhor o pensamento católico, porque é exatamente aqui que a religiosidade entra e estrutura a questão dos objetivos e dos fins da educação. E é a somatória desses fatores que farão a sociedade “evoluir” e cumprir sua missão no plano terreno. Evidentemente, como já dito ao longo desta pesquisa, existiam diferenças significativas entre seus membros, mas sobre aquilo que correspondia aos preceitos fundamentais da Igreja, ao conteúdo das bulas papais e à observância dos dogmas, há subsídios suficientes para afirmar que eram valores e normas compartilhados pela maioria e que se constituíram em eixos importantes de coesão entre o grupo.

Os princípios da Escola Nova não foram usados somente para o ensino do catecismo, embora essa prática tenha sido vulgarizada com sucesso. Neste aspecto vale pontuar que as fontes em alguns casos – e este foi um deles – além de ajudar a construir novas propostas de análises podem contribuir significativamente para redirecionar a questão da alteridade, redimensionar o olhar em direção muitas vezes oposta, mas seguramente construtiva. No caso do impresso como a fonte preferencial, uma das melhores formulações sobre ela vem de Nóvoa. Diz ele que

---

<sup>568</sup> FRANCA, Leonel. In: BACKHEUSER, Everardo. Manual de Pedagogia moderna. Editora Globo: Rio de Janeiro, 5ª ed, 1954.

<sup>569</sup> PIO XI. Carta encíclica *Divini illius magistri*. São Paulo: Empresa Graphica, 1930.



a imprensa – e aqui ele se refere à pedagógica – talvez seja o melhor lugar para se compreender como é difícil a articulação entre a “teoria e prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos atores em presença.”<sup>570</sup>. Mais adiante o autor afirma que esta fonte não foi ainda objeto de atenção mais acurada. Mesmo assim, a função que vai desempenhar na “configuração institucional do campo educacional, na afirmação da profissionalidade docente, no debate de idéias pedagógicas ou no desenvolvimento de práticas educativas e escolares, concede-lhe um estatuto muito especial.”<sup>571</sup>

De qualquer modo, na medida em que fui mergulhando nos discursos das diferentes pessoas que compuseram o grupo católico, foi ficando cada vez mais claro que havia ali pontos de convergência. Digamos que houve até alguma tendência de construção progressiva de um discurso comum, pelo menos nas questões consideradas capitais. Mas, concomitantemente, existiram também diferenças significativas no que diz respeito à doutrina e à apropriação da Nova Educação: De concepção filosófica. De interpretação de mundo e da religiosidade. De reivindicação política. E, principalmente, de vivência pedagógica. Um aspecto importante a ser considerado sobre a aceitação dos princípios da nova educação é a propalada influência recebida de *Rousseau* pelo seu *Emílio*. No livro citado a educação do jovem que dá nome a obra se processa sob o signo da liberdade. Boa parte dos católicos, entretanto, está distanciada dessa idéia ou a minimizam porque ao acreditar na bondade intrínseca do homem e na liberdade sem restrições, incluindo-se aí as paixões, significa desqualificar o dogma do pecado original, elemento essencial para explicar a redenção dos homens pela morte do filho de Deus. Por outro lado, a adesão à Escola Nova poderia muito bem acontecer sem a presença desconfortável de *Rousseau*. Poder-se-ia perfeitamente incorporar a novidade filosófica sem grandes ênfases na liberdade, preconizada pelo autor. Sem eliminar da criança aquilo que Santo Agostinho chamou de

---

<sup>570</sup> NÓVOA, Antonio. A Imprensa de Educação e Ensino: Concepção e organização do Repertório Português. In: Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação. CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Câmara. São Paulo, Escrituras, 2002.

<sup>571</sup> Idem.

“fraqueza da alma”, já que o corpo físico é impuro e imperfeito por hereditariedade, portanto marcado desde a origem.

Nesse sentido é importante reforçar a premissa de que os católicos não eram iguais sob alguns aspectos e essa falta de uniformidade fará toda a diferença para a compreensão do grupo. Neste caso, católico não quer dizer muita coisa em termos de identificação. A idéia inicial da pesquisa de que, possivelmente, as diferenças entre o grupo poderiam estar centradas entre membros do clero e os membros do laicato, não pôde se sustentar. Porque entre o próprio clero havia diferenças marcantes, assim como havia diferenças consideráveis entre os leigos. O caso mais evidente é a postura apresentada por Dom Xavier de Mattos logo no primeiro ano de publicação do Boletim, quando relatava sua tese no Congresso de Educação promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo. Outros, com o passar do tempo foram adaptando aos poucos os discursos no sentido de buscar compreender que contribuição, afinal, a nova pedagogia poderia trazer para a educação do país e até mesmo para o ensino da religião, o que não deixa de ser significativo. Helder Câmara é outro exemplo. Sua posição de início é até certo ponto “conservadora”. No entanto, com o passar dos anos ele se transforma num divulgador entusiasta da ciência e das premissas da Escola Nova e até mesmo de seu grande expoente John Dewey, como se viu. Não bastasse, ainda vai fazer parte dos quadros públicos. Sabe-se, contudo, que este religioso nos anos futuros será um excelente modelo de intelectual de esquerda. Outro exemplo de contribuição efetiva nos debates e nas futuras políticas públicas para a educação foi o Padre Leonel Franca. Escusado dizer que Leonel Franca foi um dos intelectuais mais brilhantes de sua geração. Brilhante e coerente com sua posição. A idéia que seus discursos transmitem é que ele fazia o papel do moderador do grupo. Como assistente espiritual de quase todos os intelectuais aqui estudados, não se percebe grandes oscilações nas suas falas, o que não quer dizer que as suas idéias sobre a Nova Educação não tenham sofrido inflexões ao longo dos anos. Pode-se deduzir sem medo de errar que a sua aceitação dos princípios da nova filosofia que não defrontaram com as suas crenças e dogmas religiosos foi decisiva para o grupo que discutia a sua implementação no sistema público de ensino. Apesar de ter a saúde debilitada, desde que retornou da Europa Padre Franca vai atuar no magistério, de onde não mais saiu, o que de certa maneira lhe dá uma visão mais alargada sobre as dificuldades de se laborar nesta seara. O seu empenho para a

criação da Universidade Católica, iniciado com a organização do Instituto Católico de Estudos Superiores, no ano de 1932, foi recompensado, apesar de demorar quase vinte anos desde a sua chegada do exterior.

O grupo do laicato católico será ainda mais heterogêneo, por isso convém subdividir estes intelectuais. Em primeiro lugar, concentremo-nos naqueles que saíram da ABE após a V Conferencia Nacional de Educação. Das vinte e três pessoas que assinaram a carta de demissão da Associação, apenas duas – Laura Lacombe e Barbosa de Oliveira – continuarão ativos na futura Confederação Católica Brasileira de Educação. O interessante nestes casos é que aqueles que eram ativos na ABE, casos estes facilmente verificáveis pelas atas do Conselho Diretor, continuarão ativos na nova Associação. Bastante ativos, diga-se. Cada um ao seu modo, entretanto e com posturas diversas entre si. D. Laura terá um *modus operandi* muito próximo daquele vivido na atmosfera da ABE, assim como Everardo Backheuser e Jonathas Serrano. Laura Lacombe, afinal, fez a sua viagem de estudos aos Estados Unidos na época em que as experiências ancoradas pela nova pedagogia ainda eram incipientes no Brasil. E esta vivência possivelmente a terá marcado profundamente porque ela visitou justamente um dos países mais liberais, já naquela época. Até mesmo nos seus escritos é possível perceber que a autora faz um esforço para não extrapolar seus limites, para não parecer excessivamente moderna. Fica evidente que para D. Laura Lacombe, assim como para os outros dois, a questão religiosa foi de suma importância. Em última instância dir-se-ia que a religião atuou como um elo de ligação, um agente catalisador, que equilibrou as diferenças pelas vias de códigos morais e da liturgia, além de ter sido responsável pelo balizamento de normas, valores e condutas, tanto individuais como coletivas.

Barbosa de Oliveira, como se viu, será também muito ativo, mas por um algum tempo estará mais alinhado ao pensamento dos intelectuais do centro Dom Vital, o que não quer dizer que não tenha compartilhado com os outros de igual para igual nas lutas a favor das reivindicações católicas. Décio Lyra da Silva vai integrar o Conselho Diretor da CCBE. Entretanto, seu nome não mais foi visto nas lides católicas da Associação. Vale lembrar que no caso de Jonathas Serrano e Everardo Backheuser, nenhum dos dois assinou a carta de demissão da ABE, portanto, contando com os dois, vindos da antiga agremiação (D.Laura e Barbosa de Oliveira) serão apenas quatro “católicos” integrantes da Confederação.

Também não se pode esquecer que Jonathas Serrano permaneceu na ABE, tendo sido eleito para o Conselho Diretor após a saída do restante do grupo.

Nesse aspecto não se pode afirmar com certeza que todos os demissionários eram *católicos*, no sentido lato da palavra, eles desaparecem de cena. Nenhum deles, exceto aqueles já mencionados, teve qualquer participação, por mínima que tenha sido nas publicações católicas da CCBE ou do Centro Dom Vital que se tenha encontrado, portanto nestes termos eles deixam de integrar um grupo constituído. Sobre a questão religiosa Marcus Vinicius da Cunha dirá que, no caso de Backheuser:

Everardo Backheuser não pode ser identificado com o catolicismo em sua totalidade, nem mesmo com o catolicismo brasileiro, tomado aqui como um recorte, para fins de estudo, sendo ele mesmo o recorte de um pensar que, longe de ser homogêneo ou consensual, traduzia a tentativa de integrar idéias e propósitos do catolicismo e da educação brasileira que buscavam ambos, apresentar-se sobre novas roupagens<sup>572</sup>.

Everardo Backheuser e os outros ex-abeanos. Esta declaração pode ser aplicada a Jonathas Serrano, D. Laura Lacombe e, em diferente grau, Barbosa de Oliveira. O segundo grupo do laicato é aquele mais alinhado ao Centro Dom Vital. Como se viu nas teses apresentadas no Congresso Católico promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo, já aqui referido, e nas primeiras publicações da Associação e pouco mais tarde, da CCBE, o discurso dos integrantes do Centro será, nos primeiros tempos, marcado pela recusa da participação do Estado nas coisas de educação e na aversão quase completa à doutrina da Escola Nova. Pode-se mesmo afirmar que uma das divergências entre os católicos estava justamente na interpretação do papel regulador do Estado sobre o sistema de ensino. Evidentemente esta postura irá sofrer modificações significativas, especialmente porque intelectuais como Amoroso Lima terão uma participação muito ativa na esfera governamental nos anos seguintes. Antes disso, porém, alguns destes intelectuais participarão vivamente das publicações católicas. Deste subgrupo, dois integrantes merecem destaque especial: Alceu Amoroso Lima e Leonardo Van Acker. O primeiro, no início, tem um discurso extremado e o segundo não chega à mesma intensidade, mas se mantém bastante reticente. Outra

---

<sup>572</sup> CUNHA, Marcus Vinicius; ERRERIAS, Cláudio Antonio. Everardo Backheuser, Engenheiro-Educador. In: CUNHA, Marcus Vinicius (org.). *Ideário e Imagens da Educação Escolar*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

característica marcante de Van Acker é que apesar das suas discordâncias, ele se faz presente. Argumenta, questiona, evidentemente estuda e está sempre lá, sente-se comprometido com a causa por parte deste intelectual. Ambos, no entanto, mudam significativamente de postura com o passar do tempo. No caso de Amoroso Lima a mudança é ainda maior, não somente quanto ao discurso, mas quanto à atitude. Alceu Amoroso Lima será um assessor muito próximo e de muita ascendência no Ministério de Gustavo Capanema.

Entretanto, é preciso considerar que em algum grau os católicos sempre negociaram com o Estado. Nas questões de educação, contudo, o discurso contra esta intromissão vai ser intenso e duro. Isto é *fait accompli*. As coisas vão progredindo com o passar do tempo e o negociar de acordos. Dom Lemme, como sabemos por Jamil Cury, era muito ligado a Getúlio Vargas, portanto tinha um grande poder político e uma capacidade de “barganha” ampliada. No entanto, o acertar dos ponteiros entre a Igreja e o Estado só aconteceria plenamente na gestão de Capanema. O Ministro consegue aglutinar a sua própria “noção de ordem” e de tendências de direita ao discurso católico. É com este discurso que o ministro se identifica. Os católicos atendem às articulações políticas que são necessárias naquele momento para o Estado. Do mesmo modo que o Estado atende às “necessidades” da igreja. Contudo, é provável que a Igreja, que num primeiro momento vai apoiar o golpe de Estado, depois acabe por perceber que não terá o espaço de manobra que tencionava. O ministro, por sua vez, pode ser considerado o homem de confiança da hierarquia. Capanema partilha de uma visão muito semelhante à desses intelectuais, digamos que em termos de alinhamento ideológico está bastante próximo dos católicos. Note-se de que católicos estamos falando. Neste caso específico esta afirmativa serve especialmente para Alceu Amoroso Lima. É preciso clarificar que o acordo político entre o Estado e a Igreja, já iniciado com Francisco Campos no Ministério em 1931, e aprimorado por Capanema a partir de 1934, permitiu que a Igreja fosse mais tolerante em relação à presença ativa do Estado na educação, muito além do que normalmente faria. A moeda de troca era, pois, política. Sobre isso Clarice Nunes afirma que:

Os católicos, dentro da máquina estatal, colaboraram para o fortalecimento do seu poder e exploraram os equívocos dos educadores reformistas quanto à avaliação dos rumos que ganhava a centralização da política. A identificação quase automática desses educadores, entre fortalecimento do poder estatal e o desenvolvimento e progresso social, acabou facilitando a apropriação da doutrina

escolanovista pelo Estado, que lhe imprimia nova substancia, mantendo aspectos operativos e acoplando à idéia de uma Escola Nova para o Estado Novo. (...) não se pode esquecer que o Estado varguista contava com a Igreja Católica, especialmente após o golpe de 1937 para inculcar valores morais, ético, nacionalistas que faziam parte do feixe de propostas de uma nova cultura nacional.<sup>573</sup>

Afonso Arinos Filho, comentando sobre o Plano Nacional de Educação proposto por Capanema para durar 10 anos e que não poderia ser votado senão “em bloco”, reafirma aquela máxima que como se viu na Escola Portuguesa “é impossível manter a escola democrática num regime que se tornou autoritário”. Fato é que o projeto ministerial acabou não sendo colocado em prática conforme previsto. Mesmo assim contemplou a Universidade, a implantação do ensino industrial e a reforma do ensino secundário, evidentemente fortalecendo a matriz nacionalista neste ensino. Por outro lado, como sustenta Helena Bomeny, “ordem e progresso no início do século XX, superaram as aspirações democráticas”<sup>574</sup>, assim como as noções de progresso e democracia não chegaram a caminhar necessariamente juntas.

Quando pensamos sobre o movimento da Escola Nova, duas coisas vêm em mente: a primeira é que não se pode pensá-la dissociada do liberalismo. De certa maneira, como sugere Nagle, o liberalismo não trouxe consigo somente a mensagem, mas também a “instrumentação institucional de remodelação da ordem político social”<sup>575</sup> necessária para que uma das vertentes da Escola Nova pudesse ser considerada. A segunda, em consequência da primeira é que no Brasil este movimento, logo no seu início - como apontou o autor - é a expressão de movimentos sociais mais amplos com forte conotação política. Ou seja, teve características muito próprias e que só se reproduziram aqui e mesmo assim, do ponto de vista conceitual, com variantes significativas entre si. O grupo auto-intitulado pioneiro, por exemplo, adota o discurso liberal americano que entre outros atributos preconiza uma escola “laica, pública e obrigatória” enquanto que os católicos encontraram em algumas vertentes européias uma resposta mais satisfatória para aquilo que eles entendiam ser as bases de uma pedagogia católica, de perfil menos liberal e mais espiritualistas, geralmente contrárias a laicidade do

<sup>573</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A Poesia da Ação. Bragança Paulista: SP: EDUSF, 2000.

<sup>574</sup> BOMENY, Helena (org.). Constelação Capanema: Intelectuais e Políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

<sup>575</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na primeira república. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ensino e que, pelos seus critérios, contemplava uma educação integral, aquela que se dispunha a formar um ser tão perfeito quanto possível, “ou, pelo menos, um ser harmônico e equilibrado”<sup>576</sup>.

No caso brasileiro não restam dúvidas de que existiram projetos em disputa que resultaram em conflitos entre os grupos. Se por um lado, esses intelectuais buscaram construir um sistema de ensino mais abrangente, que respondesse às novas necessidades sociais que o mundo da época impunha, por outro é quase certo que alguns personagens - de ambos os grupos, diga-se - desejaram intervir na trama política para fazer valer idéias e crenças que lhes eram caras sobre o melhor caminho para a educação do país.

Em se tratando da “Escola Nova” e seus sinônimos, apesar de todas as contradições que isso implica, somos tentados a imaginar que, rompidos alguns obstáculos que impediam o homem de desenvolver suas potencialidades harmonicamente e sem constrangimentos, a assimilação da nova doutrina se processaria de maneira mais ou menos parecida nos países nos quais foi implantada, ao menos em partes. Daniel Hameline em seu trabalho *L'Éducation dans le miroir du temps*, explica que a própria noção de Educação Nova é tudo, menos nova. Esta denominação surge pela primeira vez em 1871. Entretanto, foi somente após a fundação do *Bureau* internacional das escolas novas em 1898, em Genebra, que surgiu a proposta de coordenar informações entre as escolas que se diziam “novas”. E eram muitas. Em 1915, Adolf Ferrière chegou a publicar uma espécie de manual chamado de “Trinta Pontos” que, segundo seu autor, permitiria atribuir o qualificativo de “escola nova” aos estabelecimentos de ensino que se auto-caracterizavam como tal<sup>577</sup>.

Após a primeira guerra, assistiu-se a organização de uma instância internacional que se propôs envolver as administrações da instrução pública. Assim, em 1921, no Congresso de Calais fundou-se a *New Education Fellowship*. Vários Congressos marcaram o período entre guerras, mas “o movimento passará por tensões internas e sofrerá o contra-golpe da ascensão dos nacionalismos

---

<sup>576</sup> BACKHEUSER, Everardo. Manual de Pedagogia moderna. Editora Globo, Rio – São Paulo e Porto Alegre: 5ª ed., 1954.

<sup>577</sup> HAMELINE, Daniel. *L'Éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, Notices et Glossaire. Tradução livre da Professora Ana Waleska Polo Mendonça.

totalitários”<sup>578</sup> e a Liga não sobrevive. No caso da França, na década de 1940, surgem planos de renovação e as iniciativas pedagógicas oficializarão os temas da Educação Nova, “não sem veicular os seus lugares-comuns, não sem mobilizar as suas capacidades de renovação, não sem reconduzir os mal-entendidos.”<sup>579</sup> Mas foi somente entre os anos de 1950 e 1960 que alguns países da Europa começam a se apropriar-se do ideário da escola nova no sistema de educação pública, antes disso, como já afirmado, as experiências inovadoras se deram no âmbito das escolas particulares. Portanto, tanto a difusão como a apropriação de idéias e conceitos se dará de modo bastante diverso nas diferentes regiões do mundo. E quando houve o envolvimento da Igreja nesse processo as diferenças se mostraram ainda mais diversificadas.

A título de ilustração, por exemplo, temos o caso espanhol, que apresentará características muito próprias. Na Espanha, durante a segunda república, entre os anos de 1931 até 1939, o governo identificou muitos de seus objetivos educacionais com o movimento internacional da Nova Escola. Entretanto, alguns educadores, no geral àqueles pertencentes às Associações Católicas, viram neste movimento um passo na “descristianização” da Espanha. Os educadores católicos, contudo, não declaravam abertamente o argumento religioso como motivo principal para rejeitar a Escola Nova, mas sim razões de ordem nacionalistas, que na época eram bastante populares entre os professores e entre parte da população. Outra tática utilizada pelos intelectuais espanhóis era atemorizar os professores mais conservadores sobre as conseqüências de se introduzir novos princípios e novas técnicas em suas salas de aula. Esta metodologia surtia efeitos entre o professorado. Com o fim da Guerra Civil, no ano de 1939, esses mesmos educadores foram designados para organizarem um corpo docente pedagogicamente estruturado para atuar na nova legislação franquista, um movimento que se chamou Nova Pedagogia Espanhola, ou Nova Escola Espanhola, evidentemente para se contrapor ao movimento internacional da Nova Escola. É importante deixar claro que os educadores espanhóis desse período, pouco ou nada sabiam sobre a Nova Escola. Ela tinha sido apagada da Espanha franquista. Na primeira fase, que vai de 1936 até 1949, as características

---

<sup>578</sup> HAMELINE, Daniel. *L'Éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, Notices et Glossaire. Tradução livre da Professora Ana Waleska Polo Mendonça.

<sup>579</sup> Idem.



principais da Nova Educação foram suprimidas ou ignoradas. Por outras palavras, o movimento se tornou invisível. Conceitos da escola nova como alegria, interesse e atividade foram substituídos por outros conceitos como esforço, dor e disciplina. E somente mais tarde a nova geração de pedagogos espanhóis, que foram educados já no final de 1940, iniciou a reconstrução do movimento da Nova Escola, que se estendeu até o ano de 1962<sup>580</sup>.

No caso português, como vimos no último capítulo, a relação entre a Igreja e a escola, escola nova, ou o ensino de modo geral, também será diverso. A primeira atitude do Estado será rejeitar a nova pedagogia até que por um golpe de sorte – e de esperteza – o grupo de Cruz Felipe modifica a posição oficial em relação à Nova Educação. Este grupo confere cientificidade ao discurso pedagógico e aos valores ideológicos pelos quais são fortemente marcados<sup>581</sup>. Não há grupos em disputa como se viu no Brasil na segunda metade dos anos vinte e na década de trinta. Não há militância católica ainda que consideremos a oposição dos católicos portugueses à política laicista dos republicanos, entre os anos de 1910 a 1926. Mesmo assim, pode-se dizer que no período estudado não há divergências. O grupo presente estava em sintonia com o Estado, falava como voz autorizada pelo Estado, porque eram funcionários submissos deste Estado e estavam em total consonância com a sua política e sua ideologia. Ainda que neste trabalho não se tenha pretendido fazer exercício de comparação quanto à adoção dos princípios da Escola Nova, mas somente em termos discursivos da cultura pedagógica e das posições políticas, pode-se começar por estabelecer algumas diferenças entre o perfil dos autores que publicaram seus textos nas páginas das revistas e jornais, deste e do outro lado do Atlântico.

Os autores brasileiros são, de um modo geral, membros da sociedade civil e de associações católicas. São majoritariamente intelectuais que exercem funções educativas e docentes mas que, sobretudo, estão preocupados em debater as grandes questões de educação e os princípios que devem presidir à organização do sistema de ensino. Já os autores portugueses, via de regra, são inspetores e professores que têm um olhar essencialmente prático sobre o ensino. Sua missão é transmitir como

<sup>580</sup> ANDRÈS, Maria Del Mar e BRASTER. J.F.A. The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). In: *Paedagogica Historica*, vol. 42, n. 1-2, February 2006.

<sup>581</sup> MOGARRO, Maria João. Bibliotecas Particulares e saberes pedagógicos. Circulação e apropriação de modelos culturais. In: PINTASSILGO, Joaquim (org.). *História da Escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa, Edições Colibri, 2006.

devem ser organizados e ministrados os diferentes conteúdos. Aos professores não cabe envolver-se com grandes questões e princípios porque estes já tinham sido definidos pelo regime e pelos governantes. Diferentes dos autores do Brasil do mesmo período, o seu limite de atuação é o universo técnico-didático onde os fundamentos da Educação Nova podem ser aplicados. As questões de ordem filosófica não são suas atribuições, porque para dar sustentabilidade ao processo de ensino e aprendizagem, estes professores devem limitar-se aos seus espaços de atividade, qual seja: a escola e a sala de aula. E é, portanto, sua função primordial, desempenhar de forma adequada a profissão docente.

Por outro lado, há similaridade entre o discurso dos católicos brasileiros e dos educadores portugueses. Dir-se-ia que alguns valores como a autoridade, a disciplina e a ordem são comuns a ambas as nacionalidades do mesmo modo que o repúdio ao comunismo. Estes discursos contemplam igualmente princípios didáticos, temas e metodologias bebidos de autores de referência mundial da Escola Nova e que são propostos para a organização do ensino, tanto no Brasil como em Portugal. Os educadores portugueses, no entanto, evidenciam a própria posição do poder político, numa espécie de alinhamento que tanto pode ter sido uma opção individual como também uma posição imposta pelo regime salazarista, através de subterfúgios como os mecanismos de repressão, a censura sobre toda e qualquer forma de expressão, o controle rigoroso de comportamentos, idéias e atitudes, impostas a toda sociedade portuguesa. Na realidade, o controle é mais fortemente exercido sobre os funcionários públicos e em particular sobre os professores. Não se permite - sob nenhuma hipótese - desvio relativamente à posição oficial do governo. No caso específico dos professores, estes não se podem esquecer que eram responsáveis pela “alma” da criança portuguesa. São eles, afinal, os sustentáculos desta grande “oficina das almas” que é a escola.

Esta combinatória entre valores políticos do catolicismo e do nacionalismo e as premissas da Escola Nova que foi sendo amalgamada pelos pedagogos portugueses sob o regime do Estado Novo acaba, muitas vezes, se sobrepondo os primeiros aos segundos. Pode-se mesmo dizer que, do ponto de vista oficial, a interpretação católica da Educação Nova garantia uma eficiência pedagógica ao processo de ensino e aprendizagem, o que era útil, desde que fosse garantida a sua subordinação aos valores oficiais e à política educativa definida pelas esferas superiores.

A relação entre o Estado e a Igreja guardará algumas diferenças entre os dois países nas décadas estudadas. Talvez uma das principais seja que em terras lusitanas não havia necessidade de “recristianizar” o Estado, pois este se manteve cristianizado e, de certa maneira, sempre se identificou perfeitamente com a Igreja Católica. Os católicos estão no poder pela via do predomínio exercido por Salazar e apesar de haver uma clara distinção entre Estado e Igreja, a comunicação entre os dois poderes é evidente. Não se pode esquecer que o catolicismo será um dos mais fortes pilares a sustentar o Estado Novo, juntamente com o nacionalismo, ambos são indissociáveis. Não se compreende um sem que se entenda o outro. Há uma aliança entre o Estado e a Igreja, que não implica em concessões, mas fica bastante claro que o poder emana do Estado, que exige desta instituição a sua subordinação total e irrestrita no mundo profano, apesar de seu destino estar marcado por Deus e, portanto, sujeito à vontade divina.

Mesmo em se considerando o catolicismo de Salazar e, a partir de 1935 a garantia de que o Estado assumiria oficialmente o ensino da religião nas escolas públicas portuguesas, a Igreja não participava de uma forma explícita na vida política – mantinha-se, de certa maneira, como uma reserva moral, conservadora e estruturante da sociedade portuguesa. Este era o seu papel. O catolicismo impregnava a vida quotidiana. Amalgamava os valores ideológicos e enquadrava as práticas sociais. A Igreja angariava favores do Estado, mas o seu grande objetivo – que seria a restituição dos seus bens, confiscados pelo Estado republicano – Salazar nunca concedeu. A Igreja, portanto, não poderia interferir nos negócios do Estado. Não tinha poder de veto. A personalidade de Salazar não admitiria nenhum tipo de concorrência. Nem mesmo da Igreja. Tanto que, às escolas, o Estado Novo impôs a sua orientação programática e doutrinária, estendendo-a a todo o ensino. Por isso mesmo, os grandes princípios ou os referenciais teóricos da Educação Nova não aparecem discutidos nas páginas da Escola Portuguesa. Não são enunciados porque são dados por adquiridos e são aqueles que foram consagrados pelo poder político.

O Estado tutelava a sua aliada, a Igreja, mesmo quando assumia a responsabilidade de ensinar a religião católica nas escolas públicas. Isso se confirmará após o 25 de abril (Revolução dos Cravos), como afirma Nóvoa. Depois de 25 de abril a questão que se colocará não será mais de como garantir a “liberdade de ensino”, mas de como se irão promover duas agendas políticas e

econômicas: o financiamento de escolas privadas através de dinheiro público e a regulamentação da educação através das leis de mercado. Ainda sobre as relações entre Estado e Igreja em Portugal, pode-se dizer ainda, que esta era ouvida e a amizade entre os altos dignitários da Igreja e os chefes políticos (Salazar e Cardeal Cerejeira, por exemplo) garantiam que havia uma influência mútua e, mais que isso, uma aliança tácita construída por muitos processos e estratégias comuns. Observe-se que não é uma participação organizada, explícita, mas sim um processo de cooperação que se construiu ao longo do tempo, nos bastidores, comportamentos que se fortaleceram ao longo do tempo e ligaram de forma indissociável a Igreja e o Estado num projeto de socialização dos portugueses, assentados em valores rurais, conservadores, católicos, que assumiam a autoridade e a ordem como categorias fundamentais<sup>582</sup>.

No Brasil, na mesma década de 1930, assiste-se à organização e afirmação do movimento católico dos educadores brasileiros. A intensidade do debate que se encontra nas páginas de boletins, revistas e anais de congressos expressa a sua vitalidade, a possibilidade de penetração entre os professores e o processo de afirmação na sociedade brasileira. A diversidade e a riqueza das posições desses intelectuais, a capacidade de conciliá-las, assim como a hábil ocupação dos lugares estratégicos por estas personalidades dotadas de ascendência sobre a sociedade, os conduz a posições de relevo e de certo domínio na configuração do campo educativo. De certa forma, isto se traduziu numa efetiva utilização do poder com o advento do Estado Novo de Vargas, processo no qual se destacam as figuras de Capanema e seus aliados católicos. Curiosamente, o que acontece a seguir é o esvaziamento da intervenção deste movimento e o enfraquecimento da sua imprensa. Está-se, pois, perante uma situação em que o Estado dá a impressão de desmobilizar, de forma sutil, a intervenção do movimento católico e seu rol de reivindicações nas questões de educação. Parece mesmo que tanto no Brasil como em Portugal, em determinado momento, os respectivos regimes totalitários, que nunca poderiam aceitar a coexistência com alguma organização paralela, acabaram por diluir os católicos nas estruturas do Estado, o que resultou no desaparecimento da sua imprensa do campo de luta política.

---

<sup>582</sup> MOGARRO, Maria João. A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2001.

## 7

### Referências bibliográficas

A EDUCAÇÃO E O ESTADO MODERNO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1, p.7-8.

A EDUCAÇÃO SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO NACIONAL-SOCIALISMO. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, n. 33, p. 616.

A ESCOLA A SERVIÇO DA NAÇÃO. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1935, ano I, n. 1, p. 2-3.

A ESCOLA, A FAMÍLIA E A NAÇÃO. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, n. 33, p. 616.

A FAMÍLIA E A MULHER. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1939, n. 266, p. 129-130.

A FORMAÇÃO NACIONALISTA DA MOCIDADE ALEMÃ. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, julho de 1935, ano I, n. 41, p. 745.

A GUERRA CIVIL DE ESPANHA E A ESCOLA PORTUGUESA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1936, ano III, n. 109, p. 58.

ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1935, ano II, n. 52, p. 14-15.

ACKER, Leonardo Van. Os católicos acolhem favoravelmente qualquer método capaz de aumentar a eficiência do ensino conforme as exigências modernas. Declara, no entanto, que tais métodos além de não serem essencialmente novos, só podem ser prejudicados pelo naturalismo pedagógico. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, dia 17/10/1931. Anais, São Paulo: Centro Dom Vital, p. 80-102.

\_\_\_\_\_. Crônica Pedagógica. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1934, vol. II, p. 371-377.

\_\_\_\_\_. De Hôvre e a filosofia da educação. *Revista A Ordem*, ano XI, n. 14, abril de 1931, p. 263-269.

\_\_\_\_\_. Educação progressiva, hoje e ontem. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8, p. 167-172.

\_\_\_\_\_. Filosofia e política Panamericana. In: *Revista A Ordem*. Rio de Janeiro, julho de 1939, p. 30-41.

\_\_\_\_\_. O plano nacional de educação no Centro Dom Vital de S. Paulo. In: *Revista A Ordem*. Rio de Janeiro, julho-dezembro de 1936, vol. XVI, vol. XVI, p. 316-319.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre a educação nova. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 6-10, 1934, vol. II, p. 90-98.

\_\_\_\_\_. Vários Métodos no Estudo da “Escola Nova”. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p. 65-70.

ADMISSÃO ÀS UNIVERSIDADES. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1935, n. 27, p. 508.

AFIRMAÇÕES CLARAS. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro de 1934, ano I, n. 10, p. 170.

AGGIO, Alberto. **Gramsci: A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, João de. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, ano I, n. 32, p. 589-590.

ALMODÔVAR, António. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1935, ano II, n. 55, p. 33-34.

ALVES, Isaias. O ensino normal no PNE. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, p. 24-42.

AMARAL, Áurea Judite do. Os alunos da escola primária e o espírito colonial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1934, ano I, n. 8, p. 130-134.

AMARAL, Azevedo. Educação do regime autoritário. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro de 1938, n. 222, p. 174.

\_\_\_\_\_. Pelo Ensino, lições de Pernambuco. In: *Revista Educação*. São Paulo, julho-setembro de 1929, vol. VIII, p. 122-123.

ANDRÉS, Maria Del Mar e BRASTER. J.F.A. **The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)**. In: *Paedagogica Historica*, vol. 42, n. 1-2, February, 2006.

ANISIO, Pedro. A Escola Nova. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 1934, vol. II, n. 6-10, p. 205-209.

Apresentação. *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1. p. 1.

ASPECTOS EDUCATIVOS DE UMA GRANDE TRAGÉDIA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, agosto de 1936, n. 98, p. 335.

ASSEMBLEA NACIONAL. *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro 1934, ano I, n. 9, p. 149-150.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, Vol. I, II, III, 1958.

BACKHEUSER, Everardo. A luz da religião e da ciência. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1. p. 9.

\_\_\_\_\_. A psicologia estruturalista e a “Escola Nova”. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, maio-junho de 1933, n. 7, p. 37-40.

\_\_\_\_\_. A sindicalização do professorado católico. Fins e organização das Associações de Professores Católicos. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9, p. 77-82.

\_\_\_\_\_. As linhas mestras da Reforma na Áustria. In: *Revista Escola Nova*, vol. I, n. 1., p.53-65.

\_\_\_\_\_. Iniciativa do Professor. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 1934, vol II, n. 6-10, p. 99-104.

\_\_\_\_\_. O experimento pedagógico. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p.364-365.

\_\_\_\_\_. Os grandes problemas educacionais. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, março-abril de 1933, n. 6, p. 29-31.

\_\_\_\_\_. Símbolos religiosos nas escolas. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p. 215-216.

BALANÇO DO PRIMEIRO ANO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, outubro-novembro de 1934, n. 9-10, p. 241-242.

BALHANA, C. A. F. **Idéias em confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BASBAUM, Leoncio. **História sincera da República: de 1930 a 1960.** São Paulo: Edaglit, 1962.

BENÇÃO DO EPISCOPADO A CCBE. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal.* Rio de Janeiro, novembro-dezembro de 1933, n. 10, p. 97-98.

BERGSTRÖM, Lourenço Filho. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

BIBLIOTECA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. In: *Revista Schola.* Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9, p. 46-53.

BOMEMY, Helena. **Os intelectuais da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_ (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

\_\_\_\_\_; COSTA, V. M. R.; SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). **Passados Recompuestos: Campos e canteiros da história.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional: Um Percorso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e as Histórias da Escola Nova no Brasil.** Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/Edusf, 1999.

BRITO, Jader de Medeiros; FÁVERO, M. L. A. (org.). **Dicionário de Educação no Brasil: Da Colônia aos dias atuais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002.

BUYSE, Raymond. Tendências Atuais de Educação. In: *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p. 71-79.

CALAMIDADES. In: *Escola Portuguesa,* Lisboa, julho de 1935, n. 42, p. 762.

CAMARA, Helder. Metodologia do Ensino de Catecismo na Escola Nova. In: Anais <sup>1</sup> Anais do I Congresso de Educação, promovido pela CCBE, Rio de Janeiro, 1935. p.294-317.

\_\_\_\_\_. John Dewey e o problema religioso. In: *Revista Brasileira de Pedagogia.* Rio de Janeiro, julho e agosto de 1937, n. 36-37, vol. VII, p. 5-12.



\_\_\_\_\_. O ensino primário no PNE. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p. 43-50.

CAMARA, Helder. Construção objetiva dos programas de ensino. In: *Revista Educação*. Rio de Janeiro, janeiro de 1940, n. 5, p.21-23.

CAMARA, Maria Helena; CATANI, Denice Bárbara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CAMPOS, Francisco. Ensino religioso nas escolas. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, setembro e outubro de 1936, n. 28-29, vol. VI, p. 124-129.

CANDEIAS, A; FIGUEIRA, M. H.; NÓVOA, A. **Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos – (1923-1941)**. Lisboa: Educa, 1995.

CARTA PASTORAL DE SUA EMINÊNCIA O CARDIAL PATRIARCA DE LISBOA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1939, ano IV, n. 259, p. 13-16.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: O imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Escola e a República**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora/Centro de Memória da Educação – FEUSP, FINEP, 2000.

CASASANTA, Mario. Ensaio sobre a disciplina. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, junho de 1934, n. 6, vol. II, p. 1-11.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena C. (org.). **Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

CAUSA DA INQUIETAÇÃO SOCIAL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1935, n. 23, p. 436.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: A História entre Certezas e Inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHAVES, Luiz. As províncias de Além-Mar no folclore português. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1936, n. 110, p. 60-63.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. **A escola anisiana dos anos 30: Fragmentos de uma experiência – trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal.** (1931-1935). Tese de Doutorado, PUC - Rio, 2001.

COMO O ESTRANGEIRO NOS VIU E COMO PASSOU A VER-NOS. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1937, n. 157, p. 23-24.

CONFEDERAÇÃO CATOLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1935, n. 11, vol. III, p. 67-68.

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino de Catecismo na Escola Nova. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1935, n. 12, vol. III, p.119-128.

CONGRESSO CATÓLICO DE EDUCAÇÃO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p. 167-170.

**Contextos internacionais da propaganda político-cultural dos anos 30. Filosofia da História, Catolicismo e Estado na política Salazarista**  
Disponível em: <http://www.revista.brasil-europa.eu/109/Filosofia-e-Salazarismo.htm>. Acesso em 08/02/2008.

CONTRA AS FORÇAS OCULTAS, A DITADURA DEFENDE A LIBERDADE DO HOMEM. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, setembro de 1935, n. 44, p. 889.

CORREIA, Alexandre. Filosofia da Escola Nova. *Revista A Ordem*, ano XI, n. 14, abril de 1931, p. 202-215.

\_\_\_\_\_. A reconstrução educacional no Brasil. In: *Revista Educação*. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI, p. 283-286.

COSTA, Emília de Souza. A timidez na mulher. In: *Escola Nova*, Coimbra, outubro de 1924, ano I, n. 4, p. 50.

COSTA, Marcelo Timotheo da. **Um Itinerário no Século: Mudança, disciplina e ação em Alceu Amoroso Lima.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius da (org.). **Ideário e Imagens da Educação Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

CURSO DE FÉRIAS DA ABE. In: *Revista Educação*. Rio de Janeiro, janeiro de 1940, n. 5, p. 34.

CURSOS DA C.C.B.E. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, maio de 1937, n. 34, vol. VII, p. 431-432.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. O Legado da Era Vargas: Educação e a Igreja Católica. In: *Revista de Educação Pública*, n. 14, 2005, p. 167-183.

D'AVILA, Antonio. Coisas de Educação. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1, p. 25-28.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DE DOMINGO A SÁBADO. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, ano I, n. 24, p. 449.

\_\_\_\_\_. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1935, ano I, n. 25, p. 471.

DEVER POLITICO DOS CATÓLICOS. In: *A Ordem*. Ano XIII, março de 1932, n. 25, p. 161-166.

DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

DIRETORIA GERAL DE INFORMAÇÕES, ESTATÍSTICA E DIVULGAÇÃO, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. O Manifesto Educacional. In: *Revista Educação*. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI, p. 286-287.

DOMINGOS, Evangelista. Saber ler... Inútil. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro de 1938, n. 222, p. 173.

DOMINGUES, Garcia. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro de 1935, ano II n. 61, p. 77-78.

DOMINGUES, José Domingos Garcia. Fundamentos filosóficos da educação nacional. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, fevereiro de 1935, ano I, n.20, p. 353-364.

DUBY, Georges. **A história continua**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

ECOS DO 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1935, n. 11, p. 74-80.

\_\_\_\_\_. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, julho-agosto de 1935, n. 16-17, vol IV, p. 97-99.

EDITORIAL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1935, ano I, n. 23, p. 1.

\_\_\_\_\_. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1935, ano I, n. 25, p. 1.

\_\_\_\_\_. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1934, ano I, n. 7, p. 1.

\_\_\_\_\_. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1937, ano IV, n. 154, p. 1-2.

\_\_\_\_\_. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, setembro de 1939, ano V, n. 254, p. 609-610.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA. In: *A Ordem*. Ano XI, abril de 1931, n. 14, p. 257-261.

EFEITOS DA CRISE. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1935, n. 23, p. 436.

EM PLENA MARCHA. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1936, n. 21, vol. V, p. 1.

ESCOLA NOVA – Adolphe Ferrière. In: *O Ensino Primário*, Lisboa, novembro de 1930, ano I, n.23, p. 1.

ESCOLA PORTUGUESA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, fevereiro de 1935, ano I, n. 17, p. 294.

EVANGELISTA, Domingos. Uma lição de educação nacionalista. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, julho de 1937, n. 143, p. 277-278.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Modos de ler/formas de escrever: Estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pensadores sociais e história da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FAVERO, Maria de Lourdes A., BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil – Da colônia aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Um Roteiro da Educação Nova em Portugal: Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)**. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Setembro, 2001.

FIGUEREDO, Parente de. A escola primária e a defesa nacional. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, ano I, n. 32, p. 590.

FIGUEREDO, Silvestre de. Lições de história de Portugal. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, janeiro de 1938, n. 170, p. 218-220.

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCA, Leonel. Progresso e tradição em Pedagogia. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1. p. 2

\_\_\_\_\_. Pedagogia social. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho-agosto de 1933, n. 8, p. 53-55.

\_\_\_\_\_. Prefácio de um livro. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, setembro de 1934, n. 8, vol. II, p. 161-167.

\_\_\_\_\_. Sturm e a pedagogia dos jesuítas. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p. 5.

\_\_\_\_\_. Unidade e dispersão em pedagogia. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro de 1932, n. 2. p.1.

FREIRE FILHO, Ernesto de Souza. **A Trajetória da Associação Brasileira de Educação – 1924-2001**. Rio de Janeiro: Editora do Educador, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **História, Antropologia e a Pesquisa Educacional. Itinerários Intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPAR, José Maria. Os limites na instrução. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, agosto de 1937, n. 145, p. 297-298.

GEOGRAFIA, PSICOLOGIA E FILOSOFIA EDUCACIONAL. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1, p. 50-52.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUEDES, Lilia Alexandra Xavier Afonso. **Escola Portuguesa (1934-1957): sobre a política educativa do Estado Novo.** Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, 1998.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (ORG.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INQUÉRITO SÔBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, março de 1936, n. 76, p. 162.

JARDIM, Renato. Acerca do programa oficial de instrução moral e cívica. In: *Revista Educação*. São Paulo, abril de 1928, vol. III, n. 1, p. 122-131.

JORNAL MINAS GERAIS. 22-30 outubro de 1937.

JUSTIÇA! QUEREMOS JUSTIÇA! In: *O Ensino Primário*, Lisboa, junho de 1930, ano I, n.8, p. 1.

LACOMBE, Laura. Educação. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1. p. 14-15.

\_\_\_\_\_. A vida social nas escolas. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, setembro e outubro de 1936, n. 28-29, vol. VI, p. 144-156.

\_\_\_\_\_. As Finalidades das A.P.C. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p. 105-108.

\_\_\_\_\_. A Junior High School. In: *Revista Schola*. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9, p. 184-187.

\_\_\_\_\_. Um inquérito sobre leituras. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, outubro de 1935, n.19, vol. IV, p. 177-181.

\_\_\_\_\_. Cinco semanas nos Estados Unidos. In: *Revista Schola*. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9, p. 90-96.

LAR E CIÊNCIA. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, outubro de 1935, n. 19, p. 209-211.

LAVÔR, Maria Aurélia. Histórico da A.P.C. do Distrito Federal. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, julho de 1932, n. 1. p. 5-7.

LEAL, António. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1936, ano III, n. 106, p. 29-30.

LEÃO, Carneiro. Ideais e preocupações de uma época. A obra de um educador. In: *Jornal do Comercio*. Rodrigues & Cia, Rio de Janeiro, 1941, p. 183-189.

LEÃO, Cunha. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, agosto de 1935, ano I, n. 47, p. 1.

\_\_\_\_\_. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1936, ano II, n. 85, p. 1.

LE MOS, Álvaro V. O património espiritual e a sua internacionalidade. In: *Escola Nova*, Coimbra, setembro de 1924, ano I, n. 2 e 3, p. 39-41.

LEONCIO, Carlos. Jóias Antigas e Relicários novos. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1934, n. 1, p. 22-25.

LIMA, Alceu Amoroso. Princípios Pedagógicos. In: *Revista A Ordem*. Rio de Janeiro, julho-dezembro de 1936, ano XVI, vol. XVI, p. 102-117.

\_\_\_\_\_. Princípios gerais de pedagogia. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p. 8-24.

LIMONGI, Papaterra J. O exagero da capacidade educativa escolar é absurdo até para os seus próprios defensores. A escola deve colaborar com a família e a Igreja. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, dia 17/10/1931. Anais, São Paulo: Centro Dom Vital, p. 72-78.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa: Discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Tese de Doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2001.

\_\_\_\_\_. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados, Campinas: São Paulo, n. 5, janeiro – julho, 2003.

MAGALHÃES, Justino (org.). **Fazer e Ensinar História da Educação**. Portugal, Braga: Lusograf, 1996.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira**. Volume VII (1933-1960). 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Inteligência Brasileira**. Volume VI (1915-1933). São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATOS, Dom Xavier de. O naturalismo pedagógico perturba os benefícios da convivência racional cristã dos sexos. Necessidades e normas da Ação Católica Feminina no Brasil. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, dia 17/10/1931. Anais, São Paulo: Centro Dom Vital, p. 130-139.

\_\_\_\_\_. A situação do catolicismo no Brasil. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, dezembro de 1932, n. 4, p. 53-55.

MELILLO, Vicente. Menosprezar a capacidade educativa da família é contrário a verdadeira moral e a sã política e a boa pedagogia. A deficiência educativa da família em nosso tempo provem, sobretudo do naturalismo, devendo ser remediado pela renovação do espírito católico na vida do lar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, dia 17/10/1931. Anais, São Paulo: Centro Dom Vital, p. 7-18.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, vol. I, 2001.

METODOLOGIA E CULTURA GERAL. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p.177.179.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920 – 1945)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1979.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

MOBILIZEMO-NOS. In: *Revista A Ordem*, ano XII, novembro de 1932, n. 33, p. 403-406.

MOGARRO, Maria João. **A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre**. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade**. In V. Peña Saavedra (coord.). I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico em Espanha e Portugal: itinerários, experiências e perspectivas. Actas 2001 (pp. 85-114). Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega – Museu Pedagógico da Galicia.



MORAL CRISTÃ. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1935, n. 27, p. 508.

MOURA, J. Francisco de Moura. As lições de Salazar na escola primária. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1940, n. 318, p. 136.

MÚRIAS, Manuel. A semana das Colônias. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, n. 30, p. 556-557.

NA ITÁLIA. CURSO DE PREPARAÇÃO POLÍTICA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, julho de 1935, ano I, n. 42, p. 763.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Alba Canizares. Haverá uma ciência da educação? (resumo de uma conferencia do Dr. Lourenço Filho). *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro de 1932, n. 2.p. 21-23.

NECESSIDADE DA CONFEDERAÇÃO. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9, p. 82.

NOTÍCIAS DO ESTRANGEIRO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1936, vol. V, n. 21, p.59-63.

NÓVOA, António. **Evidentemente – Histórias da Educação**. Lisboa: Edições Asa, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dicionário dos educadores portugueses**. Porto: ASA Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. **Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)**. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A Poesia da Ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

O 6º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO LEIGA. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1934, n. 2, p. 173-174.

O ANO DO II CONGRESSO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1937, n. 31, vol. VII, p. 1-2.

O CANHENHO DUM INSPECTOR. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1940, n. 315, p. 82.

O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO BRASIL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, novembro de 1936, n. 110, p. 64.

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto de. **Páginas da História: Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

OLIVEIRA, Barbosa. O ensino especializado no PNE. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VI, p. 293.

\_\_\_\_\_. O problema educativo e a regeneração social. In: *Revista Educação*. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI, p. 287-291.

OLIVEIRA, Felismina de. As nossas emissões radiofônicas. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1935, ano I, n. 26, p. 490-491.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura: Da História no Discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **Discurso Fundador**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

O ENSINO EM MINAS. In: *Revista Educação*. São Paulo, novembro-dezembro de 1928, vol. V, n. 2-3, p. 308-310.

O ENSINO RELIGIOSO E O ENSINO LEIGO. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro-outubro de 1933, n. 9. p. 93.

O IDEAL CULTURAL E PEDAGÓGICO DO CATOLICISMO EM FACE DAS TEORIAS MODERNAS. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 1938, n. 41-45, vol. X, p. 4-8.

O MÉTODO DECROLY - EDITORIAL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, fevereiro de 1938, ano IV, n. 171, p. 225-227.

O NACIONALISMO NA LITERATURA. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, agosto de 1935, n. 45, p. 804.

O PROBLEMA EDUCATIVO NA CONSTITUINTE. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, junho de 1934, n. 5, p. 257-262.

OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, JANEIRO DE 1933, N. 5, P. 1-7.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO FEMININA DEFINIDO POR S. EX. <sup>a</sup> O MINISTRO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, dezembro de 1937, ano IV, n. 163, p. 119-120.

OZÓRIO, Miguel. A missão do intelectual brasileiro. In: *Revista Educação*. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Agosto de 1939, n. 3, p. 22.

PACHECO, Carneiro. O sentido da presença do Crucifixo na escola. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, junho de 1936, ano II, n. 89, p. 255-256.

PADELARO, Nazareno. A nova escola. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1935, ano II, n. 55, p. 36.

PAIXÃO, Braga. Editorial. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, outubro de 1934, ano I, n. 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, agosto de 1935, ano I, n. 43, p. 778.

PEQUENA NOTA. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, setembro de 1932, n. 2. p. 19-20.

\_\_\_\_\_. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, novembro de 1932, n. 3, p. 35.

PINHEIRO, J. E, Moreirinhas. **Elementos para o Estudo da Escola Normal Primária de Lisboa**. Escola Superior de Educação de Lisboa, 1995.

PINHEIRO, Paulo Sérgio et al. **O Brasil Republicano, volume 2: Sociedade e Instituições (1889 – 1930)**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PINTASSILGO, Joaquim. **República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

\_\_\_\_\_; FREITAS, M.C.; MOGARRO, M.J.; CARVALHO, M.C. **História da Escola em Portugal e no Brasil – Circulação e apropriação de modelos culturais**. Portugal, Lisboa: Edições Colibri, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. **História da escola em Portugal e no Brasil: Circulação e apropriação de modelos culturais**. Portugal, Lisboa: Edições Colibri; Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, março de 1937, n. 32, vol. VII, p. 105-106.

POLÍTICA, ESCOLA E FAMÍLIA. In: *Revista A Ordem*, Rio de Janeiro, outubro de 1937, p. 567-570.

PRIMEIRA SEMANA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. In: *Revista Educação*. São Paulo, setembro de 1928, n. 2-3, p. 274-276.

PRIMEIRO CONGRESSO CATÓLICO DE EDUCAÇÃO RIO DE JANEIRO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, outubro-novembro de 1934, n. 9-10, vol. II, p. 281-331.

PROFESSORES BRASILEIROS EM EXCURSÃO AOS ESTADOS UNIDOS. In: *Revista Schola*. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9, p. 56-57.

PROFESSOR JOSÉ PIRAGIBE. In: *Revista Educação. Órgão da Associação Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, abril de 1940, n. 6., p. 26.

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS DAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1935, ano I, n. 32, p. 598-605.

RACISMO E EDUCAÇÃO. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1938, n. 46-47, vol. X, p. 1-2.

RAPOSO, Matias Lopes. Didáctica da história na escola primária. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, janeiro de 1935, ano I, n. 15, p. 249-252.

RELATÓRIO DA REUNIÃO EDUCACIONAL. In: *Revista de Educação*. ABE baiana, dezembro de 1931, n. 4, p. 106-110.

RESENDE, Beatriz (org.). **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olympio: CCBB, 1995.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

REZENDE, Manuel Marcondes. O absolutismo pedagógico do Estado Liberal ou Comunista é prejudicial ao bom Governo além de injusto e anti-pedagógico. Posição dos católicos Brasileiros em face da Escola Oficial. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, dia 17/10/1931. Anais, São Paulo: Centro Dom Vital, p. 65.

RODRIGUÊS, Cândido Moreira. **A Ordem – Uma revista de intelectuais católicos (1934 – 1945)**. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

SALAZAR, António de Oliveira. Palavras dirigidas por Salazar. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1937, ano III, n. 131, p. 183-185.

SANTOS, Sydney M. G. dos. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser: conceitos e leis básicas de geopolítica**. Rio de Janeiro: Ed. Carioca de Engenharia S.A., 1989.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

\_\_\_\_\_. BOMENY, Helena Maria; RIBEIRO COSTA, Vanda Maria. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

SEABRA, Gil. O espírito científico em pedagogia. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, maio de 1937, n. 34, vol. VII, p. 351-353.

SERRANO, Jonathas. Aspectos da disciplina na “Escola Nova”. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, março-abril de 1933, n. 6, p.25-27.

\_\_\_\_\_. Escola Normal - Centro de pesquisa pedagógica e de irradiação educativa. In: *Revista Educação*. São Paulo, abril de 1928, vol. III, n. 1., p.274-287.

SERVA, Mario Pinto. A miserável situação do ensino nacional. In: *Revista A Educação*. Rio de Janeiro, agosto de 1923, ano II, n. 13, p. 62-65.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SGARBI, Antônio D. **Igreja, educação e modernidade na década de 30. Escolanovismo católico: Construído na CCBE, divulgado pela Revista brasileira de pedagogia**. Dissertação de mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação PUC/SP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Bibliotecas Pedagógicas Católicas: Estratégias construir uma “civilização cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929 – 1938)**. Tese de doutorado, São Paulo: Faculdade de Educação PUC/SP, 2001.

SILVA, Elvira Nazinska. Atividades da Escola Bárbara Otoni durante o 2º semestre de 1937. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 1938, n. 41-45, vol. X, p. 199-207.

SILVEIRA, Alceu. O Lobato de sempre. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, fevereiro de 1937, n. 31, vol. VII, p. 78-79.

SILVEIRA, Noemy. Semana de Educação. In: *Revista Educação*. São Paulo, novembro-dezembro de 1928, n. 2-3, p. 87-88.

\_\_\_\_\_. A nova literatura brasileira. In: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, julho e agosto de 1936, n. 26-27, vol. VII, p. 211-214.

SOBRAL, Artur de Albuquerque. O professor perante o problema da família. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, abril de 1936, n. 79, p. 176-177.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

STRANG, Bernadete de L. S. **Sob o Signo da Reconstrução – Os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2003.

TRISTÃO DE ATHAYDE. A repercussão do catolicismo na ciência. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, dezembro de 1932, n. 4., p.56.

\_\_\_\_\_. A família e a escola. In: *Boletim da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, novembro-dezembro de 1933, p. 101-102.

\_\_\_\_\_. Absolutismo pedagógico. In: *Revista Educação*. São Paulo, janeiro-fevereiro-março de 1932, vol. VI, p. 280-283.

UM ANO DE TRABALHO. In: *Revista Schola*. Rio de Janeiro, 1930, n. 1-9, p. 25-29.

UMA OPINIÃO A RESPEITO DE SALAZAR. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, maio de 1936, n. 83, p. 211-212.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

VELLOSO. Mônica Pimenta. **Projeto Brasileira**, 1978 (CPDOC). Arquivos do Centro Dom Vital. Rio de Janeiro.

VIANA, Abel. O professor em face da política. In: *Escola Portuguesa*, Lisboa, julho de 1936, ano II, n. 90, p. 264.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

## **Anexos**

## Fontes Documentais:

1. Revista Brasileira de Pedagogia: 1934-1938
2. Revista A Ordem: 1927-1940
3. Revista A Educação: 1923
4. Revista Educação (São Paulo): 1927-1940
5. Revista Escola Portuguesa: 1934-1940

### Arquivos ABE:

6. Boletim da ABE: 1925-1929
7. Revista Schola: 1930
8. Revista Educação (ABE): 1939

- Congresso Católico de Educação, setembro de 1934, Rio de Janeiro – Anais. 1935.

- Congresso Centro Dom Vital de São Paulo, realizado em 17/10/1931. Anais. 1934.

- Documentos Pontifícios: Encíclica Non abbiamo bisogno; Divini illius magistri (Pio XI); Encíclica Miranda Prorsus (Pio XII)

- Carta Pastoral de Dom Lemme (1916) – Arquivos Biblioteca Cardeal Câmara – Arquidiocese do Rio de Janeiro; Carta Pastoral e Mandamentos: Comunismo Ateu.



## Fontes Documentais Secundárias

ANISIO, Pedro. *Tratado de Pedagogia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edição da “Organização Simões”, 1955.

BACKHEUSER, Everardo. *Manual de Pedagogia Moderna*. 5º ed. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, 1954.

\_\_\_\_\_. *O professor*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

FRANCA, Padre Leonel. *A crise do mundo moderno*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1941.

\_\_\_\_\_. *A Igreja, a Reforma e a Civilização*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editoras, 1952.

\_\_\_\_\_. *A psicologia da fé*. 5ª. ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte/São Paulo: Livraria Agir Editora, 1946.

\_\_\_\_\_. *Noções de história da filosofia*. 10ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

\_\_\_\_\_. *O protestantismo no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1937.

LIMA, Alceu Amoroso. *Humanismo Pedagógico*. Rio de Janeiro, 1944.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

# Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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