



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“MINISTRO DE DEUS, PORTADOR DA LUZ”:
Ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930

Rodrigo Mota Narcizo

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi

Rio de Janeiro
Novembro de 2008

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“MINISTRO DE DEUS, PORTADOR DA LUZ”:
Ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930**

Rodrigo Mota Narcizo

BANCA EXAMINADORA

Titulares

**Prof^a. Dr^a. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
(Orientadora/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)**

**Prof^a. Dr^a Helena Maria Bousquet Bomeny
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)**

**Prof^a. Dr^a. Marta Maria Chagas de Carvalho
(Universidade de Sorocaba - UNISO)**

Rio de Janeiro
Novembro de 2008

Dedicado a todos os professores, pedagogos e educadores que construíram, constroem e construirão a educação brasileira.

Agradecimentos

O processo de elaboração deste trabalho foi longo, árduo e repleto de percalços e contingências. De forma alguma, esta dissertação seria realizada sem a ajuda de várias pessoas que estiveram ao lado, principalmente nos momentos difíceis. Abaixo uma menção de agradecimentos às pessoas e instituições que contribuíram de maneira mais significativa para a concretização desta dissertação. Eis os meus sinceros agradecimentos:

À *Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi*, por ser a principal responsável pela existência deste trabalho. Minha primeira professora no curso de Pedagogia da UERJ e também minha orientadora no curso de mestrado. Tenho trabalhado sob os auspícios da Prof.^a Ana (ela não gosta de ser chamada pelo último nome) desde 2003, quando fui selecionado para uma bolsa de monitoria. Ela é um exemplo de dedicação, responsabilidade e competência que me ensinou praticamente tudo que sei sobre pesquisa e escrita na área de história da educação. Mais do que professora, ela também é uma amiga que me concedeu força nos momentos onde eu não a encontrava. Nos momentos mais difíceis na minha caminhada do mestrado, nos momentos onde pensei que a melhor solução era abandonar tudo, foi a prof.^a Ana que esteve ao meu lado e não me deixou desistir. Sem o apoio dela, você, leitor (a), não estaria lendo esta dissertação. Por tudo que aconteceu ao longo desses anos de convivência, mesmo os maiores agradecimentos não seriam capazes de mensurar a gratidão, o prazer e o orgulho que tenho (e sempre terei) de ser aluno da Prof.^a Ana Magaldi.

À *Angélica Borges, Mariana Uekane e Giselle Teixeira*, por lutarem pelo direito à educação. Apesar de nós quatro termos conseguido a aprovação para o curso de Mestrado em Educação na UERJ, a burocracia, o desleixo e a intransigência quase nos impediram de realizar a matrícula no curso, embora ele seja na mesma universidade onde concluímos a graduação. Felizmente, a luta não foi em vão e a educação brasileira hoje conta com três excelentes mestres.

Ao *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)*, especialmente meus colegas de trabalho da *Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE)*, por me ajudarem na árdua tarefa de conciliar as atividades do mestrado com as minhas obrigações profissionais. O CEFET/RJ também permitiu que eu pudesse participar de eventos como o IV

Congresso Brasileiro de História da Educação, arcando com os custos da viagem e estadia durante o evento, o que permitiu ampliar os meus horizontes.

À *Fabiana Maria Vieira*, pelo seu imenso amor, paciência e carinho que me trouxeram tranqüilidade nos meus momentos de inquietação e dúvidas.

Ao *Prof. Dr. José Gonçalves Gondra*, por ser um grande professor e incentivador. Suas aulas de “História da Educação Brasileira”, assim com as aulas da *Prof.^a Ana Magaldi*, despertaram meu interesse pelo campo da História da Educação.

À minha mãe, *Cleir Mota dos Anjos*, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Às *Prof.^a Dr.^a Helena Bomeny* e *Prof. Dr.^a Marta Carvalho*, por aceitarem em participar da banca examinadora deste humilde trabalho monográfico. A participação destas renomadas educadoras e pesquisadoras, com seus conhecimentos e olhares críticos apurados, acrescentarão importantes contribuições.

Ministro de Deus, portador da luz, o Mestre acende no centro do espírito o fogo sagrado que irradia pelas avenidas largas e intérminas da psique humana, ainda em trevas, e dá a impulsão portentosa para a verdadeira felicidade, para a conquista de Deus. (...) O Mestre plasma, forma, educa o espírito, segundo o modelo eterno que traz em si. Cada gesto, cada palavra, cada uma de suas ações tem ressonâncias eternas, porque tem sempre ante os olhos o ideal.

— Monsenhor Pedro Anísio (1934)

Resumo

Esta dissertação tem a proposta de refletir sobre ações e discursos produzidos por educadores católicos na década de 1930, situados nos debates intelectuais sobre a modernidade e a construção da nação à época, focalizando a multiplicidade de representações de professor e de formação docente construídas.

Nesse quadro, são analisadas representações sobre a educação e os modelos de professor desejado, assim como as estratégias conduzidas para a sua disseminação, tendo como base dois manuais destinados a professores – *Tratado de Pedagogia*, de Monsenhor Pedro Anísio e *Técnica da Pedagogia Moderna*, de Everardo Backheuser – e dois congressos católicos promovidos pela Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1934 e 1937.

Palavras-chaves: Congressos católicos de educação; Debates educacionais; Discursos católicos na educação; Formação docente; Representações do professorado.

Abstract

This dissertation has the proposal to produce a reflection about the actions and discourses of the catholic educators in the 1930s, within the common intellectual debates at the time, about modernity and the construction of the nation, focusing on the multiplicity of representations of teachers and teaching formation.

In this context, are considered representations on education and models of teacher desired, as well the strategies lead to its spread, based on two manuals for teachers – *Tratado de Pedagogia*, by Monsenhor Pedro Anísio e *Técnica da Pedagogia Moderna*, by Everardo Backheuser – and two catholic congresses promoted by the Brazilian Catholic Confederation of Education (Confederação Católica Brasileira de Educação), in 1934 and 1937.

Keywords: Catholic congresses of education; Educational debates; Catholic educational discourse; Teaching formation; Teacher's representations

Lista de abreviaturas e siglas de entidades

ABE – Associação Brasileira de Educação

AEC – Associação de Educação Católica do Brasil

APC – Associação de Professores Católicos

CCBE – Confederação Católica Brasileira de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RBP – Revista Brasileira de Pedagogia

Sumário

| | |
|--|------------|
| Resumo | VII |
| Abstract | VIII |
| Lista de abreviaturas e siglas de entidades | IX |
| Introdução | 1 |
| 1. Debates intelectuais e educacionais nos anos 1920/1930 | 8 |
| 1.1 O movimento católico no campo da educação | 14 |
| 1.2 A Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.) | 28 |
| 2. Estratégias católicas via impressos: os manuais para professores | 35 |
| 2.1 Os manuais como estratégia de formação docente | 42 |
| 2.2 <i>Tratado de Pedagogia</i> : conceitos sobre educação e docência para Escolas Normais | 46 |
| 2.3 <i>Técnica da Pedagogia Moderna</i> : um tratado sobre a Escola Nova | 52 |
| 3. Os Congressos Católicos Brasileiros de Educação: debates e representações docentes | 63 |
| 3.1 O Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação (1934) | 65 |
| 3.2 Representações e estratégias para a formação do responsável pelo ensino religioso | 68 |
| 3.3 A importância da formação filosófica do professor católico | 81 |
| 3.4 Representações sobre as relações dos professores católicos com a família | 86 |
| 3.5 Dimensões e representações profissionais do professorado | 96 |
| 3.6 O Segundo Congresso Católico Nacional de Educação (1937) | 103 |
| 3.7 A cobertura do Segundo Congresso Católico Nacional de Educação no jornal <i>O Diário</i> | 108 |
| 3.8 Reflexões sobre representações docentes e ensino religioso no Segundo Congresso Católico de Educação | 115 |
| Conclusão | 120 |
| Fontes Documentais e Referências Bibliográficas | 125 |

Introdução

No início de uma manhã ensolarada, Maria recepciona os seus alunos (todos têm 7 anos de idade) e os leva em uma fila mais ou menos organizada até a sua sala de aula. A primeira atividade realizada diariamente com as crianças é rezar o Pai Nosso. Normalmente, a oração é acompanhada de alguma passagem da Bíblia escrita no quadro branco pela professora pouco antes da reza. Depois da oração, ela procede à chamada dos alunos e ao início das lições previstas para o dia.

À primeira vista, trata-se de uma cena corriqueira de uma aula de catecismo em alguma paróquia, ou de ensino religioso em uma escola que o adote. No entanto, a cena, ocorrida em 2005, durante a minha prática de estágio, requisito obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia, se deu numa instituição pública de ensino que não contém essa disciplina no currículo. A propósito, Maria – nome fictício – é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, tendo concluído o curso Normal e, posteriormente, tendo se graduado em Pedagogia por uma universidade pública. A sua formação como docente não envolveu em nenhum momento o aspecto religioso. No entanto, tais circunstâncias não impedem que Maria reproduza junto a seus alunos (presumivelmente de diversos credos religiosos) uma das mais conhecidas práticas religiosas entre os católicos. A expressão de uma manifestação como essa em uma escola pública laica, conduzida por uma docente formada em um ambiente acadêmico cuja grade curricular não contemplava o aspecto religioso, levanta uma série de questões sobre a forma como este tipo de prática adentrou um espaço onde, oficialmente, ela não tem lugar, nos motivando a refletir sobre as múltiplas faces com que se manifestam as relações entre a educação e a religião na sociedade brasileira.

Pode-se afirmar, ainda que faltem dados precisos, que a influência religiosa no cotidiano escolar atual, especialmente fora do espaço do ensino religioso e das escolas religiosas, não se resume a este caso em específico.¹ Percebemos, assim, que a abordagem da questão religiosa assume grande relevância para as reflexões sobre a educação no Brasil, sendo importante pensar, por exemplo, sobre as permanências do viés religioso na atividade

¹ Além de possuir conhecimento de relatos semelhantes ao apresentado, referidos a outras escolas do Rio de Janeiro, devo mencionar a existência de outras situações que mostram uma proximidade entre a escola e a Igreja, passando até mesmo pelo crivo oficial, como é o caso da prefeitura de um município do Estado do Rio de Janeiro ofertar aos professores de sua rede pública uma agenda contendo diversas citações e ensinamentos da Bíblia em suas páginas.

docente, uma vez que manifestações atuais podem sugerir algumas aproximações em relação a práticas realizadas ou prescritas em outras épocas.

A proposta desta dissertação é produzir uma reflexão sobre algumas estratégias voltadas para a modelação de professores, encaminhadas por intelectuais e educadores católicos na década de 1930, focalizando, em especial, alguns discursos produzidos sobre a educação e a atividade docente, assim como as formas empregadas para a sua difusão. Está sendo conferida importância às representações de professor construídas nesse quadro e disseminadas com vistas a produzir uma determinada realidade.

O recorte temporal adotado para a análise dos posicionamentos católicos sobre a educação deve ser compreendido pela importância particular que assumem os anos 1930 no cenário intelectual e educacional brasileiro. Na oposição e no diálogo entre os educadores comumente identificados como “católicos” e “escolanovistas” residia um intenso embate em busca da hegemonia dentro do campo educacional brasileiro, acirrado a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, quando as indefinições que rondavam o cenário político rebatiam na cena educacional, estimulando disputas em torno dos rumos da educação brasileira.² Neste conflito, não estavam em jogo apenas os aspectos pedagógicos, mas também elementos ideológicos, políticos e morais, que diziam respeito à dinâmica da vida social brasileira em uma perspectiva mais ampliada. O debate educacional em voga era uma das faces de uma discussão muito mais abrangente que envolvia, então, a intelectualidade brasileira.

A educação laica instituída nas escolas públicas com o advento da república e da separação entre Estado e Igreja vinha sendo alvo de um vigoroso combate conduzido pelos educadores católicos que entreviram, na mudança política instaurada em 1930, uma possibilidade de sucesso na luta pelo retorno do ensino religioso às escolas estatais. Nesse aspecto, por exemplo, confrontavam-se com os escolanovistas, defensores, em sua maioria, da laicidade educacional. Os educadores católicos contestavam ainda a influência excessiva do Estado na educação das crianças, atribuindo à família a condição de instituição essencial para a boa formação e educação de seus filhos. Identificar os pontos de conflito entre católicos e “educadores modernos” é fundamental para que se compreenda o interesse provocado nos primeiros por certos elementos da chamada “Pedagogia Moderna”³ e ainda a forma como a

² Este embate, no entanto, não deve pressupor a noção de polarização estanque, aspecto que será desenvolvido ao longo do trabalho.

³ A expressão “Pedagogia Moderna” aparece diversas vezes nos discursos dos educadores católicos, algumas vezes como um sinônimo para Escola Nova, outras vezes envolvendo outros elementos educacionais.

pressão política empreendida pelo movimento católico produziu mudanças na própria legislação educacional da época.

Observa-se que os católicos aderiram a diversas novidades expressadas no campo educacional brasileiro a partir da década de 1920, tendo esta aproximação sido considerada fundamental, por diversos integrantes do grupo, para a efetivação de suas pretensões no campo da educação. O contato com as idéias renovadoras permitiria a construção, pelos educadores católicos, de interpretações próprias, que deveriam ser disseminadas na sociedade, de forma a concorrer com vantagem diante dos defensores da educação leiga. Para que este intento fosse alcançado, era preciso empreender um diálogo com as idéias da “pedagogia moderna”, tecendo críticas a elementos ideológicos da Escola Nova, considerados incompatíveis com os dogmas católicos e, ao mesmo tempo, buscando apropriar-se de idéias e metodologias de ensino que poderiam ser aplicadas ao ensino religioso, construindo assim, de acordo com o conceito de Marta Carvalho, um “escolanovismo católico”.

A abordagem que focaliza a existência de interfaces entre os dois grupos envolvidos no debate em questão situa a pesquisa em uma tendência recente, observada principalmente a partir da década de 1990 e que vem sendo consolidada nos estudos de história da educação brasileira, sobre o pensamento de intelectuais católicos e sobre sua participação nos debates educacionais a partir da década de 1920. Estes estudos, iniciados por Marta Carvalho, têm se caracterizado por refutar a perspectiva simplificadora que costumava ser utilizada para caracterizar a relação entre os educadores renovadores – especialmente os chamados escolanovistas – e os educadores católicos como uma oposição completa e sem espaço para diálogo, em prol da investigação e identificação de elementos de aproximação nos discursos destes grupos, assim como das apropriações e usos, envolvidos nesse processo.⁴

Os católicos adotaram diversas medidas e estratégias para realizar a difusão de suas idéias educacionais. Destaca-se, principalmente, a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.), em 1933, responsável, entre outras coisas, pela publicação da *Revista Brasileira de Pedagogia* (R.B.P.), que circulou entre 1934 e 1938, e pela organização dos I e II Congressos Católicos de Educação, realizados respectivamente em 1934 e 1937. Nos registros escritos das atividades dos congressos, nos artigos da R.B.P., e em vários livros publicados na época, é possível observar não somente os desafios e temas

⁴ Pode-se considerar que, ainda que os estudos mencionados tenham contribuído para problematizar essa questão, o viés dicotomizado ainda não foi completamente superado na historiografia, ainda aparecendo com força, de modo especial, em diversos manuais de história da educação.

mais debatidos pelos educadores católicos na década de 1930, mas também a maneira como esses discursos eram construídos.

A estratégia de utilização dos impressos pelos educadores católicos no campo da educação insere-se em um contexto mais amplo, de disputa pelo controle da educação nacional com os escolanovistas. Neste cenário, a modelação do professor, de acordo com as idéias e princípios defendidos por cada vertente, era prioridade para os intelectuais de ambos os grupos. Ao mesmo tempo em que era valorizado, devido ao seu papel importante na escola, por ser o responsável direto pela formação dos alunos, tanto pela transmissão de conhecimentos através das disciplinas lecionadas, quanto pela formação moral do educando, o mestre era colocado pelos intelectuais como destinatário de um determinado conjunto de idéias transmitidas através de impressos que deveriam ser aplicadas em sua prática de ensino em uma perspectiva vertical – de cima para baixo⁵.

A análise de diferentes publicações e discursos empreendidos por diversos nomes envolvidos com os ideais católicos na educação – sejam eles eclesiásticos ou leigos –, como Padre Helder Camara, Monsenhor Pedro Anísio, Everardo Backheuser, Guiomar Borges, Alcina Backheuser, permite perceber a multiplicidade de vozes inscritas no movimento. Também possibilita o contato com uma grande diversidade de estratégias empreendidas pelos educadores católicos, na tentativa de disseminar suas idéias e concepções de ensino e educação entre os professores e, conseqüentemente, influenciar suas práticas educativas. Os educadores analisados compartilham das mesmas premissas educacionais e têm como base a encíclica *Divini Illius Magistri*, que também define um determinado tipo de professor a ser formado para concretizar as idéias católicas na educação. No entanto, é possível perceber matizes bastante nítidos nestes discursos aparentemente uniformes, quando eles são analisados, levando-se em consideração suas condições de produção e seus públicos-alvos. Dessa forma, o contraponto entre os manuais produzidos por educadores ligados ao movimento católico para professores e as teses apresentadas nos congressos católicos é um dos elementos que nortearam a pesquisa e a estrutura deste trabalho monográfico.

Acerca da estrutura do texto, a preocupação inicial é situar o leitor no cenário dos debates educacionais travados na época, de modo que seja possível perceber as circunstâncias em que as idéias e conceitos em discussão sobre a educação são formulados. O primeiro

⁵ No embate, travado basicamente em torno dos usos e dos princípios doutrinários da chamada pedagogia da Escola Nova, o impresso desempenhou um papel fundamental como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado”. (Carvalho, 1998, p.70-71)

capítulo, portanto, parte de uma análise mais geral sobre a situação brasileira, com destaque para os debates intelectuais e as discussões sobre a questão nacional e a temática da modernidade. Nessa ambiência, foca atenção no aspecto educacional e no posicionamento específico dos educadores católicos, em face da conjuntura vigente, sublinhando ainda as diferentes estratégias empreendidas por eles para tentar alcançar seus objetivos. No quadro destes debates, enfatizam-se as disputas com os escolanovistas e a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.), que ocupa um lugar de relevância para a reunião e organização dos educadores e intelectuais católicos.

Se nesse capítulo, a opção de análise envolveu um foco mais ampliado, nos capítulos seguintes a abordagem adotou uma escala diferenciada, tendo a atenção se dirigido a aspectos mais particularizados do debate educacional, representados por duas estratégias católicas voltadas para a conformação do campo educacional⁶. No segundo capítulo, enfatizo a utilização de impressos, não como publicações isoladas, mas integrando uma espécie de rede que interliga outros impressos e outras estratégias empreendidas pelos católicos. O foco se dirige, em particular, para as concepções de educação e para o papel do profissional docente em dois manuais escritos por membros do movimento católico – *Tratado de Pedagogia*, de Monsenhor Pedro Anísio e *Técnica da Pedagogia Moderna*, de Everardo Backheuser – por meio dos quais, procuro analisar o seu uso como produção didática para a disseminação de práticas docentes. A abordagem dos congressos católicos, no terceiro e último capítulo, tem como objetivo mostrar a pluralidade de vozes existentes no campo educacional católico e a ênfase conferida aos trabalhos relacionados à função e formação do professor segue a idéia de identificar e refletir sobre conceitos e sugestões de intervenção na prática docente.

A fim de se construir uma reflexão acerca das maneiras como se expressaram as idéias católicas no contexto histórico analisado, é necessário trabalhar com os discursos que foram elaborados pelos intelectuais católicos. Tais discursos devem ser compreendidos como representações elaboradas por determinados atores sociais, integrantes de um determinado grupo, autorizado por uma importante instituição da sociedade brasileira, a Igreja Católica, com um determinado objetivo, que, no caso, envolve as disputas no campo educacional, nas décadas de 1920 e 1930.⁷

⁶ Sobre o recurso à variação de escalas na análise histórica dos fenômenos sociais, cf. Revel, 1998.

⁷ Chartier (1990) aponta a importância da análise destas representações e a forma como as mesmas se relacionam com o social: “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (p. 17)

A partir desta linha de pensamento, é possível refletir sobre o tipo de formação de professores que era pensado pelos educadores católicos, além de sinalizar a importância, para este grupo, de investir esforços em conquistar e modelar os professores que ainda estavam se formando para o magistério, ou que já exerciam a função nas instituições escolares. Na composição da base documental deste trabalho, foram selecionadas produções discursivas utilizadas no quadro dessas estratégias. No caso dos manuais para professores, foram escolhidos dois livros de educadores católicos, ambos com certo destaque – principalmente no caso de Everardo Backheuser – entre seus pares, sendo encontrados alguns indícios relativos à divulgação desses livros na *Revista Brasileira de Pedagogia*. Por outro lado, a investigação sobre os congressos católicos apóia-se na análise dos livros de anais do I Congresso e nas informações sobre os eventos presentes na *Revista Brasileira de Pedagogia* e também no jornal católico *O Diário*. A presença da R.B.P. em ambos os casos reforça a importância do uso dos periódicos pelos católicos.

Os principais estudos com os quais dialogo são os desenvolvidos por Marta Maria Chagas de Carvalho sobre os processos de circulação de modelos pedagógicos e sobre os impressos. Nestes estudos, inscritos no campo de uma história cultural da escola e dos saberes pedagógicos, observa-se o cuidado em observar não apenas a materialidade de dispositivos construídos para serem modelos de ordenação escolar das práticas educativas, mas também as práticas dos agentes que produzem e difundem estes dispositivos, incluindo um extenso trabalho sobre o uso dos impressos destinado à formação de professores. Também recorreu-se a trabalhos de pesquisadores como Helena Bomeny, Antônio Sgarbi, Riolando Azzi, Maria Rita Toledo, Micael Herschmann e Carlos Alberto Pereira, Tânia Salem e Libânia Xavier na construção deste texto, por suas contribuições sobre diversos aspectos referentes aos debates intelectuais brasileiros, e às relações entre Igreja Católica e educação no período abordado.

Conforme abordado ao longo deste trabalho, conceitos forjados e trabalhados por autores estrangeiros também constituem-se como ferramentas importantes para análise do tema em questão. As “estratégias” às quais esse trabalho se refere repetidamente estão fundamentadas no conceito de Michel de Certeau. A idéia de “discurso” de Michel Foucault também nos ajuda a analisar as produções católicas, assim como a de “apropriação” de Roger Chartier, quando observamos os usos da Escola Nova pelos católicos e ainda a noção de “polifonia” trabalhada por Mikhail Bakhtin.

A trajetória que levou à produção deste trabalho está diretamente relacionada a meu engajamento, iniciado ainda durante o curso de graduação em Pedagogia, no projeto de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, que procurava

lançar luz sobre o *pensamento católico* nos anos 1930-50, focalizando em seu interior as maneiras como os intelectuais dialogavam com a temática da modernidade e representavam as relações família/escola na sociedade brasileira, Durante as atividades de pesquisa, foi despertado em mim o interesse pela reflexão sobre as idéias católicas no campo educacional durante a década de 1930, especialmente as voltadas para a formação docente. Me dediquei, então, a pensar sobre as formas como tais estratégias chegavam até os professores e influenciavam suas práticas docentes.

A investigação acerca dessas práticas efetivas e das apropriações realizadas pelos professores de prescrições encaminhadas em sua direção, envolve, certamente, um esforço muito árduo, que inclui a busca em arquivos pessoais de professores, arquivos escolares, memórias, e o uso, quando possível, da história oral, implicando no trabalho com uma documentação comumente esparsa, fragmentária e de difícil localização. Infelizmente, diversas circunstâncias impediram o enveredamento por esta vertente, o que contribuiu para a concentração de meus esforços na análise de representações, debates e prescrições para o professorado.

Procura-se, por meio da pesquisa realizada, fornecer uma contribuição para a melhor compreensão da influência das idéias e valores católicos no campo educacional e, em especial, na modelação de professores no período dos anos 1930, levando-se em consideração o contexto de debates em curso acerca dos rumos da educação brasileira e dos projetos de modernização da sociedade. A documentação existente e os trabalhos de pesquisa já realizados sobre o assunto são elementos que, sem dúvida alguma, contribuíram para a análise que é pretendida neste trabalho, independentemente das limitações e contingências que envolveram a elaboração deste texto. Isto posto, peço licença para repetir as últimas palavras de Everardo Backheuser no prefácio de *Técnica da Pedagogia Moderna*: “Se com todos esses elementos o [texto saiu] em desacordo com o escopo a que se propusera o autor, só há um culpado: ele próprio, que manifesta assim sua incapacidade apesar de todos os excelentes elementos de que se pôde valer”.

1. Debates intelectuais e educacionais nos anos 1920/1930

No cenário intelectual brasileiro dos anos 1920/30, tiveram lugar importantes debates indicando, entre outros aspectos, a mobilização de vozes diversas em torno de projetos de construção de uma nação brasileira moderna. De acordo com Herschmann e Pereira (1994), esse foi um momento marcado por “fortes tonalidades nacionalistas” e pela expressão de grandes esforços na construção de uma “consciência” e “identidade nacional.”¹ O nacionalismo levava os intelectuais a analisarem a realidade do país sob um horizonte ampliado, onde o Brasil fosse visualizado de maneira diferenciada da Europa, com suas próprias características, especificidades e desafios, fomentando o surgimento de novas idéias e concepções sobre o país. Velloso (1993) associa o crescimento do pensamento nacionalista com o caótico cenário político, social e econômico que assolava a Europa após a I Guerra Mundial, uma vez que “o Brasil seria o organismo sadio e jovem, enquanto a Europa seria a nação decadente que deveria fatalmente ceder lugar à América triunfante.”²

Na década de 1920 a sociedade brasileira viveu as agitações que expunham a insatisfação de vários de seus setores com os limites da Primeira República, controlada por frações agrárias, cujo projeto político era extremamente excludente em relação às outras classes e segmentos sociais. Aspirava-se a reformas políticas que ampliassem a participação eleitoral; a virtual impossibilidade de se conseguirem estas reformas por vias institucionais levou ao apoio de setores da intelectualidade a insurreições militares conduzidas por jovens oficiais, como as ocorridas no Rio de Janeiro (1922), em São Paulo (1924) e ao movimento conhecido com Coluna Prestes, que percorreu grande parte do território nacional (1924-1927).

A criação de uma nação brasileira, distinta do Velho Mundo e dotada de uma identidade própria, tornou-se a palavra de ordem entre intelectuais de várias vertentes e correntes de pensamento. Segundo Magaldi (2003), a reflexão sobre a realidade brasileira empreendida por esta intelectualidade fortemente nacionalista produziu uma série de diagnósticos onde era destacado o problema da ausência de uma consciência nacional. O debate intelectual concentrou-se, em grande medida, na questão da construção de uma identidade nacional e no empreendimento de um processo de organização nacional capaz de levar o país a superar suas mazelas e tornar-se moderno. Segundo os discursos comumente

¹ Herschmann e Pereira, 1994, p. 24

² Velloso, 1993, p. 89

veiculados, este processo deveria ser conduzido pelas elites intelectuais, uma vez que as mesmas entendiam deter com exclusividade o “instrumental de cunho racional” adequado para a execução de tamanha tarefa.³

De acordo com Salem (1982), um ponto comum entre os grupos e movimentos descontentes com o Estado era o fato de eles ignorarem ou excluírem a participação da Igreja Católica nas suas propostas e projetos. Cabe lembrar que o cenário intelectual brasileiro da época era composto, em grande parte, por adeptos do positivismo, do evolucionismo e de outras vertentes ideológicas que se distanciavam do catolicismo. A conjuntura intelectual, política e social da época contribuía, portanto, para relegar a Igreja ao ostracismo e à marginalidade nas decisões importantes do país, produzindo descontentamento em suas fileiras. A fim de reverter a situação desfavorável em que se encontravam, relacionada ainda com a separação da Igreja em relação ao Estado – aspecto que assumiu relevo particular no caso da educação escolar – os católicos começaram a se mobilizar, desferindo uma série de ações nos campos político, educacional e intelectual.

Segundo Herschmann e Pereira (1994), o período compreendido entre as décadas de 1920 e 1930 teve importância nevrálgica na reconstrução e ressignificação do campo educacional brasileiro. Além das reformas educacionais empreendidas no período, houve também um intenso debate acerca dos rumos da educação, da qualidade de ensino e da influência de idéias de cunho científico e técnico no cenário educacional. Conforme Salem (1982), o surgimento e a disseminação de ideologias e correntes de opinião foi fomentado na época pela crescente insatisfação de setores importantes da intelectualidade com o regime republicano, que se mostrava incapaz de resolver os inúmeros problemas que afligiam a sociedade brasileira e impulsionar o país rumo à modernidade. Dentre as discussões acerca da resolução dos desafios nacionais, a educação passou a ser valorizada como um elemento primordial para o progresso do país.

Na análise dessa conjuntura, ficou conhecida na historiografia a interpretação de Jorge Nagle sobre o movimento batizado de “entusiasmo pela educação”, que teria se articulado a partir de 1915, defendendo como prioridade a difusão da educação escolar por toda a população, a fim de combater os altos índices de analfabetismo⁴ e de promover o desenvolvimento da nação. Já nos anos 1920, o autor observa a intensificação de discursos

³ Cf. Pécaut, 1990, Cap. 1.

⁴ Cf. Nagle, 1978, p. 262-265. Segundo o autor, organizações como a Liga da Defesa Nacional, a Liga Nacionalista de São Paulo, o grupo da revista *Braziléia*, a Propaganda Nativista e a Ação Social Nacionalista lutavam pela erradicação do analfabetismo.

conferindo importância à educação como meio indispensável para a resolução dos problemas nacionais, sendo o tema alçado a um patamar de centralidade nos debates acerca dos rumos a serem tomados pelo país. Neste contexto, a educação passa a ser vista como força-motriz para desencadear projetos de reconstrução nacional.

Neste período, os católicos, atentos à situação que se configurava, começaram a se articular, a fim de angariar espaço e influência nas decisões acerca dos rumos do setor educacional. Ainda segundo a interpretação de Nagle, observava-se nos 1920 a emergência, no cenário educacional, de um movimento dotado de outras tonalidades, que batiza de “otimismo pedagógico”, que almejaria, segundo o autor, uma reconstrução do paradigma educacional no país, através da implantação de um novo modelo pedagógico. A despeito de discussões recentes em torno da obra desse autor, pode-se aceitar que nesta conjuntura se encontrava em curso uma mudança relevante no campo educacional, em meio a qual a educação passava a ser objeto de grande interesse dos intelectuais, sendo tratada de modo crescente como um campo especializado que estimulava o surgimento de técnicos e especialistas sobre a temática pedagógica.⁵

No decorrer das décadas de 1920 e 1930, grande parte dos intelectuais dedicados às questões educacionais, entre os quais situavam-se, com destaque, aqueles identificados à corrente da chamada Escola Nova, tiveram como principal objetivo estabelecer novas concepções e ações voltadas para a organização da educação, tendo como ponto fundamental a questão da modernização cultural e econômica do país. A fim de alcançar tal meta, eles fundamentaram seus projetos através de discursos de cunho científico. De acordo com Bomeny (1993), muitos dos discursos elaborados pela intelectualidade brasileira tinham o intento de atacar dois grandes problemas que afligiam a população brasileira em geral⁶: “a doença do analfabetismo, com o despreparo da população para a sociedade emergente, e o da debilidade física, com o distanciamento dos padrões mínimos de saúde em meio a um ambiente insalubre, fruto da irresponsabilidade pública.”⁷

⁵ É importante destacar que Marta Carvalho, em seu trabalho *Molde nacional e fôrma cívica*, problematiza a compreensão de Nagle indicando a presença na tendência conhecida como “otimismo pedagógico” de um caráter de despolitização.

⁶ Os problemas relacionados à saúde e a educação no Brasil eram tratados pelos intelectuais da época como assuntos bastante próximos. A influência dos médicos nos debates educacionais dos anos 20-30 era bastante significativa e indicava a continuidade da difusão no campo educacional das idéias higienistas que começaram a ser divulgadas a partir da segunda metade do século XIX. Como evidência da aproximação entre educação e saúde, em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

⁷ Bomeny, 1993, p. 24

O fracasso do Estado brasileiro em resolver tais problemas, e em inserir o país no rol das nações consideradas modernas e civilizadas, fomentou em grande parte da intelectualidade a preocupação em elaborar um projeto de reconstrução nacional. Tal projeto deveria incluir diversas frentes, devendo incorporar os progressos técnicos e científicos para erigir uma nova civilização brasileira pautada no paradigma de modernidade vigente. Em decorrência da necessidade de modernizar a nação, os intelectuais procuraram pensar o país, seus problemas e as formas de solucioná-los. Conforme é apontado por Câmara (2003), a modernização almejada por estes intelectuais só seria possível através urbanização e a industrialização do país. Para concretizar tal meta, era necessário repensar a organização das cidades e as condições da escolarização oferecida à população, visto que a educação escolar era considerada um elemento imprescindível para o fortalecimento da nossa unidade nacional através da assimilação pelas novas gerações dos valores concernentes à nossa cultura.

Se nas décadas de 1920 e 1930, diversos projetos foram concebidos e implementados com o objetivo de resolver os problemas nacionais e erigir os pilares de um novo país, era preciso, para tanto, intervir fortemente sobre o próprio povo brasileiro com o intuito de modificá-lo, “tornando-o saudável, disciplinado, produtivo e educado.”⁸ Empreender um projeto capaz de cumprir tais metas era o que se esperava da educação como instrumento de vital importância para a construção de um país moderno. Segundo Câmara (2003), o pensamento intervencionista no campo educacional tinha como “matriz comum” a Escola Nova que, devido a uma série de iniciativas e experiências em alguns países da Europa e também nos Estados Unidos, estimulava os educadores brasileiros a pensarem novas formas e princípios que orientassem a educação nacional. Os defensores do escolanovismo consideravam imprescindível a reorganização da aparelhagem educacional do Estado, como meio de realização de iniciativas em prol da educação nacional. Em outra frente, era necessária a formulação de uma política que orientasse a prática educacional e esboçasse os princípios pedagógicos que deveriam orientar a educação no país, superando dessa forma, os procedimentos de ensino assinalados como tradicionais.

Os intelectuais brasileiros que atuaram no campo educacional foram bastante influenciados por idéias e teorias que vieram de outros países, sobretudo dos Estados Unidos, que emergia então como grande potência mundial. O modelo americano surgiu como alternativa de projeto moderno de forte repercussão na sociedade brasileira nos primeiros tempos republicanos. Segundo Bomeny (1993), as lideranças políticas e intelectuais,

⁸ Câmara, 2003, p.32

mobilizadas pela herança negativa de uma “sociedade analfabeta, doente, despreparada, filha da escravidão e da hierarquia, da ignorância e dos vícios de uma elite excludente e atrasada”⁹, viam com grande interesse a ascensão norte-americana no cenário mundial, não apenas no aspecto econômico, mas também no campo social. A América edificou-se como o símbolo de uma sociedade sem pobreza, moderna e altamente civilizada.¹⁰

A prosperidade e influência dos Estados Unidos também causaram um grande impacto sobre os intelectuais da educação. Os educadores brasileiros começaram a absorver de modo mais intenso a literatura pedagógica norte-americana. Conforme aponta Ghiraldelli Jr. (2001), esta literatura apontava para alterações e mudanças na estrutura educacional. Mudanças essas que passavam por uma multiplicidade de elementos, indo da arquitetura escolar, passando pela relação de ensino-aprendizagem, e chegando até as áreas de administração escolar e avaliação educacional. Em meados dos anos 1920, os intelectuais interessados em educação puderam ler, entre outros autores, o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952)¹¹, que formulou diversas idéias e experimentações a respeito da chamada “pedagogia da escola nova” ou “escolanovismo”.¹² Entusiasmados por estas idéias, os intelectuais brasileiros começaram a debater e a escrever sobre o assunto.

Entre os educadores brasileiros, Anísio Teixeira foi um dos mais influenciados pelas propostas e idéias de Dewey, e a partir delas começou a desenvolver um projeto educacional voltado para o indivíduo. Os progressos da psicologia fortaleciam no educador escolanovista a convicção de que o mercado era a expressão mais concreta da implementação do individualismo, da competição entre talentos, e alimentavam ainda a certeza do papel fundamental que a reforma educacional em novas bases poderia desempenhar na formação desse novo indivíduo. Integrar pelas regras universais do mercado estruturador de vocações,

⁹ Bomeny, 1993, p. 33

¹⁰ É perceptível a visão bastante idealizada que se tinha em relação aos Estados Unidos, como se esta nação não tivesse seus problemas e contradições em seu próprio território. Segundo Bomeny (1993), o fascínio dos nossos políticos e intelectuais pelos Estados Unidos provinha do fato de que “era um país de extensão continental, que venciam os entraves com a bandeira do mercado, da razão prática, da preparação para o trabalho, da interação não paternalista entre homens livres e iguais.” (p.33)

¹¹ “Em 1896, nos Estados Unidos, Dewey criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago, como um campo experimental da “educação nova” ou “pedagogia nova” ou, ainda, a “pedagogia da escola nova”. (cf. Ghiraldelli Jr, 2001, p.23)

¹² O escolanovismo foi um movimento de renovação escolar que, apesar de apresentar um perfil bastante multifacetado, passou a ser conhecido pela adesão aos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando no interesse a centralidade do processo de aprendizagem. O centro da educação e da atividade pedagógica passava a ser a criança, com seus motivos e talentos próprios, e não mais a vontade imposta pelo educador.

desejos, dons e oportunidades diferentes pareciam ser a fórmula eficaz de construção da nação.

Bomeny identifica nos discursos dos intelectuais brasileiros na década de 1920, a construção de toda uma argumentação, ora em favor da unidade, ora da sistematização de práticas, “visando ao estabelecimento de diretrizes não mais voluntaristas, à universalização de critérios e de normas, à definição clara de processos institucionais, e sobretudo, ao ajuste de uma administração pública sob a luz da ciência moderna.”¹³ Neste contexto, a ciência seria um elemento indispensável para que a sociedade alcançasse um nível mais elevado de desenvolvimento, beneficiando-se das conquistas sociais, econômicas e culturais. Aqueles que falavam pela ciência revestiam-se de um poder típico, distinto da autoridade política tradicional. De outro lado, a ciência, ao conferir este poder a seus porta-vozes, credenciava suas práticas, identificando-as com as de cientistas profissionais.

A mitificação da ciência foi se fortalecendo gradativamente e encontrou na intelectualidade brasileira muitos adeptos e defensores. Conforme aponta Bomeny (1993), na comparação entre política e ciência, esta última passa a configurar o ideal em termos de administração. A ciência fornecia o argumento central da legitimidade, tanto da crítica aos padrões convencionais, quanto da eleição de políticas e de novos procedimentos. A feição cientificista impregnou diagnósticos e formulações distintas dos projetos de nação que disputaram o cenário dos anos 20, dentre eles os educadores adeptos das idéias da Escola Nova.¹⁴

Em 1924, no que pode ser tomado como exemplo nos processos da discussão educacional, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), advogando a reforma do ensino como caminho para a modernização do país e que passou a centralizar, promover e organizar uma grande variedade de atividades acadêmicas e intelectuais sobre educação, como cursos, conferências e palestras.¹⁵ A associação congregava em seus quadros educadores e intelectuais de renome¹⁶, que começaram a

¹³ Bomeny, 1993, p.25

¹⁴ Bomeny assinala que “tal perspectiva cientificista, no caso brasileiro, funcionou como poderoso mecanismo de fortalecimento do Estado em detrimento da nação. (...) E notável a insistência com que os Pioneiros da Escola Nova e os ‘novos profissionais’ da saúde defendem o papel que o Estado deveria desempenhar na montagem de um sistema centralizado como forma de prevenir a indesejada descontinuidade de iniciativas esparsas..” (1993, p.29)

¹⁵ A A.B.E. era segmentada nos seguintes departamentos: Ensino Primário e Normal, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Artístico, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Cívica e Cooperação da Família. (Schwartzman *apud* Hershmann & Pereira, 1994, p. 38).

¹⁶ Entre os membros de destaque que faziam parte da A.B.E. temos Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Everardo Backheuser, entre outros.

transformar as idéias e modelos educacionais em discussão sobre políticas públicas, materializada através da aplicação de reformas educacionais em alguns estados. A simpatia de boa parte destes intelectuais pelas idéias da chamada Educação Nova, marcada, em sentido amplo, por um caráter cientificista e laicista, começou a desagradar os educadores católicos em função das diferentes concepções defendidas por estes educadores e também pelo temor dos católicos em serem excluídos das decisões acerca dos rumos da educação brasileira. O endurecimento da Igreja acerca de diversos pontos da política educacional mais adequada para o país, aliado ao movimento em defesa do ideário católico, marcou a intensificação dos debates educacionais neste período.

A mobilização contínua dos intelectuais e educadores brasileiros, não só no campo educacional, mas também no político, assim como o acirramento na disputa com os católicos pela influência no campo educacional brasileiro, produziu uma grande variedade de livros, projetos e debates defendendo e divulgando as idéias da Escola Nova no Brasil, bem como do grupo católico. Nos anos 1930, observa-se, no quadro desses debates, a intensificação da discussão acerca do aspecto da importância da escola como instituição essencial para a condução de transformações na tessitura social que levassem o país à modernidade. Diante das intensas mudanças políticas, econômicas e sociais em curso nesta época, o discurso em relação à reforma do sistema educacional continuava fortemente atrelado à idéia de reconstrução nacional.¹⁷

1.1. O movimento católico no campo da educação

A Proclamação da República havia assinalado oficialmente a separação entre a Igreja Católica e o Estado. Sob a égide das idéias positivistas, o regime republicano declarou-se laico. A Constituição Federal de 1891 possuía alguns dispositivos garantindo a plena separação entre a Igreja e o Estado, como a introdução do ensino leigo nas escolas públicas.¹⁸ Esta situação solapou dos católicos a influência e poder que ainda mantinham na época do Império, mas em contrapartida, permitiu ao clero uma maior liberdade de ação, devido à nova

¹⁷ Esta relação fica bastante evidenciada no início do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. (Azevedo, 2003, p.125)

¹⁸ O artigo 72, § 6 da Constituição de 1891, continha a seguinte redação: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. (Horta, 2004, p.1)

configuração institucional em vigor. De acordo com Azzi (s.d.), a instituição eclesiástica aproveitou esta oportunidade para expandir-se e fortalecer-se com o estabelecimento no país de inúmeros institutos religiosos europeus, que vieram a convite de vários bispos e sob o estímulo da Santa Sé¹⁹.

Nesta conjuntura, Senra (2007) aponta que a Igreja dedicou esforços para o fortalecimento de seu projeto educacional, o que significava luta contra o ensino público laico e a implantação e difusão de uma rede de escolas católicas, em geral sustentadas por ordens religiosas de origem européia, concentradas em educar os filhos das elites proprietárias e dos setores médios urbanos. Este “lugar estratégico das escolas católicas” seria favorecido pelos limites ainda consideráveis observados, nos primeiros tempos republicanos, na difusão do ensino público.²⁰

O efervescente e tumultuado panorama político e social que se configurou a partir da metade da década de 1910 deixou a hierarquia da Igreja Católica apreensiva, motivando a organização de um movimento em defesa dos seus interesses que ficou conhecido como “reação católica”²¹. A mobilização dos grupos católicos operou em diversas frentes, indo desde a discussão de idéias e projetos que contemplassem as necessidades católicas, até a organização de forças na arena política, passando pela divulgação, principalmente por meio da imprensa escrita, de seu ideário para a população. Segundo Salem (1982), apesar de a República ter selado a separação entre a Igreja e o Estado e ter instituído o ensino laico nas escolas públicas, os católicos mantiveram durante as duas primeiras décadas do novo regime político, uma posição de certa “passividade” e “letargia” em relação às atitudes governamentais,²² o que seria atribuído ao fato da nova configuração política nacional favorecer uma maior liberdade de atuação, assim como a possibilidade da Igreja reestruturar-

¹⁹ Segundo Senra (2007) algumas medidas adotadas pela Igreja Católica a fim de fortalecer a sua organização política foram a criação de seminários, a nomeação do primeiro cardeal em 1903, o aumento do número de dioceses (de 12 em 1890 para 88 em 1930) e a importação de recursos materiais e humanos da Europa para as instituições confessionais.

²⁰ “De acordo com o federalismo consagrado pela Constituição de 1891, os governos republicanos instituíram a descentralização do ensino, com uma divisão de responsabilidades e com um grau de autonomia de estados e municípios que gerou a impossibilidade de criação de um sistema nacional de educação escolar. Relatório apresentado à Conferência Interestadual do Ensino Primário, convocada em 1921 pelo Governo Federal, indicou que o número de alunos matriculados nas escolas primárias em todo o país somava 1.030.752 estudantes, dos quais 678.684 efetivamente freqüentavam a escola. A população em idade escolar que tinha acesso à escola primária variava de aproximadamente 59% no Distrito Federal a 5% no Piauí. Em média, apenas 29% da população escolar brasileira freqüentavam a escola.” (Senra, 2007. p. 26)

²¹ O termo “reação católica” aparece na carta pastoral escrita por D. Sebastião Leme em 1916 (cf. Salem, 1982).

²² A idéia de “letargia” e “passividade” dos católicos neste período deve ser problematizada, uma vez que a própria carta de D. Sebastião Leme é indicativo da existência de uma insatisfação latente nos meios católicos.

se internamente. É nesse ambiente que se pode compreender a divulgação, em 1916, da carta pastoral de D. Sebastião Leme, então arcebispo de Olinda e Recife.

O documento, da maior importância para os rumos do movimento, insuflava a mobilização dos católicos a fim de combater o positivismo e o laicismo e levar a Igreja Católica de volta a uma posição de influência nos destinos da nação. O Brasil era caracterizado como uma “nação católica”, uma vez que a grande maioria da população seria devota do catolicismo, sendo inadmissível que o poder decisório estivesse concentrado nas mãos de uma minoria defensora do positivismo e da laicização. Os problemas e as dificuldades pelas quais o país estava então atravessando seriam provas da falência do sistema político vigente, que teria como causa fundamental uma crise de ordem moral, explicada pela desconsideração dos ensinamentos da Igreja. A solução apontada como meio de reverter esta situação era transformar os católicos em uma força influente nos processos decisórios do país. Para alcançar tal objetivo, D. Leme sugeriu uma série de procedimentos que visavam à reestruturação e organização do movimento católico. Entre as principais ações propostas, figurava o fortalecimento de laços entre religiosos e leigos para empreender a disseminação dos pressupostos católicos sob a orientação do comando eclesiástico. Atuando em outra frente de ação, os intelectuais católicos teriam a missão de confrontar as propostas dos intelectuais de orientação laica, buscando, ao mesmo tempo, a expansão do ideário católico dentro da sociedade.

No cerne das práticas de difusão das idéias católicas, era conferida importância crucial ao ensino religioso. D. Leme colocava esta questão como ponto nevrálgico das pretensões católicas e a abordava em duas frentes. Por um lado, era preciso reforçar o combate ao ensino laico e instituir o ensino religioso nas escolas públicas. A fim de obter resultados expressivos nesta área, era importante a participação de intelectuais nos círculos de educadores católicos. O processo de mobilização então vivido pela sociedade brasileira envolveu os católicos, que buscaram participar da vida do país através da articulação de membros da hierarquia com representantes do Estado e, também, pela utilização de movimentos leigos como forma de pressão.

O ativismo de D. Leme em favor da “nação católica” intensificou-se após a sua consagração como bispo auxiliar do Rio de Janeiro em 1921²³. Nesta época ele conheceu

²³ Entre os diversos atos de cunho político de D. Leme em favor das idéias católicas, Salem (1982) destaca dois eventos que foram, respectivamente, a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado e a consagração do país à Nossa Senhora de Aparecida, ambos em 1931, reunindo milhares de católicos e demonstrando ao governo de Vargas que os católicos deveriam ser considerados uma força na nova ordem política que se

Jackson de Figueiredo e juntos começaram a alicerçar as bases do movimento católico, através de duas realizações particularmente notáveis, que foram a criação da revista *A Ordem*, em 1921, e a fundação do Centro D. Vital, no ano seguinte. A atuação do Centro Dom Vital em 1922 – em conjunção com o suporte concedido pela revista –, neste sentido, foi exemplar, como aglutinador de um pequeno, mas aguerrido e influente núcleo de intelectuais capazes de formular proposições capazes de despertar a ação política dos católicos. Jackson de Figueiredo configurou-se como um dos mais determinados líderes do movimento católico²⁴ e, assim como outros pensadores católicos da época, possuía uma orientação ideológica “pautada no pensamento tradicionalista e reacionário francês.”²⁵ Esta tendência também influenciou os objetivos e ações da “reação católica” no Brasil. Ela envolvia uma concepção determinista e estática, e a defesa da manutenção do *status quo*, valorizando a tradição e opondo-se fortemente aos movimentos revolucionários. De acordo com esta perspectiva, os problemas sociais, econômicos e políticos poderiam ser reduzidos a uma questão puramente moral. Os problemas contemporâneos seriam decorrentes da crise moral desencadeada pela crescente laicização da sociedade e pelo afastamento gradual da Igreja Católica da centralidade das forças de poder. Portanto, a restauração da harmonia e da estabilidade da sociedade dependeria, segundo esta concepção, da valorização dos pressupostos católicos e da restauração da influência da Igreja, que possibilitaria a concretização de uma reforma moral e espiritual.

No contexto brasileiro, também é digno de nota um outro aspecto norteador do movimento católico, que era a questão do nacionalismo, um tema relevante nos debates intelectuais e políticos da época. A importância do nacionalismo, nesta época, provinha em grande medida, como vimos, da preocupação da intelectualidade em construir uma identidade nacional brasileira, o que mobilizava também, de forma expressiva, as lideranças católicas, cujas formulações eram construídas em torno da idéia da “nação católica”, na qual a

estabelecia na época. Segundo Melo (2006), na ocasião da inauguração do Cristo Redentor, D. Sebastião Leme advertiu o presidente Vargas de que o divórcio entre Estado e Igreja, causado pelo não cumprimento das reivindicações desta, poderia significar o não reconhecimento daquele pelo povo brasileiro, vinculando explicitamente catolicismo e nacionalidade. As posições da Igreja tiveram fortes defensores no interior do Estado, como o próprio Ministro da Educação e Saúde do Governo Provisório, Francisco Campos, segundo o qual “a Constituição deveria reconhecer a Religião católica como a da maioria dos brasileiros e, portanto, tirar a ideologia política brasileira desse reconhecimento os corolários implícitos.” (Campos *apud* Schwartzman, Bomeny e Costa, 1986)

²⁴ Apesar da intensa militância católica, Jackson de Figueiredo não era membro do clero e converteu-se ao catolicismo apenas em 1917. (cf. Salem, 1982)

²⁵ Salem, 1982, p.104

nacionalidade brasileira estaria intimamente identificada com os valores católicos. Logo, a identidade nacional seria descaracterizada sem a influência da moral católica.

Em 1921, Jackson de Figueiredo começou a publicar a revista católica *A Ordem*, que se transformou em um instrumento de grande importância para a disseminação das idéias católicas e em um espaço privilegiado para que os intelectuais católicos pudessem refutar as críticas contrárias às suas idéias e propostas. O movimento seguinte dos católicos no campo intelectual, foi a criação do Centro D. Vital em 1922. Esta instituição constituiu-se como uma arena voltada para discussões e estudos sobre a doutrina católica, tendo desempenhado papel essencial, alistando e convertendo intelectuais e membros da elite para a defesa e difusão de seu ideário. O Centro D. Vital e *A Ordem* também serviram de palanque para as primeiras aspirações dos católicos no campo político, quando o movimento iniciou a mobilização em favor da inclusão na Carta Magna de duas propostas de seu interesse, à época da revisão constitucional de 1926, que ficariam conhecidas como “emendas católicas”.²⁶ Apesar da expansão do movimento católico, a Igreja ainda não detinha até então a influência política necessária para ver seus anseios atendidos, o que resultou na rejeição das “emendas católicas”. O grupo católico, apesar deste revés, continuaria solidificando os fundamentos de uma base de sustentação política, enquanto se confrontava com os defensores da Escola Nova nos campos educacional e intelectual. Esta mobilização gerou uma série de vitórias para os católicos nos últimos anos da Primeira República.

Em 1927, o Congresso Nacional de Educação, em Curitiba, aprovou em linhas gerais o ensino religioso nas escolas públicas. No ano seguinte, o governo de Minas Gerais introduziu o ensino de religião nas escolas públicas, oficializado em 1929 pela lei estadual n° 1092.²⁷ Gradativamente, articulando movimentos leigos e mobilizando sua área de influência social, a Igreja conseguiu se reaproximar do Estado republicano²⁸. O crescente deslocamento das discussões sobre a questão do ensino religioso do campo intelectual para o político contribuía para o acirramento das divergências entre escolanovistas e educadores católicos. O decreto

²⁶ As “emendas católicas” tinham por objetivo alterar a redação de dois parágrafos do artigo 72. A redação sugerida pelos católicos era a seguinte: “§ 6: conquanto leigo, o ensino com caráter obrigatório nas escolas oficiais, não exclui das mesmas o ensino religioso facultativo.”; “§ 7: conquanto reconheça que a Igreja Católica é a religião do Povo brasileiro, em sua quase totalidade, nenhum culto ou Igreja gozará de subvenções oficiais nem terá relações de dependência ou aliança com o governo da união ou dos estados.” (Azzi, s.d., p.1)

²⁷ Schwartz mann, 1986, p. 118-119

²⁸ Azzi, ao analisar esta situação, traça uma relação de aproximação entre Estado e Igreja, apoiada justamente na questão da identidade nacional relacionada ao catolicismo. “As proposições católicas para a educação escolar buscavam se fundamentar na identidade entre o catolicismo e a formação histórico-cultural da nação. A suposição desta identidade levou a hierarquia católica a procurar uma reaproximação com o Estado e difundir, desde a década de 1920, a imagem da Igreja como um dos suportes do poder político” (Azzi, 1992, p. 42.)

n.º 19.941 de 30 de abril de 1931, que instituía o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, provocou forte reação entre os intelectuais da Escola Nova, que desfraldaram uma série de acusações e críticas em relação à legitimidade do decreto, fomentando animosidades entre os dois grupos. O ambiente hostil culminou nos eventos acontecidos durante a IV Conferência Nacional de Educação, que acentuaram ainda mais as divergências entre católicos e escolanovistas. O decreto n.º 19.941, em especial, representa uma grande vitória do movimento católico dentro do regime republicano²⁹, encerrando quatro décadas de ensino laico oficial nas instituições públicas de ensino.³⁰ Salem (1982) destaca que este decreto se constituiria como o primeiro elo de aproximação entre a Igreja e o Governo Provisório. Em apenas cinco anos após a derrota em 1926, quando as propostas católicas foram rejeitadas, a Igreja Católica voltou a ter influência considerável no cenário político e continuou a pavimentar o caminho em busca da implementação das demais “emendas católicas”. Schwartzman (1986) argumenta que tamanha organização e empenho dos católicos em defender seus interesses seriam decorrentes justamente do fracasso das aspirações da Igreja na reforma constitucional de 1926.

A mobilização política dos católicos continuou bastante atuante, tendo em vista a incorporação das “emendas católicas” na nova Constituição que estava sendo discutida pela Assembléia Constituinte, instituída em 1933. Neste ano, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca escreveram um documento intitulado *Reivindicações Católicas*, onde expunham os pontos que os católicos desejavam ver contemplados na Carta Magna. Ainda neste mesmo ano, é criada a Liga Eleitoral Católica que tem neste documento a base para seu programa de ação junto à Assembléia. Os principais pontos deste programa eram os seguintes: a indissolubilidade do casamento e o reconhecimento civil do matrimônio religioso; a assistência religiosa às Forças Armadas; e a instituição do ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

O cobiçado eleitorado católico foi a moeda de troca utilizada para que tais reivindicações fossem atendidas, pois apenas os candidatos à Assembléia Constituinte de 1933 e ao Congresso Nacional de 1934 que declarassem apoio ao pontos defendidos pela Liga Eleitoral Católica seriam indicados pela Igreja a este contingente eleitoral. A estratégia de

²⁹ Apesar do decreto atender ao anseio dos católicos, eles não se mostravam plenamente satisfeitos com nova lei: “segundo a perspectiva dos próprios educadores católicos, a lei apresentava falhas, sobretudo no que dizia respeito ao fato de estar destituída de qualquer estabilidade jurídica. O artigo 11º do referido decreto autorizava o governo a suspender o ensino religioso, por simples aviso do ministro da Educação.” (Salem, 1982, p.117)

³⁰ Sobre a laicidade das escolas públicas, ressalva-se que faltam estudos sobre a presença ou ausência de práticas religiosas ou de ensino religioso nas escolas declaradas oficialmente laicas.

indicação de candidatos junto ao seu eleitorado permitiu que a Igreja formasse na Assembléia Constituinte uma base política sólida o suficiente para que seus interesses fossem defendidos.

Em 1934, a relação entre a Igreja Católica e o Estado havia se alterado consideravelmente em relação à época da Revolução de 30. Os católicos mudaram sua perspectiva e expectativa em relação ao governo Vargas e o clima de desconfiança foi transfigurado para um acordo pautado na colaboração mútua. Schwartzman (1986) aponta dentro desta conjuntura três fatos fundamentais que comprovam a proximidade entre o Estado e a Igreja nesta época: os artigos de interesse católico são incorporadas à Constituição 1934³¹; Getúlio Vargas se casa no religioso, após anos de vínculo estritamente civil; e Gustavo Capanema se torna Ministro da Educação e Saúde com o apoio do bloco católico e tendo a assessoria de Alceu Amoroso Lima.³²

A despeito das conquistas obtidas no campo político e educacional, os católicos continuaram mobilizados e atentos para a questão da implementação da regulamentação do ensino religioso, assim como de outras medidas em favor do seu interesse no âmbito do Ministério da Educação e Saúde. Todavia, a Constituição de 1934 também atribuía ao Estado um papel centralizador e regulador por intermédio do artigo 150, que definia as competências da União, incluindo a criação de um Plano Nacional de Educação (P.N.E.). Apesar da derrota na questão sobre o ensino laico, os educadores da Escola Nova tiveram alguns de seus anseios atendidos, como a garantia da escola primária gratuita e obrigatória. Além disso, o estabelecimento das discussões sobre o P.N.E. mantinha viva, em algum grau, a disputa e instabilidade no campo educacional³³. No entanto, a proximidade da Igreja Católica com o governo Vargas continuou a render frutos na área educacional nos anos seguintes, inclusive após o início do Estado Novo. O ensino religioso foi mantido na Constituição de 1937 e, na Comissão Nacional de Ensino, criada em 1938 pelo ministro Gustavo Capanema, a presidência coube a Everardo Backheuser, ampliando-se as iniciativas para garantir e

³¹ O artigo 144 institui a indissolubilidade do casamento, enquanto o artigo 146 declara que o casamento celebrado perante ministro de qualquer confissão religiosa terá o mesmo efeito que o casamento civil. Já o artigo 153 estabelece o ensino religioso facultativo nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

³² Beozzo faz a seguinte análise dos resultados obtidos pelos católicos em 1934: “A Igreja acertara, depois de 40 anos, sua rearticulação em nível de Estado, através de uma bem montada estratégia de mobilização da opinião pública em 1931, de um denodado esforço de organização e criatividade no embate eleitoral e de acompanhamento e a assessoria nos debates parlamentares e Comissão da Constituinte. Nesta articulação ela preservava a sua liberdade perante o estado, mas ao mesmo tempo eliminava os empecilhos que o Estado leigo lhe antepunha para penetrar nos aparelhos ideológicos do Estado a fim de informá-los segundo sua doutrina e princípios” (Beozzo *apud* Horta, 2004, p.5).

³³ Capanema chegou a elaborar um projeto do Plano Nacional de Educação entre 1936 e 1937. Entretanto, este documento nunca foi levado à apreciação no Congresso devido ao golpe de 10 de novembro de 1937, que marcou o início do Estado Novo.

regulamentar o ensino religioso nas grades curriculares dos níveis básicos e médios da rede pública de educação.

Como observado, as disputas entre católicos e escolanovistas incidiam tanto no campo educacional e intelectual, quanto no terreno político com intenso vigor. Ambos os grupos eram norteados pela crença vigente de que a educação produziria as soluções para as mazelas que afligiam o país, o que conferia aos projetos educacionais propostos um caráter muito mais abrangente. As palavras de Leonel Franca, um dos nomes de maior destaque do movimento católico, enfatizam a importância conferida à educação e a necessidade de os católicos vencerem os educadores renovadores no confronto pelo controle da educação nacional:

Mais do que em qualquer outro teatro de luta, é na escola que se fere a peleja constante que decidirá o futuro dos nossos destinos e é sobre a alma da criança que convergem os esforços supremos. (...) Quem conseguir plasmar nas suas mãos o maior número de almas novas, será o senhor da sociedade e do mundo civilizado de amanhã.³⁴

No quadro da sociedade brasileira dos anos 1930, – marcada pelo processo de industrialização e urbanização crescente, pela modificação dos hábitos cotidianos da população dos centros urbanos e pela propagação, através de meios diversos e em vertentes variadas, de um ideário “moderno” – o embate no campo educacional entre os educadores católicos e os defensores da chamada “Escola Nova” produziu a intensificação do discurso que atribuiu à educação função essencial na condução do país até a cobiçada modernidade. Nas idéias educacionais que se expressavam na época, também era possível discernir diferentes projetos políticos e ideológicos para o país.

Embora os chamados escolanovistas não constituíssem absolutamente um grupo coeso, foi produzido por essa intelectualidade o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em março de 1932, trazendo como marca distintiva a intenção de se definirem as bases e os princípios orientadores do projeto nacional de educação a partir da perspectiva assumida pelo grupo de intelectuais que se auto-intitulavam “pioneiros”. Segundo Câmara (2003), o *Manifesto* foi concebido como um instrumento capaz de congregar educadores em torno de um projeto representativo das aspirações de uma geração de intelectuais que enfatizavam a relação da questão educacional com os grandes problemas nacionais, com vistas à afirmação do Brasil como um país moderno e civilizado. Seus membros, dando origem ao movimento conhecido como Escola Nova (1932), propunham uma educação escolar pública capaz de atender aos jovens de todos os setores da sociedade e, em inícios da

³⁴ D'Elboux *apud* Salem, 1982, p.113

década de 1930, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apontaram as bases das reformas propostas: educação pública, gratuita, laica, controle pelo Estado através do Ministério da Educação.³⁵

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido e assinado por Fernando de Azevedo e mais vinte e cinco signatários, é possível identificar as principais idéias defendidas por eles, assim como a visão que compartilhavam, em termos mais ampliados, sobre a educação. A maneira como o discurso do *Manifesto* é construído sinaliza não apenas a importância que os escolanovistas conferem à educação, mas também uma crítica pungente à chamada “escola tradicional”, indicando a concretização das propostas defendidas como base para o empreendimento de um grande projeto de reconstrução nacional. Uma vez que o escopo deste estudo é sobre a relação entre o ideário católico e escolanovista, a análise do *Manifesto* será restrita aos pontos em que o conflito entre as idéias destes dois grupos é mais evidente.

A proposta do “movimento de renovação educacional” incluía a retirada da escola e dos programas de ensino dos “quadros de segregação social” vigentes, adequando a instituição escolar à nova sociedade urbano-industrial que estava emergindo no país. Dessa forma, era necessário aplicar sobre os problemas educacionais de toda ordem um viés científico. Os escolanovistas partiam da premissa de que a “educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade.”³⁶

A respeito da política educacional, o foco principal das críticas dos educadores católicos, os escolanovistas defenderam três pontos básicos através dos quais indicavam a intervenção do Estado como via para a concretização em sua plenitude da reforma que a educação nacional necessitava. Estes pontos eram: “a educação, uma função essencialmente pública”; a questão da “escola única”; “a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação”. Partindo da observação da família e do Estado como instituições às quais caberia a tarefa educativa, os defensores da Escola Nova afirmavam que a família havia deixado de ser um “centro de produção” e havia se tornado um “centro de consumo.”³⁷ Nessa perspectiva, o Estado passaria a exercer a função de promover a educação pública, que seria capaz de colaborar na formação das especialidades, mas também de garantir aos indivíduos o direito à

³⁵ De acordo com Xavier (2002), torna-se importante refletir sobre o *Manifesto* como documento que marca uma estratégia de legitimação do grupo dos chamados “Pioneiros” no cenário educacional, apresentando um programa muito ampliado.

³⁶ Azevedo, 2003, p.129

³⁷ Ibidem, p.131

educação integral, uma vez que “a educação é uma das funções de que a família vem se despojando em proveito da sociedade política.”³⁸ Isto não implicaria em uma oposição entre família e Estado no tocante à educação, uma vez que caberia ao segundo conclamar a primeira a continuar colaborando, dentro de suas novas tarefas, com a educação, através de uma cooperação entre pais e professores em proveito do aluno.

Para a garantia do direito à educação integral, os escolanovistas defendiam a implantação, pelo Estado, da “escola comum ou única”, que deveria tornar a educação “acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento “de acordo com as suas aptidões vitais”. A “escola única” não implicaria no monopólio estatal da educação, devendo este modelo limitar-se à escola estatal, uma vez que o Estado não poderia impedir que classes privilegiadas mantivessem “escolas privadas de tipos diferentes”. Mas a escola pública deveria fornecer uma “educação comum, igual para todos.”³⁹

A laicidade estaria colocada para expulsar o “dogmatismo sectário” do ambiente escolar, dado que a personalidade do educando estaria sendo desrespeitada se a escola viesse a ser utilizada como “instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”. Em relação à gratuidade, os escolanovistas a defendiam em nome do princípio democrático de colocar a educação ao alcance de todos. A obrigatoriedade visaria a proteger o menor de 18 anos, pois “na sociedade moderna o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”. Finalmente, a co-educação estaria na ordem das diretrizes da “escola unificada” que não permitiria desenvolvimento desigual para os sexos.⁴⁰

Ainda no âmbito da política educacional, os intelectuais escolanovistas tinham como meta atingir a unidade da função educacional, e para alcançar este objetivo propuseram no *Manifesto* medidas como:

Seleção dos alunos com base na sua aptidão natural, supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus.⁴¹

³⁸ Ibidem, p.131

³⁹ Ibidem, p. 132

⁴⁰ Ibidem, p. 132-133

⁴¹ Ibidem, p. 133

Já em relação à questão sobre o estabelecimento de bases para uma autonomia da função educacional, os escolanovistas consideravam o Estado capaz de proteger a educação dos “interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetite de partidos”, dotando o sistema educacional de “ampla autonomia técnica, administrativa e econômica.”⁴² Enfatizando o papel do Estado na educação, os signatários do *Manifesto* não quiseram contrariar o incentivo de uma educação respeitosa para com a diversidade. Daí sua atenção em lembrar que a escola deveria adaptar-se crescentemente “aos interesses e às exigências regionais.”⁴³

As idéias contidas no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* tiveram grande repercussão no cenário educacional brasileiro e intensificaram o clima, já acirrado, de disputa ideológica com os educadores católicos, sobretudo em relação a aspectos como a forte presença do Estado no campo educacional e a defesa do ensino laico e da co-educação. A mobilização dos defensores da Escola Nova, cuja pretensão era obter a hegemonia nas decisões no campo educacional, estimulou a Igreja Católica a assumir uma posição mais agressiva na arena das discussões pedagógicas, sob o risco de ser espoliada de qualquer tipo de interferência em uma área que, segundo seu ideário, era antes de sua competência e da família do que do Estado ou de qualquer grupo profissional laico.

Em 1931, Alceu Amoroso de Lima e Leonel Franca publicaram livros em que expressavam os principais pontos defendidos pela Igreja frente ao confronto educacional. A obra de Alceu consiste numa compilação de seus artigos escritos no decorrer daquele ano. De acordo com Salem (1982), o autor polemiza com Francisco Campos e Azevedo Amaral acerca do problema da reorganização universitária e também debate com diferentes correntes de opinião contrárias ao decreto, como grupos protestantes, parte da imprensa e ainda adeptos do escolanovismo. Já o livro de Franca, é dedicado à defesa do ensino religioso. Neste trabalho, o autor trata da questão sob o ponto de vista pedagógico, social e jurídico, sempre recorrendo à experiência de outros países.

O ideário defendido pelos intelectuais católicos postula que o verdadeiro progresso e o estabelecimento de uma ordem social sólida no Brasil só pode ser alcançado através de uma “revolução espiritual” fundamentada nos dogmas católicos. A partir desta premissa, é construída uma crítica veemente à sociedade norte-americana, assim como às idéias provenientes deste país, que conforme foi explicitado anteriormente, era tida por muito

⁴² Azevedo, 2003, p.134

⁴³ *Ibidem*, p.134

intelectuais, incluindo os defensores da Escola Nova, como um exemplo de civilização moderna na qual o Brasil deveria se espelhar.

Para os católicos, conforme Salem (1982), a civilização norte-americana seria a responsável pelo alastramento por todo o mundo no decorrer do século XIX, de uma mentalidade laicista, individualista e protestante, contribuindo assim para o enfraquecimento da espiritualidade e, particularmente, do catolicismo. A crítica católica também tinha um viés nacionalista, uma que vez que a busca de um perfil especificamente nacional, implicaria de modo inevitável numa repulsa aos dogmas importados dos norte-americanos, visto que eles não possuíam identificação com a "alma católica" do povo brasileiro. Em outras palavras, a revolução espiritual seria o meio de recuperar a verdadeira identidade nacional, isto é, uma identidade católica.⁴⁴

De acordo com Salem (1982), o discurso dos educadores católicos considerava o movimento da Escola Nova, fortemente influenciado pelas teorias de Dewey, como responsável pela "anarquia pedagógica" que assolava o país na época. Segundo os católicos, a chamada "educação nova" possuía o grande defeito de prescindir de um embasamento filosófico consistente, valorizando a ciência em detrimento da filosofia. De acordo com o discurso católico⁴⁵, relegar a filosofia a um papel de subordinação à ciência significava ignorar o "aspecto sobrenatural no ser humano", o que reduziria a psicologia a uma "pseudociência experimental pautada em pressupostos deterministas e mecanicistas."⁴⁶

Ghiraldelli Jr. (2001) identifica no livro *Debates Pedagógicos* de Alceu Amoroso Lima inúmeras críticas ao escolanovismo brasileiro. Pode-se observar, nesse sentido, o posicionamento de Alceu acerca dos termos "ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico"⁴⁷. Para o intelectual católico, o primeiro seria responsável pelo norteamento de todo trabalho educativo, e estaria subordinado à filosofia; o segundo seria "o próprio objeto da educação, isto é, a criança", situando-se aí a utilidade das ciências experimentais; o terceiro estaria vinculado ao caráter de arte da própria pedagogia. Ou seja, a pedagogia seria, ao mesmo tempo, "filosofia, ciência experimental e arte". Na argumentação

⁴⁴ De acordo com Salem (1982), o sistema educacional representaria um meio muito importante para que tal revolução espiritual se concretizasse, uma vez que ele seria o responsável pela veiculação destas idéias. Dessa forma, o modelo pedagógico adotado não seria apenas responsável pelas condições de ensino formal, mas também pelo tipo de sociedade construída a partir dele. A escola não deveria simplesmente instruir, e sim se voltar para a educação de seu povo.

⁴⁵ Ao falar sobre o discurso católico é importante ressaltar que existiam nuances no interior do movimento. Em todo caso, o discurso católico possuía um grau expressivo de coesão.

⁴⁶ Salem, 1982, p.115

⁴⁷ Ghiraldelli Jr, 2001, p.55

formulada por Alceu Amoroso Lima, alguns partidários da “escola ativa” interromperam esta hierarquia de finalidade e confundiram método com ideal pedagógico. Na perspectiva de Alceu, somente a pedagogia católica tinha uma “visão integral da educação” e os intelectuais da Escola Nova possuiriam apenas uma visão parcial da educação.

De acordo com Salem (1982), os católicos afirmavam que a sua concepção pedagógica marcava uma grande diferença em relação às propostas de Dewey estando subordinada e orientada pela filosofia e teologia, enquanto as propostas do norte-americano seriam pautadas em uma metodologia científica. Ao desprezar a filosofia e a teologia, colocando-as à sombra da ciência, Dewey e os defensores de suas idéias, estariam defendendo o utilitarismo e o pragmatismo, o que os afastaria da verdadeira pedagogia, que estaria intimamente ligada à religião.⁴⁸ Dessa forma, é construído o discurso que se constituiria na principal bandeira de luta dos católicos no campo de batalha educacional: o combate contra o ensino laico. Enquanto a escola laica, defendida com vigor pelos escolanovistas, é acusada pelos católicos de conduzir os indivíduos a práticas anti-sociais, o ensino religioso é apontado como a única maneira de “sedimentar a reforma interior dos indivíduos, substrato último das reformas econômicas e sociais.”⁴⁹

Outro ponto de desacordo entre os católicos e os escolanovistas que pode ser destacado como uma questão crucial nos debates educacionais da época, dizia respeito à instituição que deveria zelar pela educação. A intelectualidade católica considerava as propostas escolanovistas como um movimento em prol do monopólio do Estado no campo educacional. Segundo os católicos, defender a precedência do Estado sobre a família e a Igreja no que concerne à educação, seria conceder-lhe um poder demasiado, o que por direito não lhe pertenceria, além de representar um ataque veemente à liberdade dos indivíduos⁵⁰. Além disso, segundo algumas vozes, abriria brechas para entrada do comunismo no país.

Os educadores católicos defendiam que o processo educacional deveria ser conduzido por três agentes, com diferentes atribuições e níveis de influência: a família, a Igreja, e o Estado. A família, conforme defendem os católicos, é a agência natural da educação. Antes de pertencer à sociedade temporal, a criança pertence à família e, por conseguinte, os pais dispõem de um direito e dever inalienável sobre sua educação. A Igreja Católica, na

⁴⁸ “Entre religião e pedagogia (existe) um nexu inscindível (...). Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal é o *veredictum* irrecusável de toda a pedagogia.” (Franca *apud* Salem, 1982, p.115).

⁴⁹ Salem, 1982, p.115

⁵⁰ Magaldi (2003) aponta que o argumento da defesa da liberdade individual também era usado em outros assuntos ligados à educação, como no caso da crítica ao ensino laico.

autoridade de representante da sociedade sobrenatural, teria a missão de educar, em virtude de uma concessão divina. Já ao Estado, é relegado um papel de menor importância, sendo responsável apenas pela coordenação e orientação do processo, de modo a viabilizar os desígnios da Igreja e da família para a expansão integral dos membros da comunidade. Tendo em vista esta divisão de atribuições no que tange ao controle da educação, a defesa por parte dos escolanovistas da preeminência do Estado na função da educação, é apontada pelos educadores católicos como uma subversão da hierarquia natural existente entre essas três instituições, além de representar uma afronta contra a moral da maioria católica do país.⁵¹

As disputas entre católicos e escolanovistas também ocorreram no interior da Associação Brasileira de Educação. De acordo com Melo (2006), o grupo católico, liderado pelo médico Fernando Magalhães, estava, desde a Primeira Conferência Nacional de Educação – em 1927 – tentando encampar um programa de “uniformização doutrinária da escola como instância de disseminação do que era proposto como patriotismo fundado na tradição”⁵². Este programa estava apoiado na defesa do ensino religioso e na idéia de que o catolicismo é o fundamento da unidade doutrinária que deveria nortear a formação das escolas primárias, normais e secundárias. A proposta sofreu oposições substanciais do Conselho Diretor da ABE, assim como no âmbito das Conferências Nacionais de Educação. Ainda conforme Melo, essa clivagem intensifica-se com a discussão sobre a nacionalização da ABE e a criação do Ministério da Educação e Saúde, sinalizando o início do processo de construção de um “aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no país”⁵³. Os limites do consenso, no âmbito da campanha cívico-educacional promovida pela Associação Brasileira de Educação, ganham assim novos contornos⁵⁴. Estas circunstâncias integram o quadro de disputas em curso na época entre os católicos e os “Pioneiros da Educação Nova”, onde os dois grupos passam a medir forças no Conselho Diretor da ABE, em um momento no qual a vinculação desta entidade com o governo de

⁵¹ As palavras do Pe Leonel Franca são emblemáticas sobre este aspecto: “A criança não pertence ao Estado; aos pais, incube o dever e assiste o direito de lhe ministrar, intelectual, moral e religiosa a quem tem direito inviolável (...). A escola, continuadora da primeira formação, é o complemento do lar: deve prolongar-lhe a obra educadora, não destruí-la ou embaracá-la. O professor público ou particular é, por função, um delegado e um representante da autoridade paterna. [Portanto] a função educadora [é] inerente e inseparável da missão natural da família” (Franca *apud* Salem, 1982, p.116).

⁵² Carvalho, 1986, p. 227.

⁵³ Moraes, 1992, p. 293.

⁵⁴ A criação do *Ministério da Educação e Saúde* inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da ‘*causa educacional*’ transmuta-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrentes. (Carvalho, 1986, p. 69-70).

Vargas era notável. A convivência entre os dois grupos dentro da ABE se deteriora a ponto do grupo católico abandonar a entidade durante a V Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1932.

Neste momento, convém fazer uma ressalva importante: o uso dos termos “católicos” e “escolanovistas” expressa uma maneira genérica e comumente utilizada para representar os dois principais grupos envolvidos nos debates educacionais da época. No entanto, essa idéia de grupo deve ser vista de maneira problematizada, observando que nenhum deles apresentava uma coesão completa entre seus integrantes e suas idéias sobre as questões educacionais. Os católicos – que possuíam em suas fileiras tanto leigos quanto eclesiásticos –, seguiam diretrizes comuns, como as presentes na encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, e defendiam a premissa de que a educação é indissociável da religião católica, o que facilita a reunião desses indivíduos como grupo. No entanto, possuíam, mesmo assim, diferenças entre eles em vários aspectos, como, por exemplo, acerca de sua posição em relação à Escola Nova. Por outro lado, os escolanovistas possuem em comum a defesa de idéias, teorias e metodologias renovadas de ensino, embora apresentem particularidades em seus posicionamentos e apropriações de idéias estrangeiras, observadas na visão educacional de cada educador, ainda que esses chamados “Pioneiros” tenham assinado um manifesto em comum.

1.2. A Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.)

O intenso embate entre os católicos e os escolanovistas, principalmente nos primeiros anos da década de 1930 – culminando com a saída do grupo católico da ABE em 1932 –, devido às diferentes concepções de educação que defendiam, pode levar, entretanto, à conclusão apressada da inexistência de pontos de diálogo, convergência ou apropriação de idéias entre estes dois grupos. Todavia, uma análise dos discursos de diversos intelectuais católicos da época demonstra que as idéias da chamada Escola Nova repercutiram dentro dos círculos intelectuais católicos, fomentando debates, discussões e a formulação de maneiras de adequar a metodologia da pedagogia moderna aos interesses e objetivos da doutrina católica.

Magaldi (2004) aponta que a produção historiográfica a respeito da relação entre os educadores católicos e os escolanovistas tendeu, até recentemente, a colocar estes dois grupos em lados opostos do debate educacional nas décadas de 1920 e 1930. Estes estudos sinalizavam que não haveria nenhum tipo de convergência entre suas idéias, e sua interação limitava-se a apenas um intenso combate ideológico permeado por críticas e ataques às idéias

dos adversários. As palavras de Libânia Xavier (1999) demonstram tal posicionamento: “No contexto com a disputa com outros projetos de reconstrução nacional, os católicos reagem a *quaisquer* idéias de modernização(...)”⁵⁵. Nos últimos anos, trabalhos mais recentes acerca do tema - como os empreendidos por pesquisadores como Marta Carvalho e Antônio Sgarbi - têm problematizado a polarização que teria se estabelecido entre os escolanovistas e educadores católicos, mostrando que haveria uma multiplicidade de pontos de diálogo, convergência e até mesmo apropriação de idéias entre estes dois grupos.⁵⁶

No início dos anos 1930, começaram a surgir discursos no meio intelectual católico que demonstravam simpatia em relação a algumas idéias defendidas pelo movimento da Escola Nova. Dentre os vários católicos que partilhavam de tal posicionamento⁵⁷, Everardo Backheuser destacou-se como um dos mais atuantes, o que se observa, por exemplo, no uso da metodologia da Escola Nova no ensino católico. Ele se notabilizou na articulação de periódicos, organizações e até mesmo de um congresso onde a intelectualidade católica pudesse discutir e difundir suas idéias e propostas que deveriam fazer chegar aos professores de ensino católico. Backheuser foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), em 1924, e demonstrava interesse e simpatia pelas idéias metodológicas da Escola Nova. De acordo com Barreira (2002), ele foi um educador leigo que participou inclusive da campanha em prol da Escola Nova em 1927, ao lado de Fernando de Azevedo, tendo se convertido ao catolicismo em 1928 em decorrência do falecimento de sua esposa. A proximidade crescente com a ala católica da A.B.E., que romperia com esta associação alguns anos depois, não significou o afastamento do educador da análise das idéias e metodologias da Escola Nova.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), Everardo Adolpho Backheuser foi um dos principais responsáveis por pavimentar, dentro do pensamento pedagógico católico brasileiro da época uma “terceira via entre o tradicionalismo e o ideário da educação nova.”⁵⁸ Entre

⁵⁵ Xavier, 1999, p.41, grifo meu.

⁵⁶ Embora as críticas dos católicos à época pareçam, às vezes, direcionadas aos defensores da Escola Nova como um todo e ao conjunto de suas formulações, uma leitura mais apurada mostra que essa compreensão precisa ser revista. Isto posto, é possível perceber até mesmo a existência de educadores que perpassam ambos os grupos. Everardo Backheuser talvez seja o exemplo mais luminar desta mobilidade. Embora declaradamente militante do movimento católico na educação, sua proximidade com Fernando de Azevedo e sua defesa da metodologia da Escola Nova, através de artigos, cursos e livros, poderiam caracterizá-lo como um “escolanovista”.

⁵⁷ Ghiraldelli Jr. (2001) faz questão de destacar no rol de educadores católicos que dialogaram com os escolanovistas, demonstrando apoio a suas idéias, Jonatas Serrano. Católico convicto, escreveu artigos para a revista católica *A Ordem*, colocando-se contra o ensino leigo. Apesar disso, foi colaborador de Fernando de Azevedo na reforma do ensino no Distrito Federal e defendia, entre outras posições que o aproximavam muito dos “pioneiros da Escola Nova”, que a liberdade de ensino deveria ser submetida à fiscalização do Estado.

⁵⁸ Ghiraldelli Jr., 2001, p. 52.

outros posicionamentos, Backheuser, ao mesmo tempo em que criticava a fragilidade do chamado ensino tradicional, também apontava ressalvas na definição de Dewey acerca da educação⁵⁹. Outro ponto do pensamento de Backheuser destacado por Ghiraldelli Jr., pode ser observado a partir de sua compreensão de que a pedagogia havia passado por “três fases de evolução” que seriam, a autoridade, a especulação e a experimentação, nessa ordem. Porém, a fase de experimentação ainda não “teria vingado completamente no Brasil”, o que faria da pedagogia “pouco mais que uma arte e pouco menos que ciência.”⁶⁰

Após a sua conversão ao catolicismo, Backheuser foi o responsável pelo periódico *A Escola Nova*, publicado entre 1929 e 1930 e pelo *Boletim dos Professores Católicos*, que circulou entre 1932 e 1933. O *Boletim* era vinculado à Associação de Professores Católicos (A.P.C.) do Distrito Federal⁶¹ – órgão inscrito no movimento de Ação Católica – fundado pelo próprio Backheuser em setembro de 1931, tendo como objetivo principal servir de “elo de união entre os professores católicos e vínculo das suas associações já fundadas pelo Brasil”⁶². Em sua análise sobre o *Boletim*, assim como sobre outras publicações realizadas pelo movimento católico, Carvalho (2003) identifica que uma das estratégias utilizadas para a difusão de suas idéias foi a edição de impressos e periódicos como instrumento de organização e mobilização do professorado católico. Entretanto, apesar da criação da Associação de Professores Católicos e da publicação do *Boletim*, o acirramento dos debates entre os educadores católicos e os escolanovistas, assim como outras demandas acerca do ensino religioso e da organização dos educadores católicos de todo país, estimularam a criação de um novo organismo educacional católico, assim como uma nova publicação que atendesse ao professorado católico⁶³. Diante deste panorama, Everardo Backheuser tomou a

⁵⁹ Enquanto Dewey defendia o lema “educação para a vida”, Backheuser afirmava que “a vida é um processo de educação e a educação humana um processo de vida”. (Ghiraldelli Jr, 2001, p.52)

⁶⁰ Backheuser *apud* Ghiraldelli Jr, 2001, p.52

⁶¹ Melo (2006) destaca, sobre a época da criação da APC do Distrito Federal, que o Padre Leonel Franca sinalizava que esforços da associação deveriam ser orientados no sentido tanto da consolidação do espaço conquistado ao ensino religioso, quanto do aperfeiçoamento do professorado. “Em conferência pronunciada [na cerimônia de criação da APC-DF], Leonel Franca, ao fazer referência à temática do aperfeiçoamento do professorado, chamava a atenção do público para a relevância dessa questão nos rumos a serem impressos na atuação da recém fundada entidade — indicando, assim, as bases que se deveriam consolidar, na organização e mobilização do professorado católico, visando a transformação da escola em campo de ação católica”. (Melo, 2006, p. 230).

⁶² Carvalho, 2003, p.106

⁶³ No Congresso de Educação, promovido em 1931 pelo Centro D. Vital, Leonardo Van Acker propôs a “fundação de uma revista geral de pedagogia católica” (Van Acker *apud* Carvalho, 2003, p.111), ao passo que Júlio Penna sugeriu “a criação de um organismo centralizador do movimento católico pelo ensino, para o efeito de articular o trabalho geral, reunir idéias e encaminhar tecnicamente a ação comum (...)” (Penna *apud* Carvalho, 2003, p.111)

iniciativa de criar uma confederação para reunir os educadores católicos, após o rompimento dos mesmos com a A.B.E.

A Confederação Católica Brasileira de Educação foi fundada em 11 de maio de 1933, em São Paulo, sendo instalada em 7 de setembro do mesmo ano, na cidade de Salvador, durante o Congresso Eucarístico Nacional. Everardo Backheuser, idealizador da confederação, presidiu a instituição, tendo como seu assistente eclesiástico o Pe. Leonel Franca. A proposta principal da C.C.B.E. era reunir colégios católicos, congregações religiosas e professores de todo o país, além de estimular o ingresso individual de professores em suas fileiras.

A identidade da confederação pode ser vislumbrada a partir das definições presentes em seu próprio estatuto⁶⁴. No artigo 1º, a organização é definida como “uma sociedade de professores e estabelecimentos de ensino católicos e um grêmio de assistência social-religiosa”⁶⁵; No entanto, no artigo 4º, a C.C.B.E. se descreve como “uma sociedade sindicalista do professorado católico, uma agremiação de intelectuais e um grêmio de assistência social-religiosa”⁶⁶. Melo (2006) assinala que o único ponto em comum em ambas as definições, é a referência à “assistência social-religiosa”. Segundo a análise do autor, este ponto em comum procura situar a C.C.B.E. não como uma entidade de classe ou vinculada a interesses específicos, mas sim como um grupo instituído para defender, em unidade, uma causa mais nobre e abrangente: “dotar a Pátria com uma educação integral”⁶⁷, de acordo com as diretrizes firmadas pela Igreja⁶⁸. Para alcançar tal objetivo, a C.C.B.E. elege duas linhas de ações principais: a “proposição de mudanças na legislação escolar” e a promoção do “aprimoramento do professorado católico e dos estabelecimentos de ensino”. A construção do discurso da confederação em seu estatuto procura adotar um sentido de unidade bastante coesa entre estes dois grupos distintos abarcados na mesma instituição, procurando apagar

⁶⁴ O estatuto da C.C.B.E. foi aprovado durante o I Congresso Católico Brasileiro de Educação em 1934, sendo publicado na Revista Brasileira de Pedagogia (n. 9-10, 1934)

⁶⁵ Revista Brasileira de Pedagogia, n. 9-10, 1934, p. 343.

⁶⁶ Revista Brasileira de Pedagogia, n. 9-10, 1934, p. 343.

⁶⁷ Ressalta-se que a “educação integral”, na concepção dos educadores católicos, está pautada nos aspectos não apenas materiais, mas também sobrenaturais, onde a educação está intrinsecamente relacionada ao aspecto de elevação espiritual. Dessa forma – segundo o ponto de vista católico – a educação considerada integral é indissociável da religião. Tal perspectiva diverge substancialmente do conceito de educação integral defendido por diversos membros do movimento escolanovista.

⁶⁸ Revista Brasileira de Pedagogia, n. 9-10, 1934, p. 343.

possíveis divergências entre eles e unindo-os em torno dos objetivos comuns da organização⁶⁹.

A estrutura da confederação era pensada de forma que ela atuasse como elemento centralizador de toda a rede de associações de professores católicos e estabelecimentos de ensino e previa a representação de interesses a partir da organização de duas instâncias de gestão, remetidas ao plano estadual e nacional. Nos Estados, as associações, ordens religiosas e demais estabelecimentos particulares de ensino confederados, tinham direito de assento nos Conselhos Regionais da instituição que, por sua vez, indicavam um representante para somar-se ao Conselho Geral. De acordo com Melo (2006), “pautando-se em princípios hierárquicos claros, garantidos, por exemplo, pela assistência eclesiástica, em todos os níveis da organização, o reconhecimento do valor da missão educativa do catolicismo ganhava forma nos compromissos a serem assumidos e confirmados no plano de atuação, presente e futura, no apostolado desenvolvido no campo educacional”⁷⁰.

Se unidade de interesses e disciplina organizacional constituíam-se como os eixos onde gravitavam as expectativas em torno do aperfeiçoamento do professorado e estabelecimentos católicos, Melo (2006) pondera que este aperfeiçoamento almejado pela C.C.B.E., possuía um sentido muito mais amplo que uma análise preliminar poderia indicar. Aperfeiçoar não seria apenas assessorar tecnicamente professores e instituições vinculadas à confederação, para que elas interagissem no processo de renovação educacional, de maneira vantajosa para os interesses da religião católica. Aperfeiçoar significaria catolicizar e orientar a ação do professorado e dos estabelecimentos de ensino, conduzindo-os à percepção dos interesses comuns que os uniam, numa única frente.

No período das atividades da C.C.B.E. – de 1933 a 1938⁷¹ – o desenvolvimento de iniciativas dirigidas à orientação, mobilização e organização do professorado católico dão

⁶⁹ Embora o estatuto da C.C.B.E. indique um sentido de unidade entre professorado e as instituições de ensino, a relação entre eles era marcada também por divergências e conflitos de interesses. Um exemplo destes conflitos, de acordo com Melo (2006) pode ser observado na tese apresentada pelo padre Guilherme Boing, da cidade de Alfenas, intitulada “A posição social do professorado”, durante o I Congresso Católico Brasileiro de Educação (cf. capítulo 3).

⁷⁰ Melo, 2006, p.244.

⁷¹ A dissolução da C.C.B.E. ainda é um ponto lacunar nos estudos referentes às organizações católicas ligadas à educação na década de 1930 e algo bastante intrigante devido às inúmeras referências encontradas nas fontes de pesquisa destacando a sua importância como organização dedicada à mobilização dos educadores católicos. A pesquisa de Carlos Melo (2006) aponta para a existência de problemas de ordem administrativa e financeira que parecem ser os motivos mais visíveis para o fim da confederação, embora não haja informações conclusivas sobre a situação da entidade no último ano de existência, assim como lacunas sobre a perda de influência da confederação sobre o laicato católico. No entanto, o fim da C.C.B.E. não significou a desmobilização completa dos educadores católicos, sendo a Associação de Educação Católica do Brasil (A.E.C.), fundada em 1945, considerada uma de suas herdeiras (Cf. Senra, 2007).

forma ao intuito de realizar este ideal de aperfeiçoamento. Norteadas pelo esforço de conformação do movimento de renovação educacional às diretrizes traçadas pela cúpula da Igreja Católica, tendo como base a encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, as iniciativas da confederação tinham como alvo a intervenção sobre o processo de institucionalização da profissão docente, definindo as bases aceitáveis para o seu exercício. Não por acaso, à época do I Congresso Católico Brasileiro de Educação, Everardo Backheuser concede uma entrevista⁷² onde destaca a importância atribuída à criação de associações de professores católicos, ao fortalecimento da C.C.B.E. (notadamente por meio da filiação de estabelecimentos de ensino católicos), à publicação da Revista Brasileira de Pedagogia, à realização de Cursos de Aperfeiçoamento (tanto promovidos pela C.C.B.E., quanto por associações confederadas) e à realização do Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação.⁷³

O discurso de Backheuser explicita bem as estratégias empregadas pela C.C.B.E. voltadas para a difusão do ideário católico entre o professorado, assim como a de orientações acerca de assuntos relacionados à prática pedagógica. Em fevereiro de 1934, a *Revista Brasileira de Pedagogia*, periódico oficial da C.C.B.E. passa a ser publicada. De acordo com a análise de Magaldi (2001), a revista da C.C.B.E. tinha como principal objetivo repensar os rumos da educação católica, tanto na questão teórica quanto na parte metodológica, difundindo as idéias mais recentes de intelectuais e educadores católicos entre seus leitores, os professores católicos. A Revista Brasileira de Pedagogia era marcada por um intenso diálogo com o ideário escolanovista, que podia ser observado tanto nas críticas desferidas contra elementos da Escola Nova que desagradavam aos católicos, quanto nas tentativas de incorporação de idéias e metodologias da pedagogia moderna que poderiam ser aplicadas na educação católica.

Além de publicar a *Revista Brasileira de Pedagogia*, a Confederação Católica Brasileira de Educação também promoveu dois Congressos Católicos de Educação. Os eventos foram realizados em 1934 e 1937, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, respectivamente. Concebidos como espaços para a reunião dos educadores e intelectuais católicos brasileiros em torno de assuntos relacionados à questão educacional, cada congresso deixou um legado na forma de impressos – diferenciados em virtude das circunstâncias presentes em cada congresso.

⁷² A entrevista foi concedida ao semanário “Informação” e reproduzida na *Revista Brasileira de Pedagogia*.

⁷³ Revista Brasileira de Pedagogia, n. 8, 1934, p. 230-231.

Carvalho (2003) afirma que a Confederação Católica Brasileira de Educação teve bastante êxito em seus principais objetivos, atingindo as práticas dos professores católicos, mesmo no caso daqueles que não lecionavam em colégios católicos⁷⁴. Através da *Revista Brasileira de Pedagogia* e de outros veículos, como livros e congressos, a C.C.B.E. empreendeu uma ação almejando obter a “conformação das práticas pedagógicas dos professores e preceitos católicos”⁷⁵ que fossem capazes de fazer frente às propostas da chamada Escola Nova no campo da educação. Dessa forma, foi edificada a base de uma configuração intelectual denominada, por Marta Carvalho, de “escolanovismo católico”. Acerca deste aspecto, o trabalho de Carvalho é uma referência-chave, quando deitamos os olhos sobre a questão dos impressos, entendidos pela autora como “dispositivo de configuração do campo da Pedagogia e de conformação das práticas escolares.”⁷⁶

⁷⁴ "Menos de um ano depois, [da criação da C.C.B.E.] em 1934, Everardo Backehuser afirma no primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação que a C.C.B.E. já contava com cerca de oito mil professores inscritos" (Sgarbi, 1997, p.5).

⁷⁵ Carvalho, 2003, p.113

⁷⁶ Idem, 1994

2. Estratégias católicas via impressos: os manuais para professores

A disputa pela primazia na definição dos rumos da educação brasileira envolvia diretamente o profissional docente. Neste cenário, a conformação do professor, de acordo com as idéias e princípios defendidos por católicos e escolanovistas, era prioridade para ambos os grupos. O professor era percebido de uma dupla forma. Ao mesmo tempo em que era valorizado devido ao seu importante papel na escola, por ser o responsável direto pela formação dos alunos, tanto pela transmissão de conhecimentos através das disciplinas lecionadas, quanto pela formação moral do educando, o mestre era considerado pelos intelectuais – católicos e escolanovistas – como destinatário de um determinado conjunto de idéias que deveriam ser aplicadas em sua prática de ensino em uma perspectiva vertical, isto é, de cima para baixo.

Magaldi (2001) assinala a existência de um elemento estratégico no movimento de aproximação dos católicos em relação às idéias renovadoras que surgiram, a partir dos anos 1920, no cenário educacional. O diálogo empreendido entre os intelectuais católicos e os educadores renovadores permitiria à Igreja elaborar críticas a estas idéias, ao mesmo tempo em que concebia seus próprios projetos, de forma a disputar espaço no campo educacional com as propostas defendidas pelos educadores laicos. De modo a situar melhor essa questão da aproximação entre os grupos, cabe lembrar também que a década de 1920 constituiu-se um momento de “convergência em torno da grande causa educacional”, o que se observa, por exemplo, na Associação Brasileira de Educação.

De acordo com Carvalho (2003), refletindo sobre o diálogo dos educadores católicos com as idéias da Escola Nova, a rejeição do movimento católico às idéias da chamada “pedagogia moderna”¹ não ocorreu de maneira completa e irrestrita. Existiam críticos rigorosos ao ideário da Escola Nova nos meios eclesiásticos, mas o discurso que foi se afirmando entre a intelectualidade católica procurava incorporar algumas das idéias da pedagogia moderna, tomando o cuidado de depurá-las de qualquer elemento ideológico em desacordo com os dogmas católicos. Alguns intelectuais católicos defendiam que as idéias da Escola Nova, expurgadas de seus defeitos ideológicos e conformadas nos moldes da doutrina católica, seriam de grande valia para a criação de uma escola verdadeiramente ativa, capaz de

¹ A expressão “pedagogia moderna” aparece em vários discursos dos educadores católicos, algumas vezes como algo sinônimo de “Escola Nova” e outras vezes associadas a outros elementos educacionais considerados renovadores.

formar o indivíduo e oferecendo educação integral, o que no caso dos católicos significa formar também a dimensão espiritual do aluno:

Devem os católicos, sem mais, condenar a Escola Nova? É bem de ver que não, visto como ela poderia ser transfigurada, pela doutrina e os métodos genuinamente católicos, em escola ativa legítima, educadora integral, formadora do indivíduo e servidora sincera da sociedade.²

Nesse contexto, pode-se compreender de maneira mais clara a construção dos discursos em favor das idéias da pedagogia moderna pelos educadores católicos. Convém ressaltar, no entanto, que o teor dos discursos de intelectuais católicos em favor da Escola Nova não é uniforme. Everardo Backheuser, por exemplo, como vimos, demonstrava um grande entusiasmo pelas idéias escolanovistas, chegando a dizer:

E a “escola nova” apesar do mal que dizem dela é digna do vosso amor de professoras e do vosso entusiasmo de moças. Os mestres que a conhecem e a adotam respiram a plenos pulmões em haustos de vida forte (...). O entusiasmo pela Escola Nova é contagioso. Digo-o por mim (...). O mesmo acontecerá a quantos, examinando-a a sério, a conheçam nos seus princípios sãos e na sua metodologia sedutora.³

De acordo com Magaldi (2001), o Pe Leonel Franca, um dos mais influentes membros da intelectualidade católica, tinha a compreensão de que a pedagogia católica, a fim de se tornar mais eficaz na transmissão de sua mensagem principal – a adequação aos princípios religiosos – deveria incorporar algumas das idéias propostas pelo ideário escolanovista. No entanto, na perspectiva de Franca, várias das idéias defendidas pelos escolanovistas não seriam de fato novas. Muitas delas já haviam sido manifestadas por pensadores de épocas anteriores, principalmente por representantes da própria pedagogia católica. Segundo Franca, “todos os princípios justos da nova escola já se encontram explícita ou implicitamente enunciados pelos grandes educadores cristãos.”⁴ Outro ponto de aproximação entre o Pe. Leonel Franca e os defensores da Escola Nova estaria na importância conferida à escola no que tange ao local onde serão travados os embates cruciais entre as diferentes concepções pedagógicas que disputavam a hegemonia no campo educacional nas décadas de 1920 e 1930.

Por intermédio do uso de impressos e da apresentação de teses em congressos, entre outros dispositivos, os princípios escolanovistas eram, portanto, por um lado, duramente criticados e discriminados pelos professores católicos sob o rótulo de “má pedagogia”. Ao

² Van Acker *apud* Magaldi, 2001, p.150

³ Backheuser *apud* Magaldi, 2001, p.150-151

⁴ Franca *apud* Magaldi, 2001, p. 139-140

mesmo tempo, intelectuais católicos elaboravam versões da moderna pedagogia, adaptados aos dogmas e princípios católicos. Além disso, a estratégia católica também procurava promover a disseminação de idéias e metodologias da pedagogia da Escola Nova “pausterizadas num receituário pedagógico saturado de sentido religioso onde as questões cruciais para a renovação dos processos e das relações pedagógicas eram neutralizadas, pois tinham seu sentido capturado nas malhas do secular repertório eclesiástico.”⁵

Nesta conjuntura de debates e conflitos no campo educacional, percebe-se a utilização de dispositivos diversos voltados para a conformação de hábitos, valores e comportamentos, extrapolando os limites das ações situadas no âmbito da transmissão de conhecimentos formais. Percebe-se, dessa forma, a ocorrência de diferentes ações educativas, elaboradas por agentes sociais diversos, a partir de instâncias também diversas, como a imprensa, de modo geral, ou a literatura, dirigidas a destinatários também diversos e demandando estratégias de veiculação variadas, o que leva a utilização de variados suportes materiais, entre os quais se destaca o uso do impresso.

A confecção e distribuição dos discursos impressos se constituem a partir de um lugar de poder cujo objetivo é modelar o professor, tomando assim a forma de estratégias. Estas eram empregadas pelos católicos também com o objetivo de servir de instrumento de organização e mobilização do seu professorado, conforme aponta Marta Carvalho (2003), que também destaca a importância estratégica do impresso no embate educacional da época:

O embate doutrinário no campo pedagógico foi estrategicamente fundamental para esses grupos na luta pelo controle do aparelho escolar na primeira metade da década de 1930. Nesta luta, a questão principal era normatizar e orientar as práticas do professor, promovendo uma mudança de mentalidade capaz de fazer da escola um instrumento eficaz. No embate, travado basicamente em torno dos usos e dos princípios doutrinários da chamada pedagogia da Escola Nova, o impresso desempenhou um papel fundamental como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado.⁶

Na mesma direção de Carvalho, Sgarbi acentua que o uso de impressos foi uma estratégia importante dentro do projeto católico, que consistia na reconstrução cultural brasileira nos moldes da Igreja Católica. Livros, jornais e revistas que continham textos e teorias de autores e intelectuais católicos eram divulgados e incentivados pelos líderes de diversas instâncias ligadas à Igreja a fim de oferecer um contraponto às publicações de idéias contrárias ao ideário católico. Ao conjunto dos impressos que contêm idéias convergentes

⁵ Carvalho, 2003, p.117

⁶ Idem, 1998, p.70-71

com a posição da Igreja no campo da educação, foi atribuído o nome de “Biblioteca Pedagógica Católica”⁷.

A presença constante do termo “estratégia” decorre do conceito estipulado por Michel de Certeau, que traz um relevante apoio, não apenas para a nossa reflexão sobre a produção historiográfica, mas também para a análise dos discursos dos educadores e intelectuais católicos na década de 1930. O seu conceito de estratégia é uma ferramenta teórica que ajuda a pensar como se configura e se empreende a prática de difusão das idéias educacionais católicas, através de uma rede de impressos – ao lado de outras ações – direcionados para os professores⁸. Da mesma forma, a despeito da dificuldade de encontrar documentação a respeito, pensar quais são as táticas adotadas por estes professores em face desta estratégia, ressaltando que os conceitos de estratégias e táticas não devem ser vistos como classificações estanques, mas pensadas como integrantes de uma realidade dinâmica, onde uma determinada ação pode ser vista tanto como estratégia quanto como tática de acordo com a sua configuração.

A análise de diferentes publicações impressas, discursos e ações empreendidas pelo movimento católico nos permite perceber a multiplicidade de estratégias empreendidas pelos educadores que o integravam, na tentativa de disseminar suas idéias e concepções de ensino e educação entre os professores e, conseqüentemente, influenciar suas práticas educativas. Estes educadores compartilham dos mesmos princípios e premissas educacionais e têm como base a encíclica *Divini Illius Magistri*, que também define um determinado tipo de professor a ser formado para concretizar as idéias católicas na educação. No entanto, é possível perceber diferenças nítidas nestes discursos aparentemente uniformes, quando eles são analisados, levando-se em consideração seus locais de produção e seus públicos-alvos.

Ao nos referirmos a “discursos”, “produções discursivas” e termos relacionados, é imprescindível apresentar a forma como estamos conceituando a noção. Uma vez que estamos trabalhando com conjuntos de enunciados⁹ produzidos por autores identificados como integrantes do grupo católico, grupo este que é delimitado como tal devido a uma série de

⁷ A respeito das estratégias das bibliotecas pedagógicas católicas, cf. Sgarbi, 2001.

⁸ “As estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem”. (Certeau, 1996, p. 102)

⁹ Para Foucault, o enunciado “é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (...) [É] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (2002, p. 99).

condições que permitiram sua existência no período abordado – conforme a explanação inicial deste texto –, o conceito de discurso que será utilizado aqui é o definido por Foucault:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.¹⁰

A partir desta linha de pensamento, é possível refletir sobre ações conduzidas pelos educadores católicos por meio das quais investiam esforços em conquistar – e modelar– os professores que ainda estavam se preparando para o magistério, ou que já exerciam a função nas instituições escolares. Deve-se ter em mente que a produção e disseminação dos discursos católicos analisados – em detrimento de outros – obedece a uma série de procedimentos que os controlam e os delimitam, como por exemplo, seus regimes de publicação e circulação, condizendo assim com a suposição levantada por Foucault:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.¹¹

Um exemplo de discurso impresso – especialmente relevante para as discussões propostas neste trabalho – pertinente a essa reflexão foucaultiana no que tange ao movimento educacional católico na década de 1930 é a *Revista Brasileira de Pedagogia*, publicação oficial da Confederação Católica Brasileira de Educação e circulou entre 1934 e 1938¹², totalizando 47 números (cuja periodicidade inicial era mensal, mas sofreu mudanças em decorrência das condições financeiras) com Everardo Backheuser exercendo a função de editor. A apresentação da revista deixa claro o intuito de afirmar princípios educacionais católicos no contexto da época, que envolvia uma disputa com os escolanovistas pela primazia no campo educacional:

Todos os países devem conhecê-los e segui-los, a esses princípios católicos de educação, especialmente o nosso, a caminho de uma Nova Constituição política de uma nova organização. Os educadores católicos mostram assim que comparecem ao campo

¹⁰ Foucault, 2002, p. 135

¹¹ Idem, 2000, p. 8-9

¹² Destaca-se que a R.B.P. foi a substituta do *Boletim de Pedagogia* que, por sua vez, substituiu o *Boletim da APC* do Distrito Federal.

da renovação educacional não apenas para exigir o ensino religioso nas escolas, mas para defender idéias avançadas, mas criteriosas, progressistas, mas ponderadas (...)¹³

O público-alvo da revista, constituído de instituições de ensino católicas filiadas ao C.C.B.E. e professores católicos, era submetido a uma considerável amplitude de assuntos relacionados ao campo educacional. Em suas páginas, existiam artigos de eclesiásticos e educadores católicos leigos versando sobre os mais diversos assuntos¹⁴: da crítica em relação à Escola Nova, a ponderações sobre a educação física, passando a opiniões sobre os sistemas educacionais em outros países. Percebe-se que a diversidade dos colaboradores, temas e abordagens evidencia, de acordo com Fernandes (2008), a importância de periódicos – como a R.B.P. – como espaço de afirmação de correntes de pensamento e ação educacionais.

O aspecto prático também não era desconsiderado e seções dedicadas à metodologia de ensino e didática – incluindo assuntos como mineralogia e conteúdos matemáticos, por exemplo – também estavam presentes. Perguntas selecionadas dos leitores sobre diversos assuntos, desde dúvidas sobre legislação pertinente à profissão docente a pedidos de dicas e sugestões para a prática escolar cotidiana, também eram respondidas. Transcrições de trechos de livros nacionais, traduções de trechos de obras estrangeiras – normalmente de educadores católicos renovados europeus¹⁵ – resenhas de livros¹⁶ e anúncios ao longo da revista forneciam ao leitor contato com idéias e obras a que normalmente não teriam acesso direto e também tinham a intenção de direcioná-lo à aquisição de certas obras ao invés de outras¹⁷.

¹³ Revista Brasileira de Pedagogia, fev.1934, n.1

¹⁴ Conforme levantamento feito por Sgarbi (1999), “a *Revista Brasileira de Pedagogia* contou com a colaboração de 164 articulistas em seus quatro anos de existência. No mesmo levantamento, relacionamos 376 artigos escritos por esses articulistas. Os autores que mais escreveram na RBP foram Everardo Backheuser (33 artigos), Alceu da Silveira (31), P. Helder Camara (26), Barbosa de Oliveira (11), Alfredo Baltazar da Silveira (10) e Carlos Leôncio (10)”.

¹⁵ A apresentação e discussão das tendências e idéias pedagógicas proveniente do exterior era bastante marcante na Revista Brasileira de Pedagogia. Os “mestres renovadores católicos” católicos como Franz. De Hovre (autor de livros como “*Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*”, que versa sobre o pensamento de diversos educadores católicos europeus) eram referências para os educadores brasileiros (o Pe. Leonel França chegou a ser chamado de “De Hovre brasileiro”, durante o II Congresso Brasileiro de Educação, por Everardo Backheuser), enquanto outros educadores estrangeiros (particularmente John Dewey) eram severamente criticados. No entanto, percebe-se que a discussão também se estendia à apropriação e aplicação das idéias destes mestres no país, configurando assim uma interface entre o nacional e o internacional. A este respeito, a reflexão de Fernandes (2008) é muito pertinente: “As revistas situar-se-iam então num nível intermediário entre o nacional e o internacional, registrando as duas dimensões e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação de um fluxo de idéias, concepções, modelos etc., bem como de representações e pessoas, nos dois níveis mencionados”

¹⁶ É perceptível que os autores mais distantes e mais críticos do pensamento católico sobre a educação eram mais duramente criticados, enquanto os livros de educadores católicos eram cobertos de elogios e recomendações.

¹⁷ Diversas seções da R.B.P. contemplaram este aspecto como: “Os mestres estrangeiros”, “Literatura Pedagógica”, “Galeria dos Mestres Contemporâneos” e “Bibliografia Pedagógica”

Acima de tudo, a *R.B.P.* era um instrumento de disseminação das atividades e da vida da C.C.B.E.: eventos, cursos, lista de escolas e instituições afiliadas à Confederação, atas de reunião e balanços contábeis. Este tipo de registro permite vislumbrar não apenas a multiplicidade de atividades realizadas pela C.C.B.E. e um pouco de como ela se organizava, mas também a sua decadência e ocaso. À medida que as dificuldades financeiras – verificáveis pelos prejuízos registrados na contabilidade e nos reajustes seguidos do preço da *R.B.P.*, cujos custos de produção e distribuição superavam a receita proveniente de anúncios, assinaturas e vendas avulsas – se acumulam, verifica-se o progressivo apagamento das atividades da C.C.B.E.: cada vez menos eventos são realizados, não há mais comentários sobre a adesão de novas instituições à confederação, não se publicam mais as atas das reuniões, assim como os balanços contábeis. A reflexão de Fernandes (2008) é novamente pertinente neste aspecto, uma vez que é necessário estar atento ao tipo de informação divulgada num periódico como a *Revista*, que possui como uma característica significativa a de apresentar conteúdos dotados de proximidade em termos temporais dos acontecimentos em curso na sociedade e também, no caso, na instituição à qual se encontrava ligada.¹⁸

A centralidade da *Revista Brasileira de Pedagogia* explica-se em grande parte devido à sua vinculação à C.C.B.E., que assumia como um compromisso, o de promover o aprimoramento da educação e do professorado católico através de ações diversas como os congressos católicos, que foram empreendidos pela própria C.C.B.E. O primeiro, em especial, recebeu extensa cobertura por parte da *R.B.P.*, desde sua gestação até o seu término, incluindo uma imensa cobertura pós-evento, com a publicação dos discursos das conferências de abertura, conclusões de teses e opiniões sobre o evento. Expandia-se, assim, o universo a ser alcançado pelo congresso, que deveria passar a envolver também quem não pôde participar do mesmo, expansão esta que assume uma dimensão mais expressiva com a publicação do livro de anais, que ocorreu posteriormente. Por sua vez, a revista oportunizava ao leitor o conhecimento de diversos livros, incluindo os analisados neste trabalho – *Tratado de Pedagogia e Técnica da Pedagogia Moderna* – com a publicação de anúncios¹⁹, trechos de livros e resenhas. A influência exercida pela revista, portanto, não pode deixar de ser

¹⁸ De acordo com Fernandes (2008), acerca do pensamento de Nóvoa (1993), “os escritos jornalísticos têm um caráter mais imediato, inscrevendo-se numa lógica de reação a acontecimentos ou idéias, normas legais, situações políticas e outras circunstâncias. Em função disso, como bem lembra o autor, a imprensa talvez seja um ótimo meio para compreender as dificuldades de articulação entre teoria e prática, justamente por veicular um discurso que se constrói tendo como base os diversos atores em presença: professores, alunos, pais, associações, instituições etc.”

¹⁹ O uso de anúncios para a divulgação de livros, manuais e eventos também é parte comum nas estratégias católicas, aparecendo em outras publicações além da *R.B.P.*, como na revista *A Ordem* e no jornal *O Diário*.

considerada, pois, como aponta Fernandes (2008) acerca da importância das revistas pedagógicas na “institucionalização do campo pedagógico”, tais periódicos foram instrumentos importantes para a “veiculação de um discurso educacional cada vez mais especializado” e também simultaneamente, “ajudaram a produzi-lo”.

É inegável, portanto, a importância da *Revista Brasileira de Pedagogia* no cenário educacional brasileiro e, em especial no movimento católico da época analisada, o que justifica o fato de ter sido tomada como objeto de estudo em importantes trabalhos recentes.²⁰ Para além dos artigos que veiculava e das seções que publicava, a revista também assumia o papel de divulgar outras leituras e outras instâncias formativas, estimulando seus leitores – entre os quais ocupava um lugar especial os professores e futuros professores - a buscá-las também. Exercia, ainda, a função de difundir eventos voltados para promoção da reunião e coesão do professorado. A intenção neste estudo, portanto, é a de focalizar a revista como espaço privilegiado para a divulgação de outros impressos e ações voltadas para a formação de professores. Neste e no próximo capítulo serão analisadas estratégias, entre as quais a R.B.P. representou um importante elo de ligação, demonstrativo da estreita articulação entre as diferentes estratégias discursivas católicas.

2.1 Os manuais como estratégia de formação docente

Nas estratégias católicas para a formação docente através dos impressos, a utilização de livros e manuais escritos para o professorado – sejam os docentes em exercício, ou em processo de formação – assume grande relevância²¹. Diversos manuais foram elaborados, abordando os mais variados elementos educacionais e disseminando idéias e conceitos sobre as mais diferentes formas de pensamento, fazendo parte assim do conjunto de “leituras para professores”. De acordo com Silva (2002), “os livros em pauta são assim denominados por terem sido escritos a fim de desenvolverem os temas previstos para o ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino”.

²⁰ Cf. Sgarbi, 2001 e Stang, 2008.

²¹ Um exemplo da importância dos manuais para a modelação de leitura e formação de professores é a “Coleção Atualidades Pedagógicas”, editada entre 1931 e 1981 pela Companhia Editora Nacional. (Cf. Toledo, 2006).

A relevância desses livros na rede de estratégias católicas pode ser vislumbrada se voltarmos nossos olhos, por exemplo, para os congressos católicos. Entre as atividades que foram desenvolvidas nos eventos, uma delas era a exposição de livros didáticos e paradidáticos para que os participantes dos eventos – cujo público-alvo eram os professores – pudessem ter acesso a este tipo de material. Conforme observado nas páginas do jornal católico *O Diário*, várias dessas publicações foram submetidas, à época do congresso de 1937, a pequenas resenhas e comentários em sinal de aprovação, sendo também observada nos congressos a prática de recomendação de uma “não-leitura”, conforme visto na tese do Pe. Helder Camara, apresentada no Congresso de 1934, intitulada *Excessos da Pedagogia Moderna*. Também nas páginas da *Revista Brasileira de Pedagogia* (R.B.P.), como mencionado anteriormente, encontram-se resenhas de livros educacionais, que assumem um caráter mais positivo ou negativo, de acordo com o alinhamento do autor em relação ao catolicismo, assim como propagandas anunciando livros de autores ligados ao movimento educacional católico.

Segundo a concepção católica de educação, o magistério é dotado de uma marca religiosa e o professor é elevado à condição de principal agente do processo de disseminação da doutrina católica nas escolas²². Uma vez que o papel do profissional docente é valorizado pelos católicos, uma das formas empregadas para a intervenção dos católicos na educação é através da formação de mestres cristãos. Intervenção esta que ocorre de maneiras diferenciadas. Uma parte considerável dos discursos dos educadores católicos aqui analisados procura reforçar uma concepção de mundo e educação pautada em valores e ideais da religião católica através de uma série de medidas de formação voltada para os professores de ensino religioso e também para professores em formação, ou que já estejam atuando. No entanto, tais medidas são diferentes, dependendo do grupo visado (alunos-mestres, professores de ensino religioso, ou professores da rede regular de ensino) e do veículo por meio do qual tais idéias são transmitidas. Uma vez que as maneiras de difusão do modelo de professor cristão envolvem formas discursivas, o conceito de Mikhail Bakhtin sobre a palavra mostra a importância de se levar em consideração o interlocutor na análise dos discursos:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é em função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou

²² O uso de palavra “escola” no plural faz-se necessário devido ao fato da ação dos educadores e intelectuais católicos no Brasil ser multidirecionada e abranger - por meio de diversas estratégias – diversos tipos de escolas.

superior na hierarquia social, se estiver ligada por laços sociais mais ou menos estreitos.
23

O pensamento de Bakhtin também se aplica à reflexão proposta no que diz respeito à relação estabelecida entre as produções discursivas escritas e a discussão ideológica, uma vez que o discurso impresso (livros, teses e periódicos) foi adotado de maneira contundente para levar até os professores – e futuros professores – todo um modo de pensar e atuar na educação, com base nas premissas católicas:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (...). Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.²⁴

Um outro aspecto interessante acerca do uso do livro como ferramenta de disseminação de idéias é a capacidade do mesmo se deslocar – de forma intencional, já prevista em suas formas de circulação, ou acidental - para espaços que normalmente outras formas de discurso não-impresso não podem alcançar ou chegar a lugares onde – a princípio – determinadas formas de discurso normalmente não são encontradas (ou tem seu acesso restringido), carregando consigo toda uma construção discursiva com determinada finalidade²⁵. No entanto, ao pensar sobre tal deslocamento é preciso também refletir por uma outra perspectiva que é a relação – tanto de aproximação quanto de afastamento – entre as prescrições estabelecidas nestes manuais para professores e seu uso efetivo por seu público alvo, o que, de acordo com Carvalho (2001) é um aviso para se problematizar a credibilidade do impresso como fonte historiográfica que informa sobre os seus usos. “A determinação das estratégias políticas, pedagógicas e editoriais que produziram e fizeram circular um impresso é condição necessária, mas não suficiente, para se dar conta de seus usos”²⁶.

Silva (2002) aponta como uma das características que envolvem os manuais pedagógicos a apropriação de diversos conhecimentos:

²³ Bakhtin, 1981, p.112

²⁴ Ibidem, p. 102

²⁵ Um livro pode circular para fora de – ou entre – seu público-alvo de diversas maneiras, sendo emprestado, perdido, citado, criticado, resenhado, transcrito (integralmente ou em partes), arquivado, etc. Por mais evidente que seja a prescrição ou a delimitação dos espaços adequados para uma determinada obra, não é possível rastrear com precisão sua efetiva circulação.

²⁶ Carvalho, 2001, 139.

(...) nos manuais, é possível identificar formas específicas de apropriação das fontes utilizadas. Os avanços da psicologia, da sociologia, da filosofia, da pedagogia, da história, entre outras áreas comumente mencionadas nesses livros, passam de uma lógica científica (ou pelo menos esse é o estatuto a elas delegado) a uma perspectiva de interpretação que permite situar as contribuições desses conhecimentos para o ofício de ensinar.

Estes conhecimentos são trabalhados, selecionados e redigidos de forma que os mesmos sejam apresentados de forma clara e concisa, ora para explicar questões ligadas à escola, “ora para fundamentar recomendações a serem seguidas pelos professores em situação de aula”. Ainda de acordo com Silva:

[Tratam-se de] esquemas que dão sentido a uma realidade. No caso, define-se aquilo que é importante para constituir uma cultura profissional docente, o que apresenta variações ao longo do tempo, como já deixa entrever a análise do conjunto de obras e autores utilizados. Outro indício a ser considerado nesse processo refere-se aos temas privilegiados, os quais podem ser identificados desde os títulos e índices dos livros.²⁷

Tendo em face o escopo deste trabalho, a análise concentra-se nos manuais destinados aos professores, como *Tratado de Pedagogia*, de Monsenhor Pedro Anísio, e “*Técnica da Pedagogia Moderna*” de Everardo Backheuser. Um primeiro aspecto a assinalar é o de que ambos os autores das obras escolhidas são identificados como pertencentes ao grupo educacional católico, seja por sua filiação à Igreja Católica – no caso do Monsenhor Pedro Anísio –, ou por sua militância ativa em prol da “pedagogia católica” e por ter ocupado importantes lugares no grupo, como o de presidente da CCBE – no caso de Everardo Backheuser –, sendo este o critério primário que os reúne neste capítulo. A presença de referências positivas ao catolicismo e à associação estreita entre essa religião e a educação também sinaliza uma convergência entre as obras escolhidas, a despeito do papel da apropriação da doutrina católica ser diferenciada em cada um dos livros. Um terceiro ponto envolve a presença de representações sobre o professor e sobre sua atividade no escopo de ambas as obras. No entanto, faz-se necessário indicar que estes livros possuem particularidades entre si, que denunciam que a formulação de estratégias católicas envolvendo publicações para professores não é tão coesa quanto a unidade comumente representada do grupo faz supor.

Monsenhor Pedro Anísio delimita o espaço ao qual seu livro se destina no subtítulo de sua obra: “para uso nas escolas normais”, enquanto o livro de Backheuser nasceu a partir de um curso ministrado por ele sobre a Escola Nova, em uma instituição católica de estudos

²⁷ Silva, 2002, s.p.

superiores. O foco, o público-alvo e o processo de construção destes livros, publicados no mesmo ano, sinalizam alguns matizes que os distinguem, assim como seus autores, normalmente classificados como “próximos”²⁸.

A análise e a reflexão sobre esses manuais é importante para pensarmos sobre como a produção destes livros influencia – ou é destinada a influenciar - a formação teórica e prática dos professores, a partir de um lugar de poder responsável por destilar tais instruções. Este caráter prescritivo evidencia um ensejo de empreender uma mudança na realidade educacional a partir de determinadas premissas e posicionamentos. Em especial, representações de educação e de professor/profissional docente – a que daremos atenção a seguir – assumem importância para sua dimensão prescritiva, na medida em que concorrem para instaurar uma realidade.

2.2 *Tratado de Pedagogia: conceitos sobre educação e docência para Escolas Normais*

Um dos impressos analisados é o livro *Tratado de Pedagogia*, escrito por Monsenhor Pedro Anísio, identificado como docente das disciplinas de Pedagogia e Pedologia da Escola Normal da Paraíba. Publicado pela Civilização Brasileira S/A do Rio de Janeiro e Companhia Editora Nacional de São Paulo, a primeira edição é de 1934²⁹ e, de acordo com a *Revista Brasileira de Pedagogia*, o livro parece ter tido uma boa aceitação inicial, já que a resenha do mesmo (publicada em agosto de 1934) afirma que a obra “teve sua edição esgotada antes que nos fosse possível dar notícia de seu aparecimento, o que evidencia de um lado a sua excelência e, de outro, a aceitação alcançada nos meios educacionais”³⁰. O subtítulo do livro deixa bem claro qual é o público-alvo do autor e em qual local ele espera que seu manual seja utilizado: *Para uso das Escolas Normais*. O livro é um manual voltado para os professores

²⁸ Essa proximidade, conforme mencionado anteriormente, está relacionada à associação dos autores com o movimento católico, mas nota-se como as suas obras nem sempre são classificadas assim. Silva, por exemplo, classifica *Técnicas da Pedagogia Moderna*, como uma obra sobre a Escola Nova, não a situando no conjunto de obras católicas sobre a educação.

²⁹ Silva (2003) aponta a existência de uma outra edição do mesmo livro publicada em 1955.

³⁰ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 7, 1934, p. 144.

em formação, abordando diversos pontos sobre a teoria e prática educativa³¹ e nos onze capítulos do livro - mais uma introdução e uma pequena seção antes do capítulo I, intitulada “Noções Preliminares”³² – Pedro Anísio discorre sobre a educação, desde sua finalidade, passando pelo papel do mestre e do educando. O autor dedica espaço para um breve histórico da educação, tecendo, em seu final, uma apresentação e críticas à Escola Nova.³³ Entre os assuntos abordados no livro, há temas mais específicos, como a Educação Física, Intelectual e Moral e outros mais gerais, como didática e os meios educativos.

A *Revista Brasileira de Pedagogia* de agosto de 1934, às vésperas do “I Congresso Católico Brasileiro de Educação”,³⁴ publicou uma resenha, de autoria de Gil Seabra, sobre o livro de Pedro Anísio. Um dos pontos da resenha confere destaque à relevância do livro, entre as “leituras para professores”, em função de seu viés católico e da possibilidade apresentada de disputa de espaço, com vantagem, diante de livros de outras vertentes educacionais:

De uns tempos a esta parte as vitrines de livrarias só se enchiam de volumes de pedagogia ou francamente ateísta ou, pior do que isto, de obras inculcadas de neutras,

³¹ Em 1937, Monsenhor Pedro Anísio escreveu o livro “*Compêndio de Pedologia e Pedagogia Experimental destinado às Escolas Normais*”. Segundo o próprio autor, este livro é um “livro irmão” do “*Tratado de Pedagogia*”, e os dois livros “se completam um ao outro, ambos destinados aos alunos-mestres das Escolas Normais ou Escolas de professores e cursos de aperfeiçoamento pedagógico”. (Anísio, 1937, prefácio)

³² Introdução: Evolução Histórico Filosófica da Pedagogia (O Movimento Pedológico; Rousseau, a Pedagogia do “Emílio”; A Escola Nova); Noções Preliminares: A Pedagogia e a Educação (Arte e Ciência da Educação; A Pedagogia, ciência prática ou normativa; A Pedagogia, ciência ético-social; Ciências fundamentais e auxiliares da Pedagogia; Divisão da Pedagogia); Capítulo I – A Educação (Verdadeiro Conceito de Educação: A Educação herança cultural; Possibilidade da educação. A educabilidade do homem; Os fatores educativos. A herança e o Meio. A Herança psicofísica); Capítulo II – O Fim da Educação (Os Ideais educativos; O Ideal cristão); Capítulo III – Pedeutologia (O Educador e o Mestre; Os Caráteres do ofício educativo; A quem pertence a educação; As Escolas de Magistério); Capítulo IV – Do Sujeito da Educação (Harmonia nas faculdades do educando – educação formal; Os trabalhos escolares e a ordem do desenvolvimento das faculdades); Capítulo V – A Educação Física (Meios indiretos ou Educação física negativa; Meios diretos ou Educação física positiva; Apêndice sobre a educação física); Capítulo VI – A Educação Intelectual (A inteligência geral. A Percepção externa e interna; A Atenção. O interesse pedagógico; A Representação. A Fantasia e a memória; Associação. Estados conscientes e subconscientes (fantasia e memória); A imaginação construtora; A memória; O Pensamento. O conceito; O Juízo e o Raciocínio); Capítulo VII – A Educação Moral (A Educação do coração; Os sentimentos ideais; A educação da vontade; O hábito e o caráter moral); Capítulo VIII – Meios Educativos (O Exemplo; O Governo externo. A autoridade, a sugestão pedagógica; A inspeção; Os exercícios ativos; Os Jogos e o Trabalho; A Emulação; As Recompensas, prêmios e castigos; Segunda Parte: Capítulo I– Teoria do Método (Definição e divisão do método; Princípios do método didático); Capítulo II - Teoria dos Meios Didáticos (Processos de ensino; Formas de ensino; Os modos de ensino); Capítulo III– A Organização Escolar (A admissão e classificação dos alunos; A distribuição do tempo e do trabalho; Os registros e as cadernetas individuais; O sistema cíclico ou concêntrico; A concentração do ensino e a Escola Ativa; A preparação do Mestre).

³³ A “*Revista Brasileira de Pedagogia*” em sua edição de setembro de 1934, publicou na sessão “Debates da Escola Nova” o trecho do livro de Pedro Anísio referente à sua crítica à Escola Nova. Sua conclusão é a seguinte: “O que merece censura na Escola Nova é a filosofia monista, de que depende, é o naturalismo pedagógico, triste herança de Rousseau, é o exclusivismo dos seus métodos e de seus processos tendenciosos”. (Anísio, 1934, p34).

³⁴ O Monsenhor Pedro Anísio apresentou duas teses no I Congresso Católico de Educação, em 1934.

mas na verdade destilando de suas páginas, o vitríolo das perturbações no domínio da Fé. A chegada do livro a que estamos aludindo foi bálsamo.³⁵

A imparcialidade do autor da resenha é discutível. Ao refletirmos sobre sua opinião, claramente favorável ao movimento educacional católico e em clara oposição ao escolanovismo, identificado ao laicismo, deve-se considerar seu lugar da Igreja e o fato de seu artigo ter sido publicado no periódico de uma organização criada para congregar o professorado católico e as suas instituições de ensino. A despeito desta ressalva, é interessante perceber a construção de um discurso de recomendação do livro com adjetivos e substantivos em profusão ressaltando a qualidade e relevância da obra e de seu ator: “um dos mestres mais aclamados da Escola Normal de João Pessoa”, “sua leitura é um encanto”, “grande utilidade para as normalistas”, “páginas de atraente leitura”, “satisfazer a uma necessidade do professorado”. Também valorizando a obra, Seabra menciona o seu aspecto de vanguarda, a fim de qualificá-la como um tratado técnico e apurado, pareando-o, em termos de rigor científico, com outras obras educacionais da época, ao afirmar que “[*Tratado de Pedagogia*] é um livro moderno, versando sobre todos os temas da atualidade pedagógica, abordando cientificamente todas as questões”³⁶. Em comparação com supostos “concorrentes”, os diferenciais a favor do livro do educador católico estão em seus “princípios filosóficos seguros e em estilo elevado e escoreito”³⁷, além de “abordar de frente os problemas da educação moral”³⁸ e frisar o “verdadeiro conceito” da educação, claramente pautado na visão da Igreja Católica.

Analisando a obra, percebemos que o manual é um livro didático onde fica perceptível a valorização dos princípios da doutrina católica na educação, assim como o reforço sucessivo de afirmações que relacionam educação e catolicismo, como pode ser visto a respeito da finalidade da educação³⁹:

Não afirmamos, pois que o fim da educação seja a salvação dos alunos, o que compete aos apóstolos da Igreja e o que só ela tem recursos e mandato para realizar. Dizemos,

³⁵ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 7, 1934, p. 143.

³⁶ Revista Brasileira de Pedagogia, nº 7, 1934, p. 143.

³⁷ Estes princípios filosóficos estão fortemente ligados ao catolicismo e o próprio tom do livro *Tratado de Pedagogia* é bastante crítico em relação, por exemplo, aos materialistas, o que se estende às críticas feitas aos modelos pedagógicos que dissociam a pedagogia da religião. O Monsenhor Pedro Anísio, inclusive, era Tomista, tendo dedicado o último capítulo de seu livro “*Compêndio de Pedologia e Pedagogia Experimental destinado às Escolas Normais*” à filosofia tomista”.

³⁸ Segundo Seabra, a abordagem dos problemas da educação moral é raro de acontecer em um livro escrito por um “pedagogo moderno”.

³⁹ Ressalta-se que o foco principal da análise deste manual está sendo dirigido para as representações docentes, embora o escopo do livro seja muito mais amplo.

de acordo com os ensinamentos do Papa, que a obra da educação está conexas ‘íntima e necessariamente com o fim último do homem’, sendo seu objetivo ‘cooperar com a Graça Divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão.’⁴⁰

Em consonância com este fim da educação, o professor⁴¹ possui importância crucial na formação, não só intelectual, mas também moral e espiritual do aluno⁴²:

A educação é geração moral, uma fusão de espíritos; é luz e calor. O mestre ilumina, aclama, faz conhecer a verdade e suscita as energias íntimas do discípulo para abraçar com toda a sua alma. Sob a influência do educador, pouco a pouco, se desenvolve a personalidade. O mestre plasma, educa o espírito, segundo o modelo eterno que traz em si. Cada gesto, cada palavra, cada uma de suas ações tem ressonâncias eternas, porque tem sempre ante os olhos o ideal. Nesta concepção, o educador, quer sejam os pais, quer o Mestre, quer o sacerdote, age como representante de Deus como enviado d’Aquele que só merece o nome de Mestre: *Ōnus est magister vester.*⁴³

Na estratégia discursiva empregada no livro, o mestre é elevado à condição de “Ministro de Deus”, sendo conferido a ele um lugar diferenciado, comparado ao de um sacerdote. A construção do texto, que é voltado para os professores em formação, tem uma configuração tal que eleva o professor a um outro patamar. O mestre, além de possuir o ofício de ministrar a instrução, também tem a incumbência da formação espiritual do aluno.

O Mestre intervém para realizar no educando o ideal pedagógico, o ideal interno, que é Deus – fundamento de todo o credo, ponto de apoio de toda a ciência, chave de todos os enigmas, supremo valor de todas as coisas. A educação é coisa divina. O primeiro educador é Deus, o ‘pai das luzes’, de quem recebemos, com o dom da vida, todo ulterior desenvolvimento de nosso ser. Ministro de Deus, portador da luz, o Mestre acende no centro do espírito o fogo sagrado que se irradia pelas avenidas largas e intermináveis da psique humana, ainda em trevas, e dá a impulsão portentosa para a verdadeira felicidade, para a conquista de Deus.⁴⁴

Em relação aos requisitos necessários ao exercício apropriado do magistério, Pedro Anísio, uma vez que define a finalidade da educação e a importância vital do professor para que ela se concretize, passa a descrever os elementos essenciais para um bom mestre. A presença da fé e da espiritualidade cristã no mestre é uma característica essencial do bom

⁴⁰ Anísio, 1934, p. 86

⁴¹ No livro do Monsenhor Pedro Anísio, as palavras educador e pedagogo são usados como sinônimos. Os professores – assim como os pais e sacerdotes são exemplos de educadores. Outro ponto de destaque é o fato de Jesus Cristo ser chamado de pedagogo.

⁴² A importância concedida à questão da atividade docente e do papel do professor também pode ser percebida pelo destaque dado por Gil Seabra na resenha de *Tratado de Pedagogia*: “Examina em seguida o papel do mestre, hoje em dia tão discutido, tão descurado e tão desprezado por certos preguiçosos da escola nova. Na preeminência do mestre deve estar o eixo de todos os sistemas pedagógicos. Isto que era princípio reconhecido há muito tempo, está infelizmente precisando ser repetido agora.” (Revista Brasileira de Pedagogia, nº 7, 1934, p. 144).

⁴³ Anísio, 1934, p. 93

⁴⁴ Ibidem, p. 92

professor e também necessária para a eficácia da escola. Outro fator muito valorizado é a dedicação do professor aos seus alunos:

Se ele [Mestre] não põe Deus em seus propósitos, em toda a ação educativa, se não tem os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações do Divino Mestre, exemplar de todos os preceptores, todos os seus esforços serão frustrados; a sua palavra sairá fria sem produzir eco na alma dos alunos, não conseguirá jamais formar mentalidades sadias, temperas fortes, caracteres rijos, personalidades inteiriças. *Para gerar convicções* requer-se fé. Aqui está a raiz de toda a eficácia da escola. Da espiritualidade do mestre flui o conhecimento verdadeiro do homem, o ardor da simpatia, a nobre educação, o desinteresse, a chama do zelo, que o transforma em apóstolo e o faz sacrificar-se por seus alunos, em quem descobre um esplendor que os coliga ao divino. À semelhança de Cristo de cuja augusta missão, em certo grau, participa, dá-se todo a todos, identifica-se com as causas e os interesses de todos, quer verdadeira e efetivamente o bem de seus alunos. Esta nobre paixão do amor que ele sente consumir-lhe as entranhas é a mola principal do progresso da escola, do aproveitamento do ensino. É alma dos métodos, dos processos e de toda a disciplina escolar.⁴⁵

Para a boa execução do “ofício educativo”, segundo a concepção defendida pelo Monsenhor Pedro Anísio, o docente tem que possuir os seguintes caracteres: autoridade, amor, virtude (baseada em princípios cristãos) e ciência. Sem estes elementos, o professor não é capaz de levar a bom termo a educação da juventude. Em relação à autoridade, o autor a coloca como um dos “fundamentos da pedagogia” e essencial para a formação da consciência moral do aluno:

Não se compreende magistério sem autoridade, educação sem disciplina. A autoridade é necessária, não para destruir a natureza, mas para ajudá-la, confortá-la, robustecê-la, para formar a consciência moral, subordinar os instintos à razão e dar ao homem a verdadeira liberdade, levando-o ao senhorio perfeito de si mesmo. Assim, o princípio de autoridade é o fundamento da pedagogia, o primeiro e principal caráter do ofício educativo. Longe de ser contrário à liberdade, ela é, como diz ilustre pedagogo italiano, a que favorece a libertação do homem, ensinando-o a agir segundo a reta razão e a boa vontade. A autoridade no mestre corresponde a obediência no discípulo e ela vem juntar-se o amor, a virtude e a ciência, dotes que devem exortar a pessoa do mestre.⁴⁶

O aspecto exemplar do professor e sua dedicação ao magistério também são abordados pelo Monsenhor Pedro Anísio⁴⁷. De acordo com o autor, “o mestre deve ser um homem de virtudes. Na sua pessoa devem resplandecer a modéstia, a paciência, a bondade, a fortaleza, a abnegação, enfim, o espírito cristão. É o modelo que os alunos têm ante os olhos para

⁴⁵ Anísio, 1934, p.94-95

⁴⁶ Ibidem, p.98-99

⁴⁷ A educação pelo exemplo é uma prática defendida por vários educadores católicos e é também um dos princípios da “Pedagogia perene do Cristianismo”: “*A necessidade do exemplo nos educadores*. Que vossa luz brilhe diante dos homens ... sois o sal da terra e se o sal perder o seu sabor, porque será substituído? Ai daquele que escandalizar um desses pequeninos... E o que diremos dos exemplos sublimes do divino fundador da Igreja? *Bene omnia fecit*, diziam deles as testemunhas de sua vida impoluta e incomparável, embora tão acessível a todos”. (Peeters e Cooman, 1936, p. 36, grifos das autoras)

imitar.”⁴⁸ Já a questão da relação afetiva entre professor e aluno, é valorizada por dois motivos. A afeição do mestre em relação ao seu aluno é importante para a construção de um laço que facilite a tarefa de educar, sobretudo no caso das crianças que estão iniciando a escolarização: “durante a primeira fase da educação, quando o menino entra na escola, não há outro meio de ganhar-lhe a educação senão o carinho.”⁴⁹ A segunda razão consiste em aproximar a relação professor-aluno da relação pai-filho: “Antes de tudo, tenha para os seus alunos um coração de pai e pense que sucede ao posto daqueles que lhe confiaram seus filhos.”⁵⁰

Apesar da extensiva valorização do aspecto moral, afetivo e espiritual do professor, Pedro Anísio também ressalta o valor da ciência e do conhecimento do mestre, inclusive relacionando-o com o aspecto da autoridade em sala de aula. Do mestre é exigido domínio do saber que deseja transmitir, assim como dos processos e métodos da educação:

Ao lado da virtude, deve possuir o mestre a ciência. Esta lhe granjeia prestígio, honra e admiração. É condição indispensável da formação do espírito. Sem a cultura, como pode o mestre nutrir as mentes juvenis e dirigir-lhes o curso da vida? Se o mestre não tem o saber exigido por seu ofício, cai logo em descrédito no meio escolar e estéril será a sua missão.⁵¹

Um aspecto a se destacar no *Tratado de Pedagogia* é o fato de o autor do livro ser um eclesiástico, mas também professor de disciplinas de cunho não-religioso -, Pedagogia e Pedologia -, em uma Escola Normal. Outro ponto notável, é que o livro é destinado às Escolas Normais em geral, ao invés de ter sido elaborado especialmente para institutos católicos, o que indica a intenção de ser atingida uma circulação mais ampliada.

A existência de um livro escrito por um religioso, destinado aos “alunos-mestres” em geral, indica, assim, uma tentativa de penetração também em espaços laicos de formação de professores, através de uma estratégia de discursos conduzida também fora das aulas de ensino religioso. O público-alvo desta publicação não era o professor que iria dar aula especialmente de ensino religioso, mas sim o professor do ensino primário. E o espaço - e tempo - para a difusão destas idéias e concepções de professor cristão seria muito mais

⁴⁸ Anísio, 1934, p. 100

⁴⁹ Ibidem, p. 100

⁵⁰ Ibidem, p. 100. Um aspecto interessante sobre o livro de Pedro Anísio, é que as referências ao docente são sempre apresentadas no masculino, indicando uma abordagem genérica da profissão, apoiada, como visto, no exemplo de Jesus Cristo, e não referida a uma prática cotidiana, em que as escolas normais e o magistério já se situavam, em grande medida, como espaços femininos.

⁵¹ Ibidem, p. 100

abrangente, considerando que o livro circularia nas aulas das disciplinas centrais do curso normal à época, que eram as de Pedagogia e/ou Pedologia.

2.3 Técnica da Pedagogia Moderna: um tratado sobre a Escola Nova

O outro livro a ser analisado é *Técnica da Pedagogia Moderna*, escrito por Everardo Backheuser. A primeira edição é de 1934, como o manual anterior, e foi publicada pela editora Civilização Brasileira S/A do Rio de Janeiro, a mesma que também publicou *Tratado de Pedagogia*. Outra semelhança editorial entre os dois livros, é que ambos fazem parte da coleção “Biblioteca Brasileira de Cultura”, dirigida por Tristão de Athayde⁵². O próprio Backheuser define seu livro como sendo “ao mesmo tempo uma tribuna de proselitismo pela escola nova, um campo de polêmica sobre os inquinados antagonismos entre a doutrina católica e a escola nova, e uma agência de informações variadas de caráter prático.”⁵³

Acerca da divulgação do livro de Backheuser, é possível inferir que o *status* que ocupava na C.C.B.E., como presidente da confederação e editor da R.B.P., tenha ajudado a angariar espaço privilegiado no periódico. Em primeiro lugar, temos a indicação precisa de que o lançamento do livro ocorreu em outubro de 1934. Essa afirmação decorre do artigo de abertura da edição n.º 8 da *Revista Brasileira de Pedagogia*, de setembro de 1934, reproduzindo o prefácio completo escrito pelo Padre Leonel Franca para o livro *Técnica da Pedagogia Moderna* e publicado na seção “Literatura Pedagógica”, onde uma nota de rodapé indica o lançamento do livro para o mês seguinte. Ressalta-se que na edição anterior, a mesma seção – onde foi publicada a resenha de *Tratado de Pedagogia* – estava localizada nas páginas finais do periódico, não contando, assim, com o mesmo destaque dado à resenha do livro de Backheuser.⁵⁴

Os livros de Everardo Backheuser eram anunciados em diversas edições da R.B.P. Além de ocuparem espaço freqüente na quarta-capa da revista, reservada para propagandas

⁵² Tristão de Athayde era o pseudônimo usado por Alceu Amoroso Lima, educador e intelectual leigo que se destacou como um dos mais atuantes militantes do movimento católico na educação.

⁵³ Backheuser, 1934, s.p

⁵⁴ Este trabalho cruza por diversas vezes com a participação multifacetada de Backheuser no movimento católico educacional brasileiro. No escopo a pesquisa, que procura refletir sobre a formação docente a partir de estratégias utilizadas pelos educadores católicos, a contribuição de Everardo Backheuser adquire um destaque substancial, sendo assim impossível não estabelecer um elo entre parte de sua vasta biografia e sua importância na formação da CCBE e de suas principais práticas discursivas, além de destacar sua presença como interface entre os católicos e algumas idéias escolanovistas.

diversas, existiam, em algumas edições, propagandas de seus livros também no interior da revista, nos finais dos artigos. Os conteúdos dos anúncios eram variados e de acordo com o tamanho da propaganda apareciam informações adicionais procurando dar destaque à obra em questão como: “palavras do P. Leonel Franca, SJ no prefácio”, sendo seguida de uma citação do mesmo: “... é um dos trabalhos mais bem informados, mais sérios e mais completos que possuímos”, “Indispensável a professores e normalistas”, “[depoimento de] D. João Becker, arcebispo de Porto Alegre: ‘quero recomendar a preciosa obra, ao corpo professoral e de um modo geral aos pais de família’ ”. Até mesmo políticas de desconto foram implementadas como forma de disseminar a obra analisada: “Os assinantes desta Revista e os estabelecimentos confederados na C.C.B.E. têm apreciáveis reduções”

O preâmbulo começa destacando a trajetória de Backheuser em prol da Escola Nova, exemplificando algumas das estratégias adotadas para a disseminação destas idéias entre o professorado :

Desde 1927, (...) pudemos desenvolver maior atividade em nossos estudos de pedagogia primária. A chamada “escola nova” atraiu em especial a nossa atenção. Procuramos nos familiarizar com a respectiva literatura (...). Apossando-nos das idéias capitais da nova pedagogia, entusiasmamo-nos por elas. E de volta ao Brasil não descansamos um só minuto em sua propaganda. Em artigos de jornais e revistas; em conferências públicas; em “sessões de estudo” com o magistério; em palestras diárias com o professores e professoras que nos honravam com suas visitas; de todo modo, enfim, procuramos disseminar os princípios da escola nova.⁵⁵

O protagonismo da Escola Nova nos debates educacionais entre o final de 1920 e o início de 1930, acabou levando, de acordo com Backheuser, a um “derrame de ‘idéias novas’, todas passando por essa ‘essência’ da escola nova, quando em verdade, algumas nada mais seriam que novidades pedagógicas, mais ou menos revolucionárias”.⁵⁶ Preocupado com a situação do professorado, ao mesmo tempo aturdido pelas diversas “escolas novas” existentes e ávido por compreender o que “era, afinal, a escola nova”, Backheuser entendia que a propaganda da escola nova carecia de sistematização⁵⁷. A idéia de um “curso sistemático de pedagogia nova” foi concretizada em 1933, quando Backheuser, a pedido de Alceu Amoroso Lima, ministrou um curso sobre assunto no Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, este curso foi transformado em livro, perpetuando-se desse modo, por meio do texto impresso.

⁵⁵ Backheuser, 1934, s.p

⁵⁶ Ibidem, s.p

⁵⁷ Ressalta-se que Backheuser confere grande destaque a este termo, inclusive grafando a palavra sistematização com letras maiúsculas.

Ao contrário de *Tratado de Pedagogia*, o livro de Backheuser não é destinado especificamente aos “alunos-mestres”, procurando atingir um público bem mais amplo, que envolve os professores já em exercício no magistério. Fazendo jus ao subtítulo do livro, *Teoria e Prática da Escola Nova*, Backheuser, ao longo dos dez capítulos⁵⁸ da publicação, faz uma extensa análise sobre as idéias da Escola Nova. A base da argumentação do autor consiste em deixar claro que diversos educadores das mais variadas vertentes educacionais se apropriaram do conceito “Escola Nova” de maneiras diversas e até mesmo impróprias – de acordo com o autor – e, a partir daí, apresentar sua perspectiva sobre o assunto.⁵⁹

O próprio Backheuser, no primeiro capítulo, faz uma problematização sobre a “inconveniência da expressão ‘escola nova’” e identifica como diversos autores a caracterizam. Ele começa discutindo a apropriação da expressão Escola Nova e de suas características pelas principais correntes do pensamento educacional da época, passando, a seguir, a definir os princípios norteadores da Escola Nova, divididos em quatro aspectos: pedagógico, filosófico, psicológico e político. Em relação ao aspecto pedagógico, sublinha

⁵⁸ Capítulo I – Considerações Gerais (Inconveniência da expressão “Escola Nova”; Escola Nova e Escola Tradicional; Esboço de cotejo entre as tendências fundamentais da Escola atual e as da chamada “escola ativa”; A Escola e o Lar; Indivíduo e Sociedade); Capítulo II – Princípios Cardeais da Escola Nova (Aspecto pedagógico; Há variedades de Escolas Novas?; Aspecto filosófico; Aspecto psicológico; Aspecto político; Pontos de dúvida); Capítulo III – A Escola Única (Escola única como monopólio do ensino; Necessidade do ensino particular; Variedade de aspectos da escola única: a) Co-educação, b) Escola da Democracia, c) Escola neutra e leiga; Escola única como escola anti-regional/ Escola única como escola unitária); Capítulo IV – A Pedagogia e as Ciências Correlatas (I – Biologia; II – Psicologia, Psicologia estruturalista, Influência da educação na estrutura psicológica; III – Ética ou moral, A Moral e a Religião; IV – Filosofia, Os unilateralismos; V – Sociologia; VI – Ciências, letras e artes); Capítulo V – Educação Integral (A – Educação física, Educação manual; B – Educação científica; C- Educação artística; D – Educação econômica; E – Educação social e política; F – Educação moral e religiosa); Capítulo VI – A Iniciativa (Iniciativa do aluno; Iniciativa, interesse e atenção; Como despertar na escola o interesse do aluno: 1) Fazer perder a timidez da criança, 2) Aproveitar as oportunidades do agrado da criança, 3) Aguçar a curiosidade da criança, 4) Os prêmios e o receio de castigos também despertam o interesse?; Impressão e expressão; Impressão e observação; Associações; Expressão: a) oralmente, b) manualmente, c) moralmente; Iniciativa do professor); Capítulo VII – A Cooperação (Cooperação entre pais e filhos; Cooperação entre professores e alunos; Cooperação entre escola e lar; O entendimento harmônico entre pais e professores: a) Deve-se processar normalmente dentro da vida da escola, b) Círculos de pais e professores; Acordo em torno dos princípios básicos de educação; Cooperação entre alunos; A colaboração como técnica educativa; Cooperação entre professores; A cooperação entre governos); Capítulo VIII – Educar “Para a Vida e Pela Vida” (Que é educar; O treino e a memória; A vida total); Capítulo IX – O Papel do Mestre na Escola Nova; Capítulo X – Detalhes da Técnica da Escola Nova (Excursões: Em que consiste uma excursão escolar?, Onde realizar as excursões?, De que modo efetuar as excursões?; Centros de interesse; Método de projetos; Alguns “planos” americanos e europeus: Platoon-plan, Plano Winnetka, Plano Dalton, Plano Howard, Plano Lietz, Planos Wickersdorf e Odenwald, Plano Mannheim; Dramatizações; Museus escolares; Museus de classe e da escola; Tabuleiro de areia).

⁵⁹ O conceito de apropriação, desenvolvido por Roger Chartier (1990), é importante para pensarmos sobre a construção dos manuais pedagógicos e como eles se produzem a partir da incorporação de leituras feitas pelos seus produtores. Este “jogo” de leituras, interpretações e incorporações é bastante perceptível em livros sobre a Escola Nova, como é o caso de *Técnica da Pedagogia Moderna*. O início da obra de Backheuser procura empreender uma depuração sobre os diferentes tipos de Escola Nova, moldando, a partir da apropriação das idéias de outros autores e educadores a fim de legitimar, o seu próprio modelo de Escola Nova, apresentado como o verdadeiro e apurado.

que o objetivo da escola nova é oferecer a educação integral ao aluno por meio de três instrumentos: a iniciativa, a cooperação e a preparação da vida pela vida (cada um destes aspectos é abordado de forma aprofundada em capítulos próprios). Acerca do aspecto filosófico, Backheuser critica os “unilateralismos” - representados pelos individualistas de um lado e os comunistas do outro – que, de acordo com o autor, não permitem uma aplicação efetiva dos princípios pedagógicos da escola nova. Sempre recorrendo a citações e conceitos defendidos por educadores de renome internacional⁶⁰ para fundamentar seus argumentos, Backheuser defende uma concepção própria de Escola Nova, onde a influência da religião católica não está presente de forma intrínseca na própria finalidade da educação – como postula monsenhor Pedro Anísio – mas aparece como essencial para nortear o aspecto filosófico da escola, evitando extremismos que possam prejudicar a educação:

O extremismo filosófico acarreta extremismos pedagógicos às vezes intransponíveis. (...) A estes extremismos, de Hovre chama, com propriedade, de *unilateralismos*. Quem vê as coisas apenas por um lado, vê mal, ou, pelo menos, vê incompletamente. (...) [Mas] entre o exagero individualista e o exagero socialista [há] o ponderado meio termo católico.⁶¹

A psicologia e seus estudos sobre os processos de aprendizagem são extremamente valorizados e Backheuser coloca a Psicologia como uma das “pedras fundamentais da Pedagogia”. Sobre o aspecto político, a discussão se concentra em como católicos, comunistas e materialistas abordam a questão da Escola Nova em relação à educação para o trabalho e a presença ou ausência de um viés espiritual na educação.

Do capítulo III ao Capítulo VIII, as questões e conceitos levantados por Backheuser são analisados de maneira mais detalhada. O capítulo III trata da escola única, sendo apresentada a defesa do ensino particular em oposição à idéia de monopólio estatal do ensino. Ele também conceitua três aspectos da escola única: co-educação, Escola da Democracia e escola neutra e laica. Backheuser lança mão da biologia e da psicologia para argumentar contra a co-educação e defende a Escola da Democracia, uma escola pública e gratuita que seja acessível para todas as camadas sociais. Como educador católico, ele critica a escola neutra e laica, utilizando-se de uma argumentação diferente da de outros educadores católicos. Em primeiro lugar, ele afirma que o Estado não é neutro, uma vez que suas ações são

⁶⁰ Os autores mais citados por Backheuser são John Dewey (13 vezes), Edouard Claparède (11 vezes), Ovide Decroly (12 vezes), Georg Michel Kershensteiner (13 vezes), Jeremy Kilpatrick (9 vezes) e Fr. De Hovre (17 vezes). Apenas este último faz parte do chamado grupo chamado pelo Pe. Helder Camara (1934) de “educadores católicos renovadores”.

⁶¹ Backheuser, 1934, p. 44-45

decorrentes de escolhas pautadas em algum tipo de princípio, filosofia ou ideologia⁶². De maneira análoga, a escola também não seria capaz de ser completamente neutra⁶³. O raciocínio também é válido para os defensores da escola laica, uma vez que “a escola agnóstica, a escola sem o conhecimento de Deus, é uma utopia, é uma maneira capciosa de apresentar o problema, porque desconhecer Deus é negá-lo. A escola agnóstica é uma escola religiosamente partidária”⁶⁴. Encerrando sua exposição sobre a escola única, Backheuser defende o modelo da *Einheitsschule* alemã, que é constituído por um ciclo básico seguido por uma ramificação de estudos, de acordo com o aluno, visando a universidade ou as escolas técnicas⁶⁵.

No capítulo IV, em especial, são abordadas as ciências correlatas à Pedagogia: Biologia, Psicologia, Filosofia, Letras, Artes e Ética. Sobre esta última, Backheuser também a chama de Moral e a considera como elemento indissociável da pedagogia e da escola nova, que valoriza a educação integral ao aluno. O ensino da Ética é defendido tanto para a formação de professores, quanto para a formação dos alunos, e o autor recomenda o “catecismo da doutrina cristã” como auxiliar ideal para ensino da Moral.

O assunto da educação moral e religiosa é retomado no capítulo sobre a Educação Integral, onde o autor elege seis áreas da educação que devem ser trabalhadas com o educando no seu cotidiano escolar: educação física, científica, artística, econômica, social e política e, por fim, moral e religiosa. Em relação ao ensino da moral em especial, Backheuser define Ética ou Moral como:

(...) aquela ciência que dá as normas de conduta ou dos “costumes como eles devem ser” [definição de Claparède]. Pressupõe que o indivíduo tenha uma inclinação natural e disponha do seu livre arbítrio, isto é, que seja um ente capaz de escolher o bom ou o mau caminho. O que se evidencia de todo o exame da pedagogia da Ética é a impossibilidade do ensino moral sem uma base religiosa.⁶⁶

⁶² “É impossível dar ensino sem uma certa orientação religiosa. Explícita ou implícita há sempre essa orientação. Qualquer noção ministrada nas escolas, seja científica, artística, econômica ou moral, pode ser feita supondo a existência de Deus ou negando essa existência. Todos os conhecimentos humanos são, em uma palavra, guiadas por uma concepção espiritualista ou por uma concepção materialista do universo. (Backheuser, 1934, p.78).

⁶³ “Outro princípio de política educacional tem sido trazido à luz da ribalta, apresentando-se como corolário forçado da escola nova: a *escola neutra e laica*. Se o Estado é neutro – alega-se – também a escola o deve ser. Engano, porque nunca o Estado é neutro de *modo absoluto*. (Backheuser, 1934, p.35, grifo do autor)

⁶⁴ Backheuser, 1934, p.78

⁶⁵ “Se dever ser, como demonstrado, contra a escola única anti-regional, anti-confessional, coeducativa e obrigatoriamente oficial ou *oficializada*, nada impede de aplaudir ou recomendar a escola única gratuita, aberta a todas as classes sociais, abastadas ou pobres, e principalmente de aplaudir e recomendar a escola única com o feitiço unitário da *Einheitsschule* alemã”. (Backheuser, 1934, p.86)

⁶⁶ Backheuser, 1934, p.117

O autor reforça sua posição sobre a Ética – citando educadores da escola nova como Kilpatrick, Delgado de Carvalho, Kerschensteiner e Foerster (autores “insuspeitos em assuntos religiosos”) para legitimar seu argumento – assinalando que este tipo de ensino não pode ser descolado da religião e não pode ser negligenciado sob o risco de não se obter uma educação integral de fato:

Deixar de focalizar com intenso jorro de luz os problemas morais seria, repetimos, um imperdoável esquecimento dos escolanovistas acaso impressionados com o preceito de Dewey de que a ‘escola fora do seu dever social, não tem um fim moral.’⁶⁷

Acerca do ensino da moral⁶⁸, Backheuser aponta a importância do professor como exemplo para seus alunos no que concerne ao ensino dos valores morais e, devido a isso, o mestre necessitaria ter uma postura irrepreensível:

Sem dúvida, o exemplo do professor é de enorme, de enormíssima vantagem. Sem o saberem, e às vezes sem o quererem, os professores estão modelando a alma infantil, tanto é verdade que o exemplo está dando, está sendo seguido. (...) O mestre é, sem dúvida, um compendio vivo da Ética. Sua responsabilidade, enorme, se não tiver impecável conduta sob todos os aspectos individuais e sociais.⁶⁹

Os três capítulos seguintes são dedicados ao tripé de instrumentos necessários à efetivação da educação integral e que devem se articular com os tipos de educação listados nos capítulos anteriores. A parte sobre a iniciativa versa sobre os meios que podem ser empreendidos para motivar a criança e despertar seu interesse pela escola. O capítulo sobre cooperação descreve como se pode melhorar a articulação entre pais, alunos, professores, escola e lar. Backheuser, como os principais demais católicos, entende que a educação da criança é uma responsabilidade de três instituições: Igreja, família, escola. No entanto, o autor procura centralizar a importância da escola como instância educativa na sociedade moderna, substituindo, de certa forma a família, uma vez que tanto os pais quanto as mães são obrigados a trabalhar, relegando a educação dos filhos, responsabilidade essa que a escola, não a Igreja, deve assumir:

Os pais, estes, há muito tempo já haviam a bem dizer perdido esse gênero de contato com a prole. Aí temos um dos motivos pelos quais a escola assumiu tão grande papel na vida social moderna. A família e a Igreja devem continuar com os mesmos deveres

⁶⁷ Backheuser, 1934, p.113

⁶⁸ Sobre a metodologia do ensino da moral, Backheuser prescreve como ele deve ser ministrado: “a toda hora, o exemplo do mestre; logo depois a prática moral em quantos momentos da vida colegial isso for oportuno; concomitantemente, a aprendizagem de uns tantos lemas ou axiomas que fixem indelevelmente na memória e na inteligência, e na alma do aluno, o conceito de bons princípios”. (Backheuser, 1934, p.116)

⁶⁹ Backheuser, 1934, p.115.

educativos, mas a escola cresceu aos seus encargos tradicionalmente de fisionomia instrutiva, uns tantos outros mais caracteristicamente educacionais.⁷⁰

Na parte sobre a cooperação entre a escola e o lar, Backheuser destaca, entre outros aspectos, a importância dos Círculos de Pais e Professores, assim como os problemas que os atingiam. Algumas propostas sugeridas por Backheuser para o fortalecimento deles são parecidas com as que sua esposa, Alcina, defendeu em tese apresentada no I Congresso Católico Brasileiro de Educação, como veremos mais adiante neste estudo. Uma das ponderações de Backheuser sobre a relação entre a família e escola na Escola Nova é a respeito da colaboração de ambas as instituições e da delimitação de seus espaços de atuação a fim de dirimir conflitos entre eles:

Mais que na antiga pedagogia solidarizam-se agora em cooperação permanente. Para melhor desempenharem seu papel social precisam se conhecer com intimidade e interesse, pois que, tendo funções análogas, ou complementares, entrarão em conflito se muito bem não se entenderem um com o outro. Entendimento inteligente e fraterno do qual resultará em benefícios para ambos⁷¹

No capítulo VIII, o autor discorre sobre a finalidade da escola nova, e também da educação, defendendo o conceito cunhado por Decroly: “a escola nova educa para vida e pela vida” e em sua exposição ele critica fortemente Anísio Teixeira. Partindo desse pressuposto, no penúltimo capítulo, Backheuser trata do “papel do mestre na escola nova”. Primeiramente, o autor defende a Escola Nova das críticas de que ela seria “a escola da indisciplina” e o lugar onde a importância e autoridade do professor são apagadas em benefício da valorização da iniciativa e da vontade da criança em aprender⁷². A resposta a estas críticas, por parte de Backheuser, toma a forma da afirmação da função do professor e o reforço de sua autoridade no modelo da Escola Nova⁷³:

⁷⁰ Backheuser, 1934, p.34

⁷¹ Ibidem, p.35

⁷² Em relação aos escolanovistas que defendem a não-interferência do professor na aprendizagem do aluno, Backheuser cita Kilpatrick (“como professores, precisamos nos tornar cada vez mais desnecessários”), Spielhagen (“o mestre deve ter a coragem de se apagar diante da classe”) e Anísio Teixeira (“só a própria pessoa se educa”).

⁷³ Apropriando-se do documento pontifício voltado para o tema da educação católica, Backheuser recorre ao Papa Pio XI para reforçar este aspecto: “Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri* resume o mesmo conceito ao dizer que as “boas escolas são fruto, não tanto dos bons regulamentos como principalmente dos bons mestres”. O papel do mestre está aí posto, à sua justa e brilhante luz. “Não se pode, portanto, de bom raciocínio aprovar aqueles sistemas pedagógicos – *são ainda palavras de Pio XI* – que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança e que diminuem ou suprimam até a autoridade e a ação do educador.” (Backheuser, 1934, p.256).

Mais do na escola antiga, guarda o mestre o seu prestígio na escola nova, pois que é ele o tribunal definitivo a quem recorrem os alunos quando as dúvidas se tornam insolúveis para a capacidade da classe. A sua autoridade portanto é muito maior. É autoridade não de quem fala sem talvez ser ouvido, mas de quem opina em última instância perante “partes” em litígio. É a autoridade do juiz e não do feitor.⁷⁴

A questão da autoridade também está atrelada ao ensino pelo exemplo. Backheuser argumenta que o professor é visto como um modelo, um referencial a ser seguido pelos educandos:

O homem imita o homem e com mais forte razão a criança imita o adulto, por isso que “de todos os animais, como já notara Aristóteles, o mais imitador é o homem”. Daí a importância essencial do exemplo. Seja como “padrão de imitação”, seja como “agente sugestador”, o mestre atua a toda hora, querendo ou sem o querer, sobre cada um de seus alunos. Não pode estar desatento nem as suas atitudes e comportamentos, nem às suas palavras. Tudo é ouvido, visto, percebido e... reproduzido pela criança. Assim, a primeira condição para ser um bom professor é, como queria Spalding, ser um homem verdadeiro, sério, bom e correto.⁷⁵

Apesar da valorização do papel do docente como agente transmissor dos valores morais, Backheuser afirma que é imprescindível a adoção de uma metodologia para o ensino da Ética⁷⁶ que começa pelo exemplo dado pela postura do professor e vai passando pela prática dos valores morais em outros momentos da vida escolar do aluno. Em paralelo a este processo, são ensinados aos alunos “lemas e axiomas” que contenham o “conceito dos bons princípios.”⁷⁷ E para Backheuser, “não há para esse fim melhor auxiliar do ensino da moral que o catecismo da doutrina cristã”⁷⁸, por este ser, “por excelência um Código de Ética.”⁷⁹ Dessa forma, a religião católica entra na formação do professor por intermédio do estabelecimento de uma metodologia do ensino da Ética com base nos princípios católicos e também pela introjeção dos valores da ética cristã na postura profissional do docente, que deve transmitir aos seus alunos através de suas atitudes e postura em sala de aula. Outro aspecto muito caro a Backheuser, acerca da formação do mestre, envolve uma ação de instilar no coração do “aluno-mestre” o amor e a dedicação ao magistério:

Ao lado da formação integral do mestre (cultural e moral) precisariam os estabelecimentos normais lhe inculcar zelo e entusiasmo pela sua missão, melhor

⁷⁴ Backheuser, 1934, p.255

⁷⁵ Ibidem, p.257-258

⁷⁶ “Ao lado [do exemplo], é da maior conveniência inculcar nas crianças um contato mais íntimo com a moral pela *repetição* de exercícios adequados a fixar-lhes na inteligência as regras respectivas. (Backheuser, 1934, p.116, grifo do autor).

⁷⁷ Backheuser, 1934, p. 116

⁷⁸ Ibidem, p. 116

⁷⁹ Ibidem, p. 116

diríamos, pelo sacerdócio. “O mestre deve amar o ensino como o artista a sua arte”, no conselho de Jonatas Serrano. “A formação do próprio mestre, é portanto, - como diz ainda o mesmo autor, - questão sobre todas relevante”.⁸⁰

O capítulo final do livro é reservado aos “detalhes da técnica da escola nova”, onde o autor descreve os procedimentos necessários para realizar diversas atividades e organizar locais específicos dentro da escola. Tais atividades e locais estão inseridos e justificados a partir dos conceitos da escola nova expostos no livro e incluem dramatizações, excursões, centros de interesse, museus escolares e da classe. Um ponto destacado sobre os museus escolares é o seguinte: “o museu escolar também deve ter um caráter cívico e moral. (...) Legendas morais encontram em todo lugar de serem postos em realce.”⁸¹

O manual analisado está inserido no quadro de debates educacionais vigente na primeira metade da década de 1930 e a atmosfera de embates – e também de diálogos – entre os católicos e escolanovistas é bastante presente no livro, a começar pelo prefácio do padre Leonel Franca, que aponta elementos de tensão e discussões sobre a educação. Backheuser embasa a sua argumentação a favor de uma determinada concepção de escola nova – uma vez que o autor identifica diversos tipos de escola nova – em citações de diversos educadores, tanto escolanovistas quanto católicos. Um fato bastante interessante em relação à técnica de argumentação do autor é apropriação que ele faz das citações de autores escolanovistas laicos para defender a presença da religião na escola nova. Suas críticas concentram-se mais em determinadas correntes políticas e filosóficas – especialmente os socialistas e os materialistas – do que em autores específicos. Um ponto interessante sobre a relação de Backheuser com os educadores escolanovistas, pode ser percebido pela maneira diferenciada como ele trata Fernando de Azevedo, com quem chegou a trabalhar e dedica elogios, e Anísio Teixeira, a quem reserva críticas mais acentuadas.

A defesa de Backheuser em relação a presença da religião católica na educação diverge do posicionamento de outros educadores católicos, como monsenhor Pedro Anísio. Para este educador, a doutrina católica está presente na própria finalidade da educação e por isso a verdadeira pedagogia não pode ser dissociada do catolicismo. Para Backheuser, no entanto, o catolicismo entra como norteador filosófico da escola nova e como elemento indispensável do ensino da Ética e da Moral. Em decorrência desta perspectiva, a entrada do catolicismo nas práticas de ensino regular ocorre atrelada ao ensino da Moral. Apesar desta

⁸⁰ Backheuser, 1934, p. 258-259

⁸¹ Ibidem, p. 296

diferença conceitual, é importante perceber que ambos os autores possuem idéias convergentes quanto a determinadas características desejáveis para o bom profissional docente: a importância da autoridade, uma sólida formação (intelectual, moral e cultural), o amor pelo exercício da função educativa e a necessidade de um pessoal exemplo cujo modelo será seguido pelos educandos.

Ao comparar os livros *Tratado de Pedagogia* e *Técnica da Pedagogia Moderna*, é imprescindível estar atento a diversos pontos distintivos entre as duas obras, que não aparecem em suas páginas. Enquanto o livro do Monsenhor Pedro Anísio é um manual voltado para a formação de professores, a obra de Everardo Backheuser não delimita um público-alvo específico dentro do professorado. Outra diferença importante entre os dois livros reside no fato de que *Tratado de Pedagogia* é um livro de escopo mais geral, procurando apresentar ao leitor os conceitos mais básicos da pedagogia (a finalidade da educação, o papel do mestre, o papel do educando, os tipos de educação, etc.), enquanto *Técnicas da Pedagogia Moderna* é um livro dedicado exclusivamente ao estudo da Escola Nova. Alguns conceitos e idéias apresentados em ambos os livros se entrecruzam como pedagogia indissociável da religião, a defesa clara da autoridade do professor e a educação pelo exemplo, mas as obras possuem pontos claros de particularidades.

À luz da reflexão de Marta Carvalho sobre modelos pedagógicos (2001), percebe-se que tanto *Tratado de Pedagogia*, quanto *Técnica da Pedagogia Moderna* não se encaixam no conceito de “caixa de utensílios”, apesar dos manuais abordarem elementos mais voltados para a prática – principalmente no caso do último capítulo do livro de Backheuser, dedicado à “apresentação de alguns detalhes de execução da escola nova.” Apesar desta aproximação da prática, observa-se que ambos adotam uma postura de reforço aos seus conceitos teóricos principais, quase não recorrendo a exercícios, roteiros, planos de aula quando prescrevem sugestões e posturas de prática de ensino. Os manuais de Backheuser e Anísio seguem uma estrutura que procura marcar o caráter científico e filosófico da Pedagogia – esta marcação é bastante visível na organização de *Técnica da Pedagogia Moderna*, com o autor dedicando um capítulo inteiro às “ciências correlatas à Pedagogia” – e, a partir desta abordagem, procuram realizar um trabalho de sistematização deste saberes para que os mesmos sejam aplicados nas práticas docentes. Tais características, de acordo com Carvalho (2006), são

bastantes próximas do modelo pedagógico chamado *Tratado de Pedagogia*, por sinal o mesmo nome do manual escrito pelo Monsenhor Pedro Anísio⁸².

⁸² “Assim é que, amalgamando ”princípios” ditos filosóficos ou científicos a saberes extraídos da experiência de casos considerados de "bom senso" e muita vez de senso comum acumulados como cultura escolar informal, o *Tratado de Pedagogia* se configura como manual que compendia e sistematiza os saberes que estatui necessários ao exercício da docência.(Carvalho, 2006, s.p.)

3. Os Congressos Católicos Brasileiros de Educação: debates e representações docentes

Conforme abordado no primeiro capítulo deste trabalho, a Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.) possuía como proposta principal a reunião de colégios católicos, congregações religiosas e professores católicos de todo o país com o objetivo de debater idéias no campo educacional, difundir o ideário católico na educação e estabelecer medidas para a expansão e melhoria do ensino religioso, muitas das quais envolvendo a publicação de impressos. Outras ações, no entanto, tiveram também importância para os objetivos da confederação, sendo voltadas em especial, para os profissionais de ensino e tendo sido divulgadas com regularidade na *Revista Brasileira de Pedagogia* (R.B.P.). Nessa direção, a C.C.B.E. promoveu dois Congressos Católicos de Educação, o primeiro em setembro de 1934 e o segundo em outubro de 1937, cada qual com suas próprias características, mas também com suas aproximações.

O foco deste capítulo consiste na análise das teses apresentadas nos dois congressos, especialmente na identificação e reflexão sobre propostas mais gerais relativas à educação e sobre representações acerca da educação e do professorado produzidas pelos participantes do encontro. Curiosamente, os dois eventos estão inscritos em momentos polares da história da C.C.B.E, assim como próximos de eventos políticos bastante marcantes. O primeiro foi realizado no ano seguinte à fundação da confederação, em um momento nevrálgico dos debates educacionais e também políticos, por conta da elaboração da Constituição Federal de 1934¹, enquanto o segundo congresso foi realizado em fins de outubro de 1937, às portas do início do Estado Novo² e próximo dos fins das atividades da própria C.C.B.E, em 1938.

Antes de analisar cada um destes eventos, é necessário refletirmos sobre os congressos como parte integrante do rol de estratégias empregadas pelo movimento católico no campo educacional. É necessário ter o cuidado de olhar com distinção os eventos em si e as produções discursivas impressas produzidas a partir deles. O trabalho de pesquisa do historiador, baseado em informações extraídas, selecionadas e interpretadas de suas fontes, não é capaz de recriar os acontecimentos envolvidos nos congressos, tendo sua percepção mediada pelos discursos existentes nas fontes de consulta a qual recorre.

¹ A Constituição de 1934 foi aprovada meses antes do início do congresso e com pontos de interesse da Igreja.

² O Estado Novo teve seu início no dia 10 de novembro de 1937, com o fechamento do Congresso Nacional, cercado por tropas da Polícia Militar em um golpe de estado liderado pelo presidente em exercício, Getúlio Vargas.

As principais referências sobre as atividades realizadas e planejadas para os eventos são a *Revista Brasileira de Pedagogia* (R.B.P.), o jornal *O Diário*, de Belo Horizonte e o livro de anais do I Congresso, intitulado *Pedagogia Católica*. Cada uma destas fontes está inscrita em uma certa contextualização – por se tratarem de veículos midiáticos diferentes –, porém são todas fortemente ligadas ao movimento católico. A R.B.P. é a revista oficial da própria Confederação Católica Brasileira de Educação e, tanto no Primeiro quanto no Segundo Congresso,³ forneceu grande auxílio para a divulgação dos eventos. Por outro lado, o jornal *O Diário*, usado como principal fonte de referência nesta pesquisa para a obtenção de informações sobre o Segundo Congresso, é um jornal de circulação diária, como diz o próprio nome, que embora tenha sua linha editorial voltada para o público católico, também é dirigido a outros tipos de público, abordando em suas páginas as principais notícias que ocorrem a nível local, nacional e internacional.

Tais publicações também podem ser incluídas no rol de medidas utilizadas pelo grupo católico para a difusão de suas idéias por meio do congresso, sendo possível inferir que sem a cobertura destes órgãos, a repercussão dos eventos seria muito mais limitada. No entanto, uma vez que há a proximidade entre os veículos de divulgação dos eventos com os organizadores dos mesmos, assim como da própria Igreja Católica, é necessário ter o cuidado em desconfiar das fontes, principalmente no que tange à valorização e relevância do Congresso fora dos círculos educacionais católicos⁴. O principal legado dos congressos, como forma discursiva, reside nos livros de anais. Carvalho afirma que “os anais do congresso fazem parte da rede de impressos católicos, constituindo-se tanto como produto, quanto como instrumento da prática de controle pedagógico e organizacional do professorado católico, prática fortemente respaldada pela autoridade eclesiástica.”⁵

A confederação produziu apenas um livro de anais referente ao Primeiro Congresso, editado no ano seguinte ao evento.⁶ A pesquisa não encontrou indicação alguma da

³ A R.B.P., notadamente, realizou uma cobertura pré e pós evento muito mais abrangente do primeiro congresso que do segundo. Um exemplo da diferença na cobertura dos dois eventos pode ser observado na publicação de parte das teses do Primeiro Congresso Católico na *Revista Brasileira de Pedagogia*, devido ao atraso da publicação do livro de anais, enquanto que o Segundo Congresso não teve nenhuma de suas teses, conclusões, conferências ou debates publicada nas páginas da revista oficial da C.C.B.E.

⁴ Salem (1982) apóia-se na análise de Danilo Lima (1978) e outros estudiosos da época para levantar a hipótese de que os “congressos nacionais promovidos pelos católicos apresentavam um nível bastante inferior aos dos escolanovistas”. No entanto, a partir dos trabalhos de Marta Carvalho sobre o escolanovismo católico, ocorre uma série de questionamentos sobre esta visão de pouca relevância e qualidade das organizações e atividades promovidas pelos católicos, sobretudo sobre o Primeiro Congresso de Educação.

⁵ Carvalho, 1998, p.73

⁶ Ressalva-se que, embora o livro de anais do congresso apresente como ano de edição, o ano de 1935, o início de sua circulação parece ter se dado somente em 1936, conforme uma notícia veiculada na “Página do

existência de um livro de anais referentes ao Segundo Congresso. Considerando que a C.C.B.E. encerrou suas atividades no ano posterior a este evento por razões não totalmente esclarecidas, mas relacionadas com problemas de ordem financeira, pode-se deduzir que a confederação não tenha disposto de condições materiais para a elaboração e publicação dos anais. No caso do livro de anais do 1º Congresso, deve ser assinalado que, despidos das conferências iniciais e finais, discussões, debates e demais atividades realizadas nos congressos, ele contenta-se em expor os trabalhos realizados e seus resultados nas formas das conclusões aprovadas em plenário, estabelecendo o direcionamento das discussões dos católicos sobre os rumos da educação nacional. A materialidade do livro concede às teses e às suas conclusões um status diferenciado por se tratar de um registro oficial do evento realizado, se comparado, por exemplo, à publicação das conclusões das teses no jornal *O Diário*, cuja publicação possui um escopo informativo mais generalizado e até mesmo em relação à *Revista Brasileira de Pedagogia*, o veículo de imprensa da própria C.C.B.E., que possui uma outra norma de circulação e edição⁷.

3.1 O Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação (1934)

O Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 20 e 27 de setembro de 1934 pela Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E). O principal objetivo do congresso era “estudar os problemas educacionais à luz da doutrina católica e firmar as bases da política educacional católica”⁸, reunindo professores, educadores e intelectuais católicos para discutir idéias e estabelecer medidas e sugestões para a educação brasileira, principalmente nas questões relacionadas aos

Professorado” do jornal *O Diário*, em 26 de julho de 1936: “Está terminada a impressão dos ‘anais’ [do I Congresso Católico de Educação] que serão distribuídas gratuitamente aos Congressistas. Diante da possibilidade de extravio no correio é conveniente que os Congressistas enviem 50\$ réis em selos, solicitando o registro. Esse pedido pode ser feito até fins de agosto. A venda avulsa é de 13\$000”

⁷ Analisar as teses presentes nos congressos católicos não se resume a olhar criticamente para o texto, como se o mesmo fosse uma produção discursiva fora de seu elemento material (o papel, a tipografia, a diagramação). Chartier (2002) nos ajuda a pensar como é importante estar atento não apenas ao texto em si, mas também às formas como se dão a produção e circulação do impresso, uma vez que esses elementos influenciam e diferenciam a forma, apreensão, manipulação e compreensão do mesmo. Acessar somente conclusões de uma tese, nas páginas de um jornal, suscita percepções diferentes do que encontrar o texto publicado na íntegra em um livro que reúne outros trabalhos apresentados no mesmo espaço e tempo (da mesma forma que a apresentação oral do texto ou mediada por um parecer de terceiros, gera outras percepções). Por isso mesmo, o alerta de Chartier é extremamente válido: “contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si mesmo, independente de qualquer materialidade, deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja ele qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor” (2002, p. 71).

⁸ *Revista Brasileira de Pedagogia*, nº 3, 1934, p. 167.

preceitos da educação católica, incluindo, mas não se limitando à questão do ensino religioso. Pode-se dizer que o Primeiro Congresso Católico começou a tomar forma a partir do início de 1934, a partir das reuniões da Comissão Diretora da C.C.B.E⁹. De acordo com a ata da reunião de 25 de janeiro, foi “dada a redação final a 10 teses que constituem sistematicamente os pontos principais a serem estudados em uma grande reunião de professores”¹⁰. Entretanto, a efetivação da realização do congresso ocorre a partir da participação de D. Xavier de Matos que envia uma proposta de congresso, discutida e aprovada pela Comissão Diretora em 15 de fevereiro de 1934. De acordo com a análise de Melo (2006), um dos fatores determinantes para a realização do Primeiro Congresso Católico foi o atentando contra Edgar Süsssekind, devido ao seu posicionamento contrário ao ensino religioso na VI Conferência Nacional de Educação, realizada em Fortaleza, o que motivou a C.C.B.E. encaminhar um telegrama de solidariedade em face da oposição às idéias católicas na Conferência. Após este acontecimento, a proposta de D. Xavier Matos é formalizada¹¹.

A Comissão Organizadora do Primeiro Congresso foi composta pelo Padre Leonel Franca, Everardo Backheuser, D. Xavier Matos, Alceu Amoroso Lima, Pedro Viana da Silva, Laura Jacobina Lacombe, Maria Luiza Lage e Altivo César, enquanto a Comissão Executiva foi formada por Carlos Barbosa de Oliveira, Boneventura Ribeiro e Maria Regina Cruz Rangel¹². Os trabalhos de organização e execução do congresso contaram com o importante apoio da *Revista Brasileira de Pedagogia* como instrumento de divulgação. Nas páginas das edições anteriores ao congresso foram encontrados artigos enaltecendo a importância do evento¹³, a divulgação das atividades relacionadas com o congresso¹⁴, a programação do

⁹ A idéia de um congresso católico não era nova. De acordo com Sgarbi (1997), Alceu Amoroso Lima propôs às Associações de Professores Católicos que realizassem um congresso sobre educação com a participação do Centro Dom Vital, porém o evento não se concretizou “talvez em virtude da diferença da linha de trabalho que existia entre as duas instituições”. (p.34)

¹⁰ *Revista Brasileira de Pedagogia*, nº 2, 1934, p. 125.

¹¹ Melo levanta a hipótese de que: “a proposta de realização do Primeiro Congresso Católico de Educação, pode estar diretamente relacionada a esse episódio – revelador, sob o ponto de vista católico, da necessidade de se produzir uma política educacional católica que rivalizasse com a política laicista advogada pelos ‘inimigos da Igreja’”. (2006, p. 248)

¹² *Revista Brasileira de Pedagogia*, nº 3, 1934, p. 167.

¹³ “Um movimento febril nos meios católicos, pois que os mais delicados problemas pedagógicos vão ali ser encarados, ventilados e discutidos, à luz da Pedagogia e da Fé, para todos os graus de ensino. Todos se preparam para o maior brilho do Congresso: no Ceará promoveram um Congresso Preparatório, que se reunirá em Baturité. Em São Paulo e Minas propõem-se a fazer Semanas de Educação todas servindo para focalizar o problema educacional. É de esperar que o Congresso satisfaça a todos principalmente ao Brasil que está de olhos confiantes para os professores católicos”. (Backheuser, 1934, p.231)

¹⁴ Dentre as atividades, destacam-se: “Conferências de particular interesse para o bom conhecimento de certas questões pedagógicas e sociais” em curso; “Museu escolar, organizado para divulgar entre os congressistas livros, aparelhamento para ensino experimental e projeção, filmes educativos e outros recursos à disposição dos mestres no desempenho de sua missão”; “visitas aos principais estabelecimentos de ensino, havendo em alguns,

evento e sua estrutura. As teses encaminhadas à Comissão Organizadora eram classificadas de acordo com o tema em cada uma das seis comissões existentes¹⁵ e submetidas ao parecer de um relator. Suas conclusões eram levadas ao plenário para debate e votação, podendo ser aprovadas com seu texto integral, aprovadas com alterações, ou rejeitadas. A *Revista Brasileira de Pedagogia* também fez uma análise após o congresso, destacando a maciça participação de professores e eclesiásticos de diversos estados da federação que compareceram em grande número às plenárias¹⁶ das sessões de trabalho para análise das teses.¹⁷

O livro de anais do Primeiro Congresso Católico de Educação recebeu um título condizente com a diversidade dos assuntos abordados no evento e com a maneira como o evento foi organizado: *Pedagogia Católica*. Publicado em 1935, o livro transcreve integralmente cada uma das teses apresentadas no congresso, ordenadas de acordo com a comissão na qual foi enquadrada, incluindo as conclusões originais propostas pelo autor, seguida do parecer do relator e das conclusões aprovadas em plenário. O livro não conta com um prefácio, indo direto para as teses da primeira comissão. Antes do índice, ao fim da publicação, há uma nota onde se observa a informação de que a publicação do livro de anais passou por uma série de problemas que atrasaram sua publicação e obrigaram a C.C.B.E. a deixar de fora a parte de debates, limitando-os aos que foram publicados na *Revista Brasileira de Pedagogia*¹⁸, o que mostra também uma conjugação das estratégias de publicação da entidade em divulgar as atividades do congresso. Pela análise da estruturas das teses e das formas de encaminhamento para debate e votação em plenário, percebe-se a intenção da C.C.B.E. em utilizar o congresso como um espaço de estabelecimento de diretrizes para suas

exposições de caráter educativo a museus, etc.”;” Excursões e passeios nos arrabaldes e vizinhanças da capital”. (*Revista Brasileira de Pedagogia*, n.º4, 1934, p.234)

¹⁵ As comissões eram: Ensino Religioso (teses sobre a situação do ensino religioso e formação de docente para este tipo de ensino); Sociologia Educacional (teses sobre filosofia e sociologia voltadas para a área educacional); Teses Especializadas (teses sobre assuntos diversos, como educação feminina, uso da imprensa e meios de comunicação na educação); Universidade Católica (teses com propostas e discussões sobre o Ensino Universitário, especialmente católico); Metodologia e Didática (teses sobre metodologia de ensino de disciplinas – não limitadas ao ensino religioso); A Educação e o Proletariado (tese sobre educação e o movimento sindical).

¹⁶ A *Revista Brasileira de Pedagogia* afirma que as plenárias contavam “sempre a presença mínima de 300 congressistas” (nº 9, 1934, p. 281)

¹⁷ Melo (2006, p.249), indica que foram apreciadas 48 teses em sete comissões. No entanto, de acordo com os Anais do Primeiro Congresso Católico de Educação foram 54 teses divididas em seis comissões.

¹⁸ “[Se] a demora da publicação destes Anais causou por contrariedades aos membros do 1º Congresso Católico Brasileiro de Educação, provocou ainda maiores aborrecimentos ao Presidente da C.C.B.E. a cujo cargo ficaram afinal o trabalho de coordenação das teses e revisão de provas. Todos os esforços por ele empregados não foram eficientes para por em boa ordem todos os papéis das várias sessões e reuniões e por isso a parte referente aos debates terá de ficar reduzida ao publicado na *Revista Brasileira de Pedagogia*, volume II, pgs. 281 a 353.” (“Uma Palavra Final”, 1935, p.348)

ações – assim como para seus associados – no campo educacional. Essa questão de organização aborda os mais diversos aspectos do campo pedagógico, indo da metodologia do ensino religioso para crianças, até medidas para a atuação dos educadores católicos em espaços não-escolares. Cabe destacar a relação do congresso com a prática educativa e a preocupação em estabelecer medidas práticas para a “pedagogia católica”, através das votações em plenário dos temas apresentados, uma vez que tais práticas visando a difusão do ideário católico na educação eram de grande importância para o projeto católico.

Nas discussões que aconteceram durante o evento, alguns dos aspectos mais focalizados eram os que diziam respeito ao papel do professor na educação. As teses que abordam a formação docente encontram-se reunidas principalmente na primeira comissão, que trata sobre o ensino religioso. A segunda comissão abarca teses que mostram as diversas representações e identidades do docente conforme o ponto de vista católico, possuindo uma relação muito próxima com a disputa educacional da época com os escolanovistas e também com o posicionamento católico sobre a escola. Com base nas características das teses destas comissões e de acordo com o escopo da pesquisa, será feito um recorte analisando algumas das teses destas duas comissões, mas ressalvando que nas demais comissões também são encontradas outras formas de representação do professor¹⁹.

3.2 Representações e estratégias para a formação do responsável pelo ensino religioso

A primeira comissão ter como tema o ensino religioso não parece ser uma coincidência. Este tipo de ensino foi uma das principais bandeiras de luta do movimento católico e o mesmo estava bastante exultante à época do congresso, uma vez que o evento foi realizado alguns meses após a promulgação da Constituição de 1934, na qual os católicos haviam obtido algumas importantes vitórias, como o estabelecimento do ensino religioso facultativo e dentro do horário de aula das escolas primárias, secundárias e normais²⁰. O efeito dessa medida favorece o surgimento e o aprofundamento de diversas questões sobre os

¹⁹ A partir da 3ª comissão (teses especializadas) as teses abordam diversos assuntos onde há referência ao professor, em maior ou menor grau, embora o docente não seja o tema central da tese, como: educação feminina, o uso do rádio e do cinema na educação, educação sexual e metodologia do ensino das artes, apenas para citar alguns exemplos.

²⁰ Cf. Constituição Federal de 1934, art. 153.

rumos do ensino religioso no Brasil²¹. Que tipos de ensino religioso estavam sendo ministrados naquela época? Qual era o mais eficaz? Quem estava recebendo esse ensino religioso? Quem estava ministrando este tipo de educação?²² “Quem deve ministrar o ensino religioso?”²³

A esse respeito, torna-se importante considerar que quando nos referimos ao Ensino Religioso, nos termos tratados nos Congressos Católicos de Educação, estamos nos referindo ao ensino da doutrina católica para os leigos. O ensino religioso nas escolas e as aulas de catecismos nas paróquias eram considerados por vários católicos como meios válidos e coexistentes para o ensino da religião, cada qual com seus espaços escolares próprios²⁴. O ensino religioso, portanto, não estava restrito somente à escola ou aos professores. Esta era também uma tarefa executada por padres, freiras e catequistas em suas paróquias. E as discussões sobre o assunto tematizavam, com frequência, essa realidade.

Trajano José de Oliveira e Souza²⁵, ao analisar a situação do ensino religioso no bispado de Lages, aponta uma série de limitações no alcance do catecismo, pois o mesmo somente afetava as crianças de famílias já católicas que levavam seus filhos para o recebimento deste ensinamento nas igrejas. Os pais precisavam levar seus filhos até as paróquias, o que nem sempre ocorria, ou, às vezes, acontecia o contrário: a demanda dos alunos por catecismo era maior do que o número de catequistas disponíveis para tal função. Segundo o autor da tese:

Enormes foram, por conseguinte, os obstáculos opostos à ação dos missionários relativamente à difusão da doutrina cristã, ao chamar os fiéis ao cumprimento dos deveres religiosos. Dificultar esse o trabalho, como é de ver, de um lado, o isolamento destas populações, destituídas de meios fáceis de comunicação, e, de outro, os males de

²¹ Na primeira tese dedicada ao ensino religioso no livro de Anais do Congresso, há a comemoração pelos novos tempos com a vitória católica na Constituinte: “Admirável o surto de vitalidade e atividade religiosas que tem se desdobrado em todas as circunscrições do território nacional, ressurgimento este a culminar, em nossos dias, com a magnífica vitória dos postulados católicos na Segunda Constituinte Republicana” (Sousa, 1934, p.6).

²² O Monsenhor Conrado Jacarandá, relator de duas teses sobre o tema de ensino religioso, levanta, em um dos seus pareceres, uma questão ligada à religião, mas que também perpassa a alçada educacional: “Onde e como será preferível mesmo à guisa de meios educativos a primeira comunhão? a) na Igreja paroquial?; b) no próprio recinto da Escola?; c) a comunhão deverá ser geral, com a preocupação da solenidade e da impressão que deve perdurar?; d) ou é preferível que seja por turmas, sem a preocupação da solenidade, mas com o lucro de preparo melhor e mais eficaz?” (Jacarandá, 1934, p. 29)

²³ Esta pergunta é feita pelo Padre José Solindo em seu parecer sobre tese de Guilherme Boing sobre a formação de profissionais para o ensino religioso (Solindo, 1935, p.41).

²⁴ Ao considerarmos a paróquia como um espaço escolar, devemos nos remeter ao conceito de Viñao Frago (2000): “O espaço escolar não é, pois, um ‘contenedor’, nem um ‘cenário’, mas sim ‘uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...) uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos”. (Viñao Frago *apud* Silva, 2006)

²⁵ Professor do Ginásio Diocesano e Diretor da Escola Normal de Lages – Santa Catarina.

que enferma a Religião, aliás no resto do país, sobrelevando, dentro todos, a falta de sacerdotes.²⁶

A expansão do ensino religioso em Lages ocorreu de maneira significativa por intermédio das escolas e colégios católicos. Nestes espaços escolares, os alunos recebiam tanto a educação formal e instrucional quanto educação religiosa e embora fossem instituições de cunho privado, era interessante perceber que devido às relações entre o clero e governo, não era incomum o apoio financeiro com dinheiro público a estes institutos:

E releva salientar, neste passo, as relações ótimas, existente no Bispado [de Lages], entre o clero e as autoridades civis, sejam municipais ou estaduais, relações estas que se tem concretizado por laços de cordial amizade, com ainda pela cooperação decidida que o Estado e o Município ao Bispado vêm prestando, por intermédio de apreciáveis subvenções aos institutos católicos.²⁷

Embora as palavras de Trajano se refiram ao caso específico do município de Lages de Santa Catarina, é verificável que aproximação entre a Igreja e o Estado – este oficialmente laico – acontecia em outros locais. Giolo (2004) aponta uma proximidade muito grande entre a Igreja Católica e o Governo Rio-Grandense da Primeira República, que apesar de ser fortemente ligado à filosofia positivista, aliou-se à Igreja, pois a mesma detinha grande influência juntos aos pólos econômicos mais importantes do Estado. A Constituição do Rio Grande do Sul de 14 de julho de 1891, foi vantajosa para a Igreja em vários campos, incluindo a educação:

Nenhuma das disposições constitucionais foi mais importante para a Igreja do que aquela que comprometia o Estado apenas com o ensino primário (Art. 20, inciso 25), liberando para a iniciativa privada os demais graus de ensino. O acordo não se resume, entretanto, nessa repartição de terreno. Houve contínua troca de favores educacionais, sendo os mais salientes a subvenção pública de escolas particulares e a direção de escolas públicas feitas por agentes da Igreja.²⁸

Embora os institutos católicos em Lages ministrassem o ensino religioso, havia a preocupação em estender este tipo de ensino também aos alunos das escolas públicas. Esta preocupação decorria do fato de que muitas crianças freqüentavam a escola principalmente no ensino primário, que por ser gratuito atingia um universo muito mais ampliado. Dessa forma, atender os alunos com aulas de ensino religioso dentro do horário escolar, era importante para

²⁶ Souza, 1935, p. 8

²⁷ Ibidem, p.9

²⁸ Giolo, 2004, p. 12-13

melhorar a eficácia da disseminação das idéias católicas. Os educadores católicos apontavam a ineficácia do ensino religioso fora do horário escolar uma vez que muitos alunos após o término do horário escolar regular não permaneciam na escola, ou não retornavam para as aulas de ensino religioso. Neste contexto, a reintrodução do ensino religioso dentro do horário escolar foi uma ferramenta legal de bastante utilidade para os católicos. Ao refletirmos sobre o espaço escolar e o ensino religioso, não se pode desconsiderar a questão do tempo escolar. A grande conquista dos católicos na educação na Constituição de 1934, não foi somente a garantia do ensino religioso na rede oficial, mas a oferta do ensino religioso *dentro do horário escolar*, considerado muito mais eficiente pelos católicos, pois diminuía a evasão e o desinteresse dos alunos²⁹. Isto não quer dizer que os católicos não tenham adotado medidas para penetrar na escola pública e ministrar o ensino religioso antes de qualquer formalização legal. Trajano, ao falar da expansão do ensino religioso no município de Lages, faz questão de dizer:

Não pretendemos olvidar o fato que também nas escolas públicas também se vem ministrando, de longa data, o ensino do catecismo, começando pelo grupo escolar da sede da Diocese. Igualmente digno de registro é o auxílio com que o magistério público estadual e os municipais de boa mente vêm cooperando na disseminação desse ensino encarregando-se, não raro, nas escolas rurais, as próprias professoras públicas da docência da Religião aos seus alunos.³⁰

Os esforços de disseminação do ensino religioso ocorrem prioritariamente em três espaços: as paróquias, as escolas católicas e as escolas públicas. Existe também a questão sobre quem é o responsável pelo ensino da religião em cada espaço: nas paróquias e em diversas escolas religiosas, a pessoa incumbida de tal ensino normalmente possui formação eclesial, mas não domina as técnicas e metodologias didáticas. Por outro lado, os professores, principalmente das escolas públicas, possuem uma formação específica para a docência, facilitando a aprendizagem dos conteúdos. No entanto, a falta de um conteúdo e de um embasamento sólido da doutrina religiosa faz com que esses educadores leigos não consigam ministrar de maneira eficiente o ensino religioso, segundo a visão de vários dos envolvidos no debate. Embora sejam responsáveis pelo ensino religioso, percebe-se uma distinção entre a catequista e a professora.

²⁹ Um exemplo dessa posição pode ser percebido nas palavras da professora Guiomar Borges: “O ensino religioso poderá ser agora em nossa terra uma brilhante realidade, por isso que, em nossa Carta Magna se estatui o ensino religioso dentro do horário escolar. Não mais as aulas de catecismo, extra-horário apressadamente dadas e distanciamente ouvidas; não mais crianças fatigadas após um dia de trabalho, a acharem sempre inoportuna a aula de religião, que as vinha deter mais uma hora na escola”. (Borges, 1935, p.15)

³⁰ Souza, 1935, p. 10-11

Neste contexto, coloca-se em questão como deve ser a formação docente e quais devem ser os espaços – na visão de cada tese que aborda o assunto – onde deve ser ministrado o ensino religioso para que este seja o mais efetivo possível. A preocupação com a formação dos responsáveis pelas aulas de ensino religioso para que o conteúdo doutrinário católico fosse transmitido corretamente aos alunos é o foco de duas teses no Congresso, uma delas apresentada pela professora Guiomar Borges:

Os que se preocupam seriamente com o problema religioso da nossa terra sentem a urgência de formação especial e cuidadosa das catequistas, para o desempenho de uma das mais santas e das mais sérias tarefas que possa empreender a mulher – o ensino religioso.³¹

Nota-se, nesta citação, a identificação da tarefa de ensinar com a condição feminina³², reforçando a representação da mulher como a responsável pelo ofício da educação. Outra representação bastante reforçada é a de que a função do ensino religioso está a cargo da catequista, uma pessoa de sólida formação religiosa. No entanto, Borges é uma defensora da importância da vinculação da educação religiosa à instrução primária e afirma que “para que a instrução primária seja verdadeiramente boa e socialmente útil deverá ser profundamente religiosa.”³³. Para ela, este objetivo seria conseguido da seguinte forma:

Colocar à frente de cada escola, quer particular quer pública, uma professora de reais valores morais e religiosos, uma entusiasta que dê a este trabalho de formação espiritual, o melhor do seu esforço da sua alma profundamente crente e radiante. [...] Essa mulher, de segura e larga visão, de alevantadas idéias de religião ilustrada e de fé esclarecida, saberá encontrar outras almas dotadas de real valor para colaborarem nesse esplêndido campo de ação religiosa, que é do bem, o da verdade, o de Deus.³⁴

Embora afirme que o ensino religioso esteja a cargo da catequista, Borges elege o espaço da escola, não o da paróquia, como o lugar ideal para a instrução religiosa. Devido a isso, uma das propostas apresentadas nesta tese consistia na formação de professoras-catequistas, o que revela um movimento de empreender a união do saber pedagógico com o saber religioso:

³¹ Borges, 1935, p.14

³² Destaca-se que Borges refere-se somente à mulher, ao mencionar o gênero responsável pelo ato educativo, ao contrário, por exemplo, do Monsenhor Pedro Anísio que, em *Tratado de Pedagogia*, só utiliza a forma masculina ao apresentar reflexões sobre a atividade docente. Talvez a referência somente à professora e à catequista (também ignorando a forma masculina) esteja relacionada à situação de que sua tese é apresentada em um congresso com muitos(as) participantes, favorecendo a necessidade de um diálogo mais efetivo com público, que contou com um contingente expressivo de professoras, que efetivamente já ocupavam a centralidade da cena escolar.

³³ Borges, 1935, p. 15

³⁴ *Ibidem*, p. 15-16

A necessidade mais urgente de nosso país é a formação da professora-catequista. Há de ser a professora a quem as crianças estão habituadas a ouvir e respeitar; há de ser a mestra que lhes ensina a gramática e a matemática, a geografia e a história, o desenho e o trabalho manual; há de ser ela que lhes terá de ensinar o catecismo e a história da Igreja. E a professora há de ser catequista. E da sua formação pode se ocupar a Associação de Professores Católicos, cujo escopo elevadíssimo é a educação integral. *Não se pode educar a criança, física, intelectual e moralmente, abandonando a sua educação religiosa*³⁵

O trecho grifado destaca que a autora partilha da idéia basilar de muitos intelectuais católicos, como os autores dos manuais analisados, de que a “pedagogia é indissociável da religião” e que é indispensável o ensino da religião para a obtenção de uma educação integral. Ao colocar a escola como espaço primordial para a educação, Borges realiza um deslocamento sobre como e onde se deve formar o docente do ensino religioso. Em primeiro lugar, ele deve conter uma dupla identidade, conjugando o saber e amor religioso da catequista com o saber pedagógico da professora. E esta “professora-catequista” deve ser formada em um espaço que conjuga ao mesmo as dimensões religiosa e educacional, as Associações de Professores Católicos.

A professora defende que o ensino religioso seja ministrado pelas mestras formadas nas Escolas Normais e que elas ministrem o ensino religioso para seus próprios alunos a fim de alcançar a educação integral da criança, mas também valoriza o papel da catequista, reforçando assim a dupla identidade que estabelece. Entretanto, Borges ressalva que ser catequista é mais do que possuir o conhecimento do ideário da Igreja, apontando a necessidade e a importância da própria possessão em si um fervor religioso, uma forte crença na doutrina católica:

Ser catequista! É ser falangiar da ‘mais bela e promissora obra de ação social católica’. Ser catequista! É participar do real sacerdócio, é continuar a missão dos Apóstolos e perpetuar, através dos séculos a missão de Jesus Cristo. Ser catequista! É ensinar e pregar a doutrina de Jesus, acendendo e ateando nas almas o fogo do amor! Mas ninguém dá o que não tem. Para que espalhem as catequistas o fogo na terra, é necessário que, em primeiro lugar, o tenham em si, vivo e intenso.³⁶

No entanto, não é apenas o amor que deve mover a professora-catequista. Borges também destaca que é essencial que a professora domine o conhecimento da doutrina assim como o método de ensiná-lo a fim de que se obtenha uma educação religiosa de qualidade e responsabilizando diretamente a professora por quaisquer falhas no ensino:

³⁵ Borges, 1935, p.16, grifo meu

³⁶ Ibidem, p.16

Ser catequista não consiste apenas em desempenhar com paciência o papel de repetidora do catecismo. Se a criança não (compreende) entende o vocábulo que enuncia, se não apresenta a doutrina de modo claro e ao alcance da sua inteligência que desabrocha, se não consegue fazer sua a verdade aprendida, por muito pouco tempo há de guardá-la. Surpreende às vezes a ignorância completa de almas as quais, em tempo, se ensinou os princípios da fé; mas tarde se as encontra esquecido de Deus, imersas nas trevas mais profundas. De quem é a culpa? Da catequista.³⁷

Ainda em relação à formação da professora-catequista, a autora da tese destaca a importância capital do planejamento das aulas de ensino religioso:

Preparar-se a catequista para as suas lições com interesse e com método. Esta última seria a preparação que iria aproveitar, mais diretamente, às crianças. Se a verdade religiosa é sempre a mesma, é necessário, contudo, prepará-la para transmiti-la. Se o professor não pode e não deve entrar em aula, sem ter previamente preparado o assunto de sua lição, muito menos deverá a catequista ir aos seus alunos, sem ter delineado todo o plano da explicação que lhes vai fazer, prevendo-lhes as objeções e resolvendo-lhes as possíveis dificuldades.³⁸

A autora propõe em suas conclusões que sejam oferecidos cursos de doutrina religiosa, ministrados pela Associação dos Professores Católicos, seguindo um planejamento bem definido e procurando abranger o maior número possível de professoras. Além disso, é feita a proposta de uma reunião mensal com as alunas destes cursos e também com outras catequistas convidadas, com o intuito de “conseguir instrução das catequistas, uniformidade de ensino e reunião de forças.”³⁹ O intercâmbio proposto por Borges – e que foi aprovado em plenário – mostra a preocupação em estreitar as relações e diminuir as distâncias entre professoras e catequistas. Mas em sua concepção de docente para o ensino religioso, este não basta ter apenas a formação necessária. É necessário ser mulher, ser amorosa, ser dedicada e sacrificar-se pelo ofício educativo da instrução religiosa.

A organização do Ensino Religioso no espaço próprio para formação de professores, foi abordada na tese da professora da Escola Normal de Belo Horizonte, Helena Veloso. Referindo-se à situação do ensino religioso e também às práticas religiosas no interior da instituição, a professora coloca como marco para o início do ensino religioso na Escola Normal, o decreto 19.941 de 30 de abril de 1931 de autoria de Francisco Campos, que tornava facultativo o ensino religioso nas escolas públicas. Embora tal instrumento legal garantisse tal tipo de ensino na Escola Normal, sua implantação na instituição mineira passou por dificuldades:

³⁷ Borges, 1935, p. 16-17

³⁸ Ibidem, p.18.

³⁹ Ibidem, p.19.

Se nos dois primeiros anos foi notória a dificuldade com que se lutou para a organização do mesmo, já pela deficiência de um corpo docente capaz de reger as cátedras de religião, já pelo desinteresse e quiçá hostilidade de elementos anti-católicos que, se não influíram como poder co-ativo, pelo menos conseguiram prejudicar os trabalhos, facilitando a desídia das alunas em freqüentar ás aulas, nestes últimos anos, mercê de Deus e graças a um *corpo docente competentíssimo constituído por sacerdotes, irmãs de caridade, lentes da Universidade, técnicas e professoras (...)*⁴⁰

A aparente solidificação do ensino religioso na instituição, de acordo com o trecho grifado, estaria ligada diretamente à existência de um corpo docente que faz parte dos círculos eclesiásticos, ou que é simpatizante do catolicismo. Isto nos remete à importância da formação docente com formação religiosa e da grande proximidade entre uma instituição oficial de ensino com a Escola Normal e a Igreja Católica, pelo menos no caso de Minas Gerais. Neste caso específico, tal proximidade não se reflete apenas na existência do ensino religioso, ou na existência de membros do clero na instituição, mas também no currículo, em práticas extracurriculares e na cultura escolar em termos mais abrangentes. Como parte do apreço da escola pela religião católica, Veloso cita “a missa celebrada no próprio edifício da Escola, no término do ano letivo, assistida por docentes e discentes.”⁴¹. De acordo com a professora, missas “em ação de graças e de benção” também eram celebradas para as formandas no dia do recebimento de seus diplomas.

Fora do espaço da sala de aula, além das missas, a autora destaca o interesse das alunas pelas tradições religiosas nas excursões às cidades históricas e a presença “em todos os números” de artigos referentes à religião e ao ensino religioso na revista “Azas” publicada pelas alunas da instituição⁴². Além disso, há uma série de estratégias com o intuito de arregimentar as professoras em formação para as fileiras do movimento católico, atuando em diversas frentes, como reuniões, cursos e conferências:

O interesse pela difusão dos ensinamentos religiosos vai se infiltrando, sendo discutidos nas sessões dos grêmios problemas sobre a formação religiosa da infância como única capaz de prevenir a criminalidade infantil, e fornecer-lhe uma segura norma de conduta e ação para a existência, aventurando algumas nessas sessões a idéia de organizar-se um curso especial de metodologia do ensino religioso no ‘Curso de Aplicação’ e propondo o convite de conferencistas que possam fazê-las discernir o que há de aproveitável nas

⁴⁰ Veloso, 1935, p.20, grifo meu

⁴¹ Ibidem, p.21.

⁴² Magaldi e Neves (2006) trabalham com a análise de duas revistas produzidas por alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, *Instituto* e *Normalista*, onde identificam a existência de valores católicos em seus artigos. Embora trabalhem em um recorte espacial e temporal diverso do que é abordado nesta pesquisa (Rio de Janeiro nas décadas de 1940 e 50), é interessante notar como as publicações feitas pelo corpo discente podem servir como veículo de propagação de idéias e representações católicas em relação à educação, embora tais impressos não sejam produzidos no interior de uma instituição católica.

teorias modernas e dar-lhes os conhecimentos necessários para o combate ao que é prejudicial.⁴³

Em relação ao ensino religioso ministrado na Escola Normal de Belo Horizonte, o mesmo era dirigido pelo Padre Álvaro Negromonte – um dos mais influentes educadores católicos mineiros – nomeado para este cargo pelo Arcebispo de Belo Horizonte. Embora destaque que algumas práticas didáticas eram dificultadas por “deficiência de material” e que o programa utilizado na época necessitava passar adaptações por ser “inexequível dado o pequeno número de aulas”, Veloso destaca o “carinho ao preparo e à execução dos planos de lições”. Além de noções da história da Igreja e liturgia, os professores:

(...) incentivavam o estudo bibliográfico das grandes figuras da Igreja nas ciências, letras e artes falando às alunas em suas aulas sobre Tomás de Aquino, Roger Bacon, Duna Scott, Alberto Magno, e outros, ensinando-lhes a combater a nefasta e errônea teoria de que a religião é contrária ao progresso na instrução, infelizmente ainda em voga em nosso meio.⁴⁴

A importância do estudo destes nomes da Igreja⁴⁵ revela não somente a importância do ensino da filosofia para os professores em formação, algo que também é destacado em outras teses presentes no Congresso, mas também a introjeção de um discurso que realça um aspecto progressista dos católicos no campo da educação. Dessa forma, procuram desqualificar as críticas de seus adversários de que os católicos se opõem a qualquer tipo de avanço científico ou idéia nova, apegando-se ao ensino tradicional⁴⁶.

A forte presença do ensino da doutrina no ensino religioso escolar demonstra a intenção da autora em fortalecer a formação religiosa das professoras, mesmo que elas não fossem preparadas na Escola Normal para ministrar o Ensino Religioso, ou fossem formadas catequistas. Nas conclusões da tese, que foram aprovadas em plenário com pequenas alterações, a preocupação não se limita somente à instrução, envolvendo também a visão da necessidade do ensino da metodologia e da importância de se ter material didático ou paradidático relacionado à religião católica:

⁴³ Veloso, 1935, p.21

⁴⁴ Ibidem, p. 22

⁴⁵ Tomás de Aquino (1225-1274), frade dominicano, teólogo e filósofo; Roger Bacon (1214-1294) frade franciscano e filósofo com trabalhos na área de Mecânica e Ótica; Alberto Magno (1193-1206), frade dominicano, filósofo e defensor da coexistência entre ciência e religião.

⁴⁶ Acerca da relação entre ciência e fé, especialmente no campo da educação, as palavras de Backheuser na conferência de abertura indicam a sua posição de conciliação entre as duas: “Científico e religioso [este congresso], dá mais uma cabal demonstração da harmonia reinante entre a ciência e a fé. Científico ele o é de fato, por isso que a pedagogia cada vez mais adquire esses foros, constituindo-se autonomamente embora com relações muito estreitas de um lado com a psicologia e com a sociologia”. (Backheuser, 1934, p. 330-331)

1º) - Interessar os museus escolares na aquisição de material didático quer o importando (como por exemplo os da Bonne Presse e os da Editora Internacional Católica Italiana, de Turim), quer fomentando sua produção nacional, como já é feito para o ensino de outras matérias; 2º) – Promover a produção de livros de texto para as alunas e de Metodologia para as Catequistas, nos moldes dos livros do P. Quinet (Carnet de préparation et Pédagogie e Catéchisme) e dos de Monsenhor Luigi Vigna (Coleção “Fede mia”, “Vita mia” para mestres e discípulos); 3º) – Satisfazer a necessidade premente de se conseguir uma edição infantil ilustrada dos evangelhos; 4º) – Criar e intensificar cursos de instrução religiosa e de metodologia para a formação de catequistas – inspetoras e professoras; 5º) – Criar em cada colégio católico um Curso de Metodologia do Catecismo, de modo que as alunas saiam formadas catequistas.⁴⁷

Preocupações similares – fornecimento de livros didáticos adequados, cursos de formação de doutrina e metodologia religiosa e pessoas qualificadas para a tarefa – também aparecem em outras teses sobre o ensino religioso – como a da professora mineira Evangelina Gonzaga, intitulada “O ensino religioso nas escolas primárias de Minas Gerais” –sinalizando, assim, certa convergência nas temáticas dos debates sobre ensino religioso:

Entretanto, ainda não se conseguiu um proveito que satisfaça plenamente os fins do ensino religioso, devido a certas dificuldades que urge remover. De um lado avulta, angustiosa, a carência de livros bem orientados; de outro a ausência de cursos organizados; e, finalmente a impossibilidade material da assistência constante dos sacerdotes às preleções da matéria, no sentido de orientarem e fiscalizarem e seu ensino.⁴⁸

Conforme pode ser observado pela análise dos trabalhos, a criação de cursos de doutrina religiosa e/ou metodologia do ensino religioso é uma medida sugerida por quase todos os educadores que escreveram teses integrantes da primeira comissão do congresso como forma de melhorar a eficácia deste ensino⁴⁹. E em relação ao tipo de metodologia e didática que deveria ser empregado nas aulas deste conteúdo, alguns educadores e intelectuais católicos ressaltam a importância das proposições da Escola Nova, estabelecendo, assim, uma interface entre os chamados grupos católico e escolanovista, a despeito das grandes

⁴⁷ “Conclusões aprovadas em plenário”, 1935, p. 24-25

⁴⁸ Gonzaga, 1935, p.28-29

⁴⁹ Dos setes trabalhos enquadrados na comissão de ensino religioso, dois não tiveram suas conclusões apreciadas em plenário: “Considerações sobre o ensino religioso”, cujo título informa que foi uma “palestra feita na Cruzada de Educadoras Católicas” e um relatório sobre o Ensino Religioso no Colégio Imaculada da Conceição de Belo Horizonte. Em ambos os casos, há uma nota do relator geral, D. Xavier de Matos indicando a ausência de conclusões votadas em plenário, mas a destacando o interesse das teses em constar do livro de Anais. Nas outras cinco teses, quatro autores sugeriram a criação de cursos para catequistas e/ou professoras de metodologia do ensino religioso. Apenas Trajano José de Oliveira e Sousa não fez tal sugestão em suas conclusões, porém indicou medidas relacionadas à organização de associações católicas e ao aparelhamento do Centro de Doutrina Cristã com bibliotecas e aparelhagens educacionais como forma de aprimoramento e expansão do ensino religioso.

divergências e clivagens entre eles. No entanto, a aplicação dessas idéias e metodologias da Escola Nova deveria ser submetida a um rigoroso processo de filtragem e controle:

Ressaltando a importância do preparo dos mestres, nos faz o precioso documento [a Encíclica ‘Acerbo Nimis’ do Papa Pio X] refletir igualmente na importância dos métodos de processos, das associações, da lição em si mesmo, exigindo-se por consequência um trabalho inteligente e cuidadoso. E como a tese em foco sugere uma solução ao grande problema de ensinar o Catecismo pela Escola Nova, poder-se-á responder que, seguindo a técnica atual, em suas evoluções criteriosas, sob o controle imediato da autoridade eclesiástica.⁵⁰

A depuração das doutrinas, filosofias e linhas de pensamentos das idéias originais da Escola Nova e a posterior recomendação de suas metodologias – após serem saturadas com o ideário católico – ao professorado pelos intelectuais católicos é conceituada por Marta Carvalho de “escolanovismo católico”⁵¹. Destaca-se que tal prática não acontecia tão somente no contexto brasileiro, uma vez que educadores estrangeiros também submetiam a Escola Nova a uma série de procedimentos de onde filtravam o que julgavam de importância para o ensino religioso, elaborando assim manuais de ensino para dirigir e orientar a prática docente:

Em seu interessante livro de notas pedagógicas, Quinet, o Inspetor dos Catecismos de Paris estabelece as normas seguintes, que resumem o espírito da Escola Nova, em jogo com as necessidades individuais ou coletivas das classes de Religião, relacionadas com o ambiente (família, paróquia, diocese): 1) Seguir sempre o texto dos Catecismos diocesanos; 2) *Explicar as palavras para a criança conhecendo o sentido, antes de memorizá-las*; 3) *Estabelecer diálogos, para despertar a atenção e instruir sem fadiga*; 4) Oferecer pequenas reflexões para retenção; 5) Para aplicações, frases a completar; 6) Leituras leves para adaptações associativas.⁵²

Ao discutirmos a presença das formas de apropriação da Escola Nova por alguns educadores católicos no Primeiro Congresso Católico de Educação, a tese apresentada pelo Padre Guilherme Boing, intitulada “*A necessidade duma formação especial das catequistas para as escolas públicas e particulares e o seu modo*”⁵³, sinaliza de forma clara tanto a preocupação com a forma como o ensino da religião era praticado na época, quanto com a

⁵⁰ Morais, 1935, p. 31

⁵¹ Cf. Carvalho, 2003.

⁵² Loc. cit., grifos meus

⁵³ O título da tese de Boing é praticamente idêntico ao da tese de Guiomar Borges (“A necessidade duma formação especial das catequistas para as escolas públicas e particulares”). A similaridade dos dois trabalhos não reside somente no título, uma vez que Boing também é defensor da idéia da “professora-catequista” como responsável pelo ensino religioso, reunindo assim os saberes religiosos e pedagógicos. No entanto, a tese do eclesiástico mineiro possui como foco principal a questão da necessidade do método de ensino e do preparo pedagógico do docente, ao passo que a tese da professora leiga confere um destaque um pouco maior ao aspecto religioso, do conhecimento da doutrina e do amor e sacrifício da docente do ensino religioso.

necessidade de reformar este ensino, que leva o autor a dialogar com as idéias escolanovistas. Boing, no início de seu texto, tece uma crítica bastante contundente ao laicismo, ao afirmar que “a civilização não se pode basear somente num progresso puramente material e científico. O ateísmo, a educação leiga sem Deus, trouxe um caos de idéias à humanidade, que o levou a perder o rumo certo da vida”⁵⁴, ressaltando a importância da instituição do ensino religioso nas escolas dentro do horário escolar por meio da Carta Magna de 1934, mas ressaltando que existem dois problemas que afligem o ensino religioso: pedagógico e religioso.

O problema pedagógico, de acordo com Boing, reside na ausência de um método para este tipo de ensino. E o método por ele sugerido não se encontra na chamada “pedagogia tradicional”,⁵⁵ caracterizada pela decoração e tomada de lições por parte do professor, mas sim na “Pedagogia Nova”, que considera a criança como elemento ativo na educação e é responsável por um grande progresso na educação, a despeito de todos os seus pontos criticáveis:

Para dizer de uma vez a verdade clara e pura, não tínhamos nenhum sistema para o ensino de catecismo. Nas mais das vezes o catecismo era simplesmente uma hora em que a catequista tomava a lição decorada, e determinava a lição para a aula seguinte. Esta deficiência faz sentir-se tanto mais hoje em dia, em que estamos em franco progresso e desenvolvimento dos processos pedagógicos. Podemos e até devemos certamente reprovar muito na Pedagogia Nova, lembremo-nos bem das palavras de S. Paulo: *Omnia probate, quod bonum est tenete*. Examinai tudo, guardai o que é bom. E é inegável que a instrução ganhou e melhorou muito. Há mais compreensão da alma infantil, há mais educação e menos instrução só. A criança não é mais tão passiva, é menos reservatório daquilo que recebe, e mais ser humano, que sob orientação a auxílio sábios adota os ensinamentos, apropriados pelo trabalho individual. Em consequência do atraso pedagógico do catecismo, ele não goza, geralmente, de grande simpatia, nem por parte do professorado, nem por parte das crianças: para ambos o ensino religioso é um verdadeiro tormento.⁵⁶

⁵⁴ Boing, 1935, p. 36.

⁵⁵ O uso do termo “pedagogia tradicional” neste trecho é usado com certo cuidado, em decorrência da percepção do “novo” e do “antigo” no campo educacional. É comum encontrar nos discursos, adjetivos como “novo” e “moderno” para ser referir às novas idéias e linhas de pensamentos educacionais decorrentes da “Escola Nova”, considerando as metodologias em vigor como “velhas” e “tradicionalistas”. E é nesse sentido que o termo “tradicional” é utilizado no texto. A questão da identificação da idéias escolanovistas como “novas” e “modernas” é por vezes contestada por alguns educadores católicos, como Leonel Franca que afirma que “todos os princípios justos da nova escola já se encontram explícita ou implicitamente enunciados pelos grandes educadores cristãos” (*apud* Magaldi, 2001, p. 139-140). Além disso, devemos ter o cuidado de não incorrer no erro de afirmar que uma idéia nova no campo educacional simplesmente apaga as idéias vigentes, estabelecendo um novo marco no pensamento e nas práticas educacionais. É necessário analisar as práticas e os discursos a fim de se verificar os pontos onde o “velho” e “novo” continuam a coexistir e onde se pode ser percebido pontos de ruptura.

⁵⁶ Boing, 1935, p. 37

Com base nesta constatação, Boing, afirma que “é preciso construir um sistema catequético conforme os moldes da Pedagogia Moderna.”⁵⁷ De acordo com esta linha de pensamento, o eclesiástico considera que o ensino religioso deva ser delegado a profissionais da área de ensino, devido ao viés pedagógico da prática que requer um preparo específico para função de ensino, considerando também a circunstância de que tal ensino será ministrado no espaço da escola:

O catecismo precisa de método. Daí a preferência que damos a que o catecismo seja dado por profissionais, pois os párocos e demais sacerdotes, além de não dispor geralmente, de tempo suficiente para dar pessoalmente as aulas de catecismo nas escolas públicas e particulares de sua paróquia, não possuem também o preparo pedagógico. Dizer isso, não é diminuir a dignidade, nem a competência em matéria religiosa do sacerdote: todos têm a sua especialidade e o sacerdote, pelo seu caráter sagrado, não se destinou ao magistério.⁵⁸

Nas considerações de Boing sobre a eficiência das professoras como responsáveis pelo ensino religioso, também são levadas em consideração imagens e representações atribuídas à professora, e também sua função profissional dentro da cultura escolar, como circunstâncias favoráveis à transmissão das idéias religiosas aos alunos em comparação com os sacerdotes:

Não nos esqueçamos de que ‘ser professor’ não é só fruto de trabalho, é também por uma parte não pequena um dom inato. Aliás, só o fato de comparecer na aula de catecismo o sacerdote para substituir a professora comum nesta matéria especial, leva a criança a considerá-la como isenta das coisas necessárias á vida. A professora simboliza para a criança a ciência necessária para vida; se ela, portanto, entrega o ensino religioso ao próprio sacerdote, iremos confirmar na mente da criança esta idéia funesta, que tantos estragos já fez, que a Religião é uma coisa que só se trata dentro das igrejas e pelos padres. Atendamos ainda a que esta simples hora do catecismo, uma vez por semana, terá pouca influência, se o próprio ensino inteiro não for uma contínua lição de moral. Mais um motivo para não separar a mestra das matérias profanas da do ensino religioso.⁵⁹

Um ponto de relevante interesse neste jogo de representações é o da relação que o autor estabelece entre a professora e o mundo externo, onde a criança vive, e entre o sacerdote e o mundo recluso das igrejas, espaço por excelência das práticas religiosas devocionais. Considerando a escola (espaço) e a professora (sujeito) como elementos mais familiares à criança, o ensino religioso que ocorre na instituição escolar, sendo ministrado pela professora, tende a ser mais atrativo aos infantes, colocando assim o professor na função de mediador entre o mundano e sagrado. Ademais, nota-se que, na perspectiva deste intelectual, o ensino

⁵⁷ Ibidem, p. 37.

⁵⁸ Boing, 1935, p.37-38

⁵⁹ Ibidem, p. 38

religioso não tem um fim em si mesmo, devendo seus ensinamentos influenciar a educação moral dos estudantes, perpassando as demais práticas educativas na escola. A articulação de Boing a este respeito, demonstra a sua apropriação do pensamento educativo escolanovista, que entende a criança como um ser ativo.

Apesar da exaltação do aspecto pedagógico, Boing também considera o problema religioso como um relevante entrave ao ensino religioso, principalmente ao ser referir à falta de conhecimento da doutrina católica por parte das professoras: “não receio dizer uma verdade franca e clara: as nossas mestras, na sua maioria, não conhecem bastante esta matéria [religião]”⁶⁰. Referindo-se ao conhecimento religioso como “ponto de suma importância”, o padre católico considera o domínio deste saber – que não pode ser obtido simplesmente com aulas básicas de catecismo ou em pregações em missas – essencial ao pleno exercício do ensino religioso, logo o esforço empreendido para a formação docente deve passar necessariamente por uma sólida formação religiosa⁶¹:

Quem conhece só o catecismo nunca o explicará de maneira suficiente e compreensível às crianças. Porque somente aquele que domina realmente uma matéria, uma questão é capaz de explicá-la claramente aos ouvintes.⁶²

3.3 A importância da formação filosófica do professor católico

Embora a formação docente, tanto no seu aspecto metodológico, quanto em seu aspecto doutrinário seja um elemento de forte presença em grande parte das teses da comissão dedicada ao ensino religioso, não se pode ignorar a existência de outras teses que abordavam outros aspectos da docência, assim como representações sobre o professor e a escola inseridas nas discussões católicas. Os trabalhos da segunda comissão do congresso, dedicada à sociologia educacional, focalizam questões relativas à atividade docente nos aspectos político,

⁶⁰ Boing, 1935, p.38

⁶¹ A primeira conclusão que Boing propõe no final da tese (todas aprovadas integralmente) destaca a prioridade do padre em uma formação pedagógica e religiosa para os profissionais que ministrem o ensino religioso, sugerindo que os Centros Regionais da C.C.B.E. organizem um “Curso Pedagógico e Religioso” para professoras e catequistas com duração de dois a três anos. Ao término do curso, além da entrega do diploma, o padre sugere “que faça-se a Missão Canônica pela autoridade eclesiástica, mediante uma prova de habilitação.” (Boing, 1935, p. 41).

⁶² Boing, 1935, p. 38-39

social e filosófico⁶³, contribuindo na identificação e análise de características que o professor deve possuir de acordo com o pensamento de diversos educadores católicos presentes no Primeiro Congresso. A abordagem do aspecto filosófico resultou no total de três teses e um relatório⁶⁴, sendo um ponto a destacar que estas teses situam-se de maneira mais propícia no campo da Filosofia da Educação, devido à intrínseca relação entre Pedagogia e Filosofia presentes nos trabalhos analisados. A questão filosófica na educação é um ponto que necessita ser observado ao pensarmos a formação e a representação do docente, pois os princípios filosóficos que regem as doutrinas pedagógicas auxiliam e direcionam as reflexões sobre estes elementos⁶⁵. Na percepção de Pedro Anísio, o aspecto filosófico da educação não era somente uma preocupação dos intelectuais católicos. De acordo com a sua perspectiva, a relevância da filosofia como diretriz das idéias educacionais não foge também dos olhos dos adeptos da Escola Nova:

Existem dois pontos sobre os quais parece não há divergência entre os representantes da Pedagogia Moderna. São os seguintes: 1º) Toda a Pedagogia importa uma concepção do universo, uma Filosofia da vida; 2º) A Pedagogia atual está subordinada à orientação das várias correntes filosóficas da época ou que dá no mesmo, não há rigor em uma Pedagogia, senão muitas, segundo as direções assaz distintas e até opostas do pensamento contemporâneo.⁶⁶

Em um cenário de efervescência nos debates educacionais, a formação filosófica dos professores é valorizada não apenas como forma de dar sentido à atividade docente, mas também possui a função, nas estratégias católicas de modelação docente, de fornecer aos mesmos subsídios a um pensamento crítico sobre os princípios que regem as metodologias

⁶³ Quatorze trabalhos foram alocados na 2ª comissão, sendo os assuntos mais presentes a relação escola-família (3 teses), aspectos filosóficos (4 trabalhos), sociologia (3) e educação moral (2).. Os trabalhos restantes versam sobre o relato de práticas escolares no aspecto disciplinar e a defesa do ensino da história da Igreja na formação de professores.

⁶⁴ O relatório foi redigido por Leonardo Van Acker a partir de um inquérito sobre filosofia educacional – divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia - que foi respondido por trinta pessoas. O relatório, dividido em tópicos, aborda diversas questões sobre filosofia educacional que foram debatidas entre os participantes do inquérito. Das suas conclusões (que não foram levadas a plenário) cabe destacar: “o reconhecimento da autonomia relativa da ciência pedagógica, em face da filosofia e teologia da educação”; “conveniência de construir uma filosofia pedagógica, em moldes rigorosamente filosóficos, de modo a atender às inteligências honestas afastadas do catolicismo” e ; “oportunidade de construir uma teologia pedagógica, nos moldes rigorosos desta ciência”. (cf. Van Acker, 1934)

⁶⁵ Cury (1988), ao analisar o processo da educação na perspectiva católica e a maneira como eles estruturam este processo, cita o aspecto basilar da filosofia. O autor identifica a existência de um “núcleo constante”, cujo primeiro passo consiste “na definição de uma filosofia pedagógica [e] a fixação dos princípios norteadores que devem organizar a obra pedagógica” (p.54). Coerente com a visão católica do homem e do mundo, o *ideal pedagógico* (que é a expressão destes princípios) é fornecido por uma série de hierarquias e subordinações envolvendo a ética, teologia e ciências especulativas, que levam realizadas uma série de ordenações e aos outros passos do processo educacional (objeto e método).

⁶⁶ Anísio, 1935, p. 113

educativas, conforme aponta outra tese sobre o assunto, de autoria do padre Armando Guerrazzi⁶⁷:

Poder-se-ia objetar que as crianças não precisam de Filosofia. Mas dela necessita o professor – e é do professor que falamos. Não lhe quadra bem, elemento como é, da instrução, ser escravo inteligente de filosofias que não digeriu.⁶⁸ (essa citação, pelo número de linhas, não deveria entrar acima? Direto da última frase, sem formatação diferente?)

É importante destacar que este pensamento crítico de fundo filosófico é direcionado principalmente à Escola Nova, por possuir alguns princípios que são duramente criticados pelos católicos, sobressaindo-se, no escopo do Primeiro Congresso, especialmente a tese do Padre Helder Câmara, “Excessos da Pedagogia Moderna”. Nesta tese, são apresentadas inúmeras críticas aos principais autores escolanovistas nacionais⁶⁹ e estrangeiros⁷⁰ e a suas idéias⁷¹. A contundência das críticas é variável de acordo com o ponto analisado e alguns pontos não são refutados por completo, sendo feitas críticas pontuais a certas interpretações dos escolanovistas sobre este pontos⁷². Cabe ressaltar que a questão metodológica da Escola Nova não é abordada nesta análise, uma vez que o escopo da tese consiste apenas em criticar os aspectos ideológicos e filosóficos do movimento da Escola Nova que apresentam divergências em relação ao ideário dos católicos, de acordo com a visão do eclesiástico. A tese de Câmara também tinha a função de ser uma espécie de “guia de não-leitura”, uma vez

⁶⁷ Excluindo o relatório de Van Acker, as teses que versam sobre filosofia e educação foram escritas por três eclesiásticos ligados ao campo educacional. Guerrazzi é identificado com professor do Seminário de Belo Horizonte.

⁶⁸ Guerrazzi, 1934, p.50.

⁶⁹ Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo são citados como “divulgadores nacionais” de livros e autores estrangeiros que têm suas idéias criticadas na tese.

⁷⁰ Dentre os autores citados, sob a alcunha de “mestres estrangeiros”, temos William Heard Kilpatrick, John Dewey, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière.

⁷¹ Cada um dos seguintes pontos é brevemente explicado e minuciosamente criticado na tese de Câmara: Mudança Perpétua (linha filosófica que considera todas as coisas são vistas em eterna mudança, negando a imutabilidade); Pragmatismo (“verdadeiro é o que resulta e enquanto resulta”); Experimentalismo (tratado como sinônimo de cientificismo, que considera como válidos os dados obtidos por verificação experimental); Industrialismo (visão pedagógica que norteia a educação com base no desenvolvimento técnico e industrial); Democratismo (valorização da participação popular nas decisões políticas, taxado como Câmara de ‘últimos vestígios dos mitos franceses de liberdade, igualdade e fraternidade”); Imanentismo (corrente filosófica centrada em uma perspectiva de “dentro para fora”, desconsiderando os aspectos externos); Naturalismo (posição de “negação dos mistérios” desconsideração a existência de ordem sobrenatural) e Socialismo (valorização do aspecto social nas mais diversas áreas da educação à religião).

⁷² Câmara (1934) chega a admitir a possibilidade do industrialismo como ideal a atingir, mas ressalva que o aceita no sentido de “aperfeiçoamento de técnicas”, opondo-se à perspectiva de industrialismo como “sinônimo de fábricas, com esquecimento da produção” (p.66). De forma similar, o autor não critica o socialismo em seu princípio, declarando inclusive que “para nós a socialização é uma das notas mais simpáticas da escola nova” (p.70), mas alerta que os modernos se apropriam da idéia do socialismo de maneira errada valorizado o papel monolítico do Estado e desconsiderando, em sua visão, que a Igreja é uma das “sociedades perfeitas” não podendo ser eclipsada pela organização estatal.

que era listada uma série de livros de autores escolanovistas que promoveriam a disseminação destes “excessos da pedagogia moderna”⁷³. A fim de combater tais idéias e seus autores, Câmara apontava para a “necessidade da divulgação eficiente da doutrina dos mestres católicos renovados capazes de ombrear com os mestres católicos naturalistas”⁷⁴, além de sugerir outras medidas no que concerne ao acesso dos professores a livros que discorrem sobre a educação. Tal atitude tinha por objetivo restringir a presença de edições não recomendadas entre os professores católicos, substituindo tais livros por obras de obras de “mestres católicos” que tratam dos mesmos assuntos, mas através de uma visão de convergência com a doutrina católica⁷⁵.

Entre as conclusões sugeridas por Câmara nesta tese – e que foram aprovadas pelo plenário – temos o reconhecimento da necessidade de um serviço de crítica eficiente aos excessos doutrinários da escola nova, o pedido de atenção especial aos locais onde os livros são poucos ou caros demais e o pedido de criação de bibliotecas ambulantes com o intuito de disseminar entre os Estados mais pobres “as grandes obras fundamentais em pedagogia e filosofia educacionais”⁷⁶. Tais medidas complementam a primeira conclusão apresentada pelo padre que defende a “divulgação eficiente da doutrina dos mestres católicos renovadores capazes de ombrear com os mestres católicos renovadores naturalistas”⁷⁷. A melhoria das formas de distribuição e acesso ao professorado católico às leituras e discursos de educadores católicos considerados como mestres e referências para o pensamento católico na educação ao mesmo tempo em é dedicado atenção ao combate às idéias de autores que defendem uma visão educacional da Escola Nova que contrarie os princípios católicos é considerada uma das características da estratégia católica de formação docente⁷⁸.

O Monsenhor Pedro Anísio segue com as críticas à Escola Nova em seu texto, embasando sua posição no que ele chama de “vício fundamental da pedagogia moderna”: “o unilateralismo dos sistemas filosóficos e princípios diretivos que a informam das vistas

⁷³ Destacam-se neste “guia de não-leitura”, “*Educação para uma civilização em mudança*”, de Kilpatrick, “*L'école active*”, de Ferrière, “*L' école et l'efant*”, de Dewey.

⁷⁴ Câmara, 1935, p.62.

⁷⁵ Entre os educadores católicos citados por Câmara, temos P. Gillet (“*Religion et Pedagogie*”), De Hôvre (“*Lês Catholicisme, sés pedagogues, as pedagogie*”) e Granzer (“*Manuel d'education, religiense, des enfantes à l'usage dès catéchistes volontaires et dès parents*”).

⁷⁶ Câmara, 1935, p.71-72.

⁷⁷ Ibidem, p.71.

⁷⁸ Segundo Carvalho (2005), a estratégia católica trata de “direta e explicitamente prescrever o que ler, não ler e como ler” e a autora aponta esta característica como um dos pontos de separação entre as estratégias do uso do impresso pelos católicos e escolanovistas. Estes últimos usavam o impresso para “fornecer um repertório de informações e de referências críticas que permitissem ao professor assumir, ele próprio, a ‘organização e orientação’ de suas leituras”. (p.75)

inexatas e inadequadas que cada um tem acerca do homem”⁷⁹. O unilateralismo ao qual Pedro Anísio se refere é a desconsideração, segundo a sua perspectiva, do aspecto espiritual e sobrenatural da educação, que é fundamental para a obtenção da “verdadeira” educação integral, é obtida pelo aprimorando não apenas do corpo e da mente, mas também moral e espiritual, o que no caso do pensamento católico está diretamente ligado à doutrina da Igreja Católica⁸⁰.

Em momento algum na tese, Anísio refere-se os métodos da Escola Nova, mas o autor ataca de maneira incisiva suas concepções filosóficas, acusando-as de distorcer a educação: “O monismo pedagógico desfigura a realidade educativa a realidade educativa; não tem ideal de vida, elimina os bens supra-sensíveis, os valores éticos e religiosos e por isso é unilateral e manco”⁸¹. Como oposição a esta filosofia educacional, o eclesiástico propõe que:

Ás vistas unilaterais da Pedagogia moderna devemos opor a concepção totalitária da Pedagogia católica, vasta síntese orgânica na qual são contemplados todos os fatores educativos e encontram solução cabal e completa de todos os problemas ventilados em nossa época.⁸²

Em certa dissonância ao aspecto extremamente crítico presente nas teses de Pedro Anísio e Helder Câmara, a tese do padre Armando Guerrazzi não ataca diretamente os aspectos filosóficos da Escola Nova, embora a sua abordagem em relação à importância do estudo da filosofia parta de um questionamento decorrente das novas idéias sobre a educação:

Assim, em nossos dias, em que os manuais escolares de ciências físicas, naturais, psicológicas e pedagógicas andam inçadas de errôneos assertos filosóficos, - não é desairoso ao professor ignorar a refutação desses dislates, sem saber o porquê da verdade abraçada?⁸³

Considerando que as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por uma efervescência de idéias e conceitos pedagógicos⁸⁴, é compreensível a preocupação dos católicos em atuar na formação docente dos professores também em relação ao aspecto filosófico, esclarecendo-os – ou melhor, orientando-os – neste aspecto⁸⁵. Dessa forma, não é algo surpreendente a aprovação em plenário da seguinte conclusão sobre a tese Guerrazzi, (embora não o autor não

⁷⁹ Anísio, 1935, p.113.

⁸⁰ Anísio realiza um recuo até Kant, ao qual considera o responsável pelo contágio de todas as correntes da Filosofia Moderna com o subjetivismo cartesiano.

⁸¹ Anísio, 1935, p.120.

⁸² Ibidem, p. 120

⁸³ Guerrazzi, 1935, p.51

⁸⁴ Cf. capítulo 1 deste trabalho.

⁸⁵ Conforme já abordado neste capítulo, a professora Helena Veloso, em sua tese, destaca o estudo de grandes nomes da filosofia ligados ao catolicismo nas aulas de ensino religioso na Escola Normal de Belo Horizonte.

tivesse apresentado conclusões em seu trabalho): “é indispensável fornecer o quanto antes ao professorado católico bases firmes de filosofia, capazes de orientá-lo em meio da confusão doutrinária reinante no mundo pedagógico”.⁸⁶

A breve análise combinada das teses de Guerrazzi, Camara e Anísio nos fornece subsídios para retomar a reflexão sobre a percepção do trabalho de depuração das idéias contrárias ao catolicismo e a introjeção de idéias católicas antes da prescrição dos métodos da Escola Nova por alguns educadores católicos é um dos reflexos de uma disputa não apenas pedagógica, mas também filosófica. A formação filosófica do professor – devidamente orientado para ter uma visão crítica de certas correntes filosóficas – também é um dos campos de batalha para a aceitação das idéias católicas na educação por parte do professorado e ao mesmo tempo para a limitação da influência do grupo escolanovista sobre o mesmo. Outro ponto destacável acerca desse assunto é a construção de um discurso por parte dos intelectuais católicos que procura destruir os alicerces filosóficos que sustentam as técnicas da pedagogia moderna, substituindo as fundações inadequadas por idéias aceitas pelo catolicismo, mas procurando preservar estas metodologias.⁸⁷

3.4 Representações sobre as relações dos professores católicos com a família

Na construção da identidade do professor católico – não necessariamente aquele responsável pelo ensino religioso –, é relevante destacar também algumas representações

⁸⁶ Guerrazzi, 1935, p.54.

⁸⁷ Retornamos a Cury (1988) e a sua análise sobre o processo e estrutura da educação sob o ponto de vista católico: “o método, de si indiferente, deve aceitar todas as contribuições ‘justas’ vindas das ciências experimentais afins. Sendo apenas um meio de aplicar o ideal à realidade pedagógica, dentro de uma finalidade educativa, os métodos valem tanto quanto os pressupostos que os nortearam” (p. 54-55). Um exemplo de apropriação dos métodos escolanovistas, mas devidamente formatado aos ideais católicos, é observado na tese do padre Helder Câmara, cujo título é “*Metodologia do ensino do catecismo na escola nova*”. O longo texto discorre sobre o uso de recursos e métodos da “pedagogia moderna” para o ensino do catecismo. Em primeiro lugar, Câmara faz uma explanação sobre os processos psicológicos da criança e sobre a metodologia do catecismo. É interessante notar que Camara faz um comentário elogioso acerca da Escola Nova no que tange à metodologia, ao mesmo tempo em que constrói um discurso de “meio termo” para se precaver de eventuais críticas de católicos e também de escolanovistas: “os sinceros não ignoram que os representantes legítimos, longe de se atemorizarem com a Escola Nova reconhecem de bom grado, as boas e belas parcelas de verdade que os modernos, se não inventaram, tiveram a oportunidade e glória de focalizar melhor. (...) É importante recordar estas verdades, ao encarmos em particular a metodologia do ensino da religião da escola nova, para que nem os modernos suponham que só os estudos catequéticos nos interessam nem católicos julguem excessivo o que citamos aqui ligado à religião” (Camara, 1935, p.294). Depois, sugere o tipo de conteúdo do catecismo que deve ser ensinado em cada “fase” da criança, defendendo a conjunção da psicologia com a religião para a obtenção de melhores resultados no que tange ao ensino da religião, uma vez que “tendo de um lado o programa lógico do ensino da religião e do outro o desenvolvimento do espírito infantil, estamos com os elementos precisos para obter o progresso psicológico que procuramos” (Câmara, 1935, p.297). Na segunda parte do artigo, é feita uma análise minuciosa do uso de diversos recursos educacionais (como gravuras, manuais, álbuns e projeções), com diversas ponderações sobre como devem – ou não – ser usados em sala de aula.

construídas pelos educadores católicos a respeito da relação estabelecida entre a família e a escola. Em consonância com a idéia católica de valorização da função educacional da família, a escola é vista, por alguns intelectuais e educadores, como um prolongamento do lar, o que demanda uma aproximação maior entre a escola e a família e, por conseguinte, a adoção por partes dos professores, sobretudo das professoras, de medidas e procedimentos específicos na relação com as famílias. No primeiro congresso foram apresentadas três teses sobre a relação família e educação. As autoras eram duas diretoras de colégios (Alcina Backheuser e Laura Jacobina Lacombe) e uma professora particular (Maria Luisa Courrége Lage)⁸⁸ e diante deste aspecto cabe atentar para o fato das teses apresentadas no Congresso sobre este tema serem escritas apenas por mulheres. Outro ponto relevante sobre estas três teses, integrantes da comissão destinada à “Sociologia Educacional”, é o fato de elas terem sido agrupadas em um único parecer e votadas em conjunto, apesar de abordarem aspectos diferentes do mesmo tema, ao contrário do procedimento adotado para as demais teses, que tiveram pareceres individuais e suas conclusões votadas separadamente. O parecerista das três teses foi o Padre Helder Câmara, que ressaltou a importância das teses apresentadas e a relevância das mesmas como parte do projeto católico de arregimentar a família como aliada da Igreja contra o monopólio do Estado na educação e também do papel do professorado em auxiliar a Igreja nesta tarefa junto às famílias:

Com alegria, constatamos numerosas teses focalizando o tema importantíssimo da participação da família na obra educacional. Isto vem demonstrar que o professorado católico tomando consciência dos planos de monopolização, por parte do Estado, da educação, com firmeza reage contra essas medidas impatrióticas e infelizes, reivindicando para a família e para Igreja os seus direitos inalienáveis.⁸⁹

Pela ordem de publicação nos anais do congresso, a primeira tese sobre o tema família e escola é “*A cooperação dos pais na obra educativa da escola (Círculo de Pais e Professores)*” apresentada por Alcina Moreira de Souza Backheuser, diretora de escola⁹⁰ e presidente do Setor Norte da Associação de Professores Católicos (A.P.C.) do Distrito Federal. O tema central da tese da educadora é propor métodos para a maior aproximação e participação dos pais na vida escolar de seus filhos por meio da reestruturação dos Círculos de

⁸⁸ Convém destacar, também, que as três educadoras fazem parte da Comissão Organizadora do congresso.

⁸⁹ Câmara, 1935, p. 143-144

⁹⁰ Nos anais do congresso não é informado qual era a escola que Alcina Backheuser dirigia à época do Congresso Católico Brasileiro de Educação.

Pais e Professores⁹¹. Os parágrafos introdutórios descrevem de maneira resumida as contribuições das ciências (especialmente a biologia e psicologia) para a afirmação de uma nova maneira de pensar a criança e transformar a “tarefa de educar” de algo basicamente empírico em uma prática pautada em parâmetros científicos, resultando assim no desenvolvimento de novas teorias e técnicas educativas, como, por exemplo, a idéia de ensino ativo⁹²:

O aluno, na escola moderna, em vez de ser, como no passado, mero receptor de informações do mestre, é agora o agente destas mesmas informações colhidas, está bem visto no “*bureau*” permanente que a cultura e a vigilância do professor sabem colocar discretamente ao seu alcance.⁹³

Apesar do reconhecimento da importância das ciências e das técnicas da Escola Nova na educação, a autora defende e reforça a perenidade da finalidade da educação nos moldes católicos:

Todavia, hoje como ontem, a linha mestra e, ao mesmo tempo, o traço comum e indissolúvel da obra educativa continua a ser, ou pelo menos deve continuar a ser, a pura e alta finalidade do ensino que eleva para o Ser Supremo a mirada serena de suas cogitações.⁹⁴

Alcina Backheuser considera essencial para a melhoria e fortalecimento da obra educativa a colaboração de pais e professores, tanto dentro como fora da escola, sinalizando, dessa forma, a importância da interconexão entre o lar e a escola. Nesta perspectiva, a autora coloca a participação da família como componente essencial para a obtenção do progresso educacional:

Nenhum mestre se pode supor capaz de estudar a personalidade de seus alunos sem o depoimento dos pais. Nenhum poderá ter veleidade de imaginar que seu trabalho tenha a eficiência desejável sem que a família o ratifique e continue. A ação educativa da escola terá, pois, em benefício do aluno, ir buscar o amparo e o auxílio do lar doméstico. Só assim, isto é, só depois de irradiar até ali as luzes de seus conhecimentos

⁹¹ O marido de Alcina, Everardo Backheuser, também trata do tema em seu livro *Técnica da Pedagogia Moderna* e suas percepções sobre os problemas dos Círculos, assim propostas para a maior efetividade dos mesmos são bastantes próximas.

⁹² A idéia do ensino ativo [ou escola ativa] conforme é descrito por Alcina Backheuser é um dos pontos defendidos pelos “escolanovistas”. O reconhecimento da importância desta idéia por uma educadora militante do movimento católico é mais uma das várias evidências da existência de pontos de diálogo e convergência entre alguns membros destes dois grupos, a despeito da aparente sectarismo entre eles.

⁹³ Backheuser, 1935, p. 127, grifo da autora.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 127

poderá envolver a criança em claridade uniforme, propícia ao crescimento integral que lhe deseja facultar.⁹⁵

A fim de garantir a cooperação efetiva entre pais e professores, a educadora propõe o efetivo aproveitamento de uma idéia que já estava em prática na época: o Círculo de Pais e Professores⁹⁶. De acordo com Alcina Backheuser, a primeira associação deste tipo, denominada “Círculo de Mães” foi criada durante a gestão de Carneiro Leão como Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, com o objetivo de “obter a aprovação entre o lar e a escola por intermédio das mães”. O diretor seguinte, Fernando de Azevedo, reformulou estas instituições, abrangendo também os professores e pais de alunos e estabelecendo um regulamento próprio para definir as diretrizes de funcionamento. Além disso, o nome destas associações passou a ser Círculos de Pais e Professores. Alcina Backheuser aponta que tais círculos não estavam dando o rendimento esperado e elegendo dois culpados principais para o baixo número de associações desta natureza:⁹⁷

A prefixação num regulamento, uniforme para todo o Distrito Federal, das diretrizes do Círculo e de suas normas administrativas, e o desconhecimento dos verdadeiros objetivos da instituição, quer por parte da família, quer mesmo, por parte das Professoras, tem sido ao que observamos os entraves mais sérios no êxito natural dos Círculos.⁹⁸

A principal crítica de Alcina Backheuser em relação ao regulamento para o funcionamento dos círculos sublinha o fato daquele texto ser o mesmo para todas as escolas, um sentido de forte centralização. Para que um Círculo de Pais e Professores seja instituído, é imposta a necessidade da nomeação uma diretoria composta por um presidente, secretário e tesoureiro funções para as quais, normalmente, são convidados os pais de alunos mais participativos. No entanto, este critério, de acordo com educadora, gera muitos problemas e não estimula a participação dos pais de alunos nas reuniões dos círculos, contribuindo para o esvaziamento ou para o desvirtuamento dos objetivos da associação, de acordo com o tipo de pai que dirigia o círculo:

Das duas uma: ou o pai, presidente, secretário, tesoureiro, não liga importância ao Círculo, ou liga demais e se arvora em “mandão” intolerável, querendo imiscuir-se na

⁹⁵ Ibidem, p. 128

⁹⁶ De acordo com Alcina Backheuser, esta associação era conhecida em outros lugares como Associação de Pais e Mestres ou Associação dos Amigos da Escola.

⁹⁷ Segundo os dados levantados pela educadora, em 1932, de 26.934 estabelecimentos de ensino primário no Brasil [20.433 escolas públicas e 2.491 particulares], havia apenas 509 Associações de Pais e Professores [469 estaduais e municipais e 40 particulares].

⁹⁸ Backheuser, 1935, p. 128

vida das classes e orientar o ensino conforme o seu critério pessoal. Não raro se dá ainda uma terceira hipótese: o pai, autoridade do Círculo, tendo possibilidade franca de externar o seu pensamento, o faz de modo às vezes deplorável, investindo contra a autoridade dos pais ou do ensino, ou criticando, de público, métodos, como por exemplo os da pedagogia nova, adotados pela escola e reconhecidos como de valor em todo mundo civilizado.⁹⁹

Outro problema apontado por Alcina Backheuser, está na falta de interesse dos pais em participar das questões relacionadas à escola. Neste ponto, a educadora aponta como dever da escola criar métodos para despertar o interesse da família em freqüentar não só as reuniões das associações, mas também aproximá-los do cotidiano escolar de seus filhos. Também é importante perceber que, nesta parte, o seu discurso toma um caminho inverso ao de boa parte dos educadores católicos, ao colocar o lar como prolongamento da escola:

A lei do interesse, fundamentalmente exigida na educação da infância, preside também, é obvio, a educação do adulto. Se a escola desejar estender até o recesso do lar o seu âmbito educacional terá, antes de tudo, de lançar mão do interesse. Todavia, antes de fazê-lo, terá que definir nitidamente a seus próprios olhos, aquilo em que deseja interessar a família. Conduza os pais, de preferência, no rumo da Escola. Faça-lhes a apresentação dela em sua vida normal. Comunique-lhes os seus projetos; dê-lhes ciência de seus empreendimentos, singelamente, sem encenações nem preparo, como todos os dias, como se faz sempre.¹⁰⁰

Ao contrário da prática vigente na época, a idéia de Alcina Backheuser consiste em trazer os pais para dentro da escola para só depois criar uma associação regida por uma norma diferenciada para cada escola a fim de que o círculo possa de fato ser eficiente. Como proposta para a reestruturação dos Círculos de Pais, a educadora propõe que se faça, em primeiro lugar, uma aproximação cordial e sutil dos professores, procurando despertar o interesse dos pais de alunos para o que acontece na escola: “Uma palavrinha gentil à mamãe que vem buscar ou trazer o filhinho. Uma informação a respeito dele; um convite para vir à sala de aula para assistir à ‘lição’¹⁰¹. O passo seguinte consiste em transformar estas consultas informais a respeito dos alunos em reuniões periódicas com os pais e também promover “pequenas exposições pedagógicas das classes” e outras atividades “em que a iniciativa e a colaboração das crianças possam aparecer”. Somente após a execução destes passos é que: “fundar-se-á então o Círculo de Pais e Professores e surgirão também os estatutos e regulamentos de acordo, está claro, com a vida da escola.”¹⁰²

⁹⁹ Ibidem, p. 130-131

¹⁰⁰ Backheuser, 1935, p. 130

¹⁰¹ Ibidem, p. 131

¹⁰² Ibidem, p. 131

Alcina Backheuser também se preocupa com o desinteresse dos professores em participar dos Círculos de Pais e Professores, identificando como causas para este êxodo “a pouca confiança que as mestras, em geral, depositam nessa instituição, por julgarem-na inútil” e os desentendimentos entre pais e professores em relação a alunos com problemas de aprendizagem e/ou comportamento:

Tudo está, essencialmente, em que as professoras *queiram* o entendimento com as famílias e, em particular, com as mães, sujeitando-se às vezes, é certo, por melhores e mais dedicadas que sejam elas – as mestras – a ouvir reclamações desarrazoadas (ver se é) ou, até, grosseiras, quando o filho é um aluno retardado; quando é um desajustado ou um inapto, difícil de orientar; ou quando, mesmo se trata de um tarado que é preciso observar e corrigir (...) Daí, destes dissabores, raros, mas inevitáveis, a fuga de muitas professoras a um entendimento com os pais.¹⁰³

A educadora finaliza sua tese, ressaltando a importância da cooperação da família com a escola dentro de uma concepção católica que prega que o “poder dos pais é de tal natureza, que não pode ser nem suprimido nem absorvido pelo Estado, porque tem o mesmo princípio comum com a mesma vida dos homens.”¹⁰⁴ Entretanto, em uma das conclusões apresentadas por ela, é colocada de maneira clara que o poder da família sobre a escola deve ter limites bem estabelecidos, de forma a não concorrer ou ingerir nos assuntos pedagógicos:

Por serem de responsabilidade direta do professor os métodos de ensino e a administração geral da escola, *não cabe aos pais procurar intervir* em tais questões de natureza especializada e completamente *independente das atribuições da família*.¹⁰⁵

A importância da existência e do funcionamento adequado de uma associação que aproxime a família dos assuntos escolares também é abordada na tese apresentada por Laura Jacobina Lacombe, diretora do Colégio Jacobina intitulada “*A colaboração da escola e da família*”:

Vemos como uma necessidade urgente, a fundação de uma associação de pais e mães, a que chamaríamos “Círculos de Pais”, onde esses bons elementos pudessem atuar no sentido de ventilar os principais problemas da educação e tomar algumas resoluções práticas.¹⁰⁶

No entanto a estrutura dos círculos defendidos pela educadora é diferente dos moldes dos Círculos de Pais e Professores vigentes, que são defendidos por Alcina Backheuser. Para

¹⁰³ Backheuser, 1935, p. 132, grifo da autora

¹⁰⁴ Leão XIII *apud* Backheuser, 1935, p. 131.

¹⁰⁵ Backheuser, 1935, p. 131, grifo meu

¹⁰⁶ Lacombe, 1935, p. 140

Laura Lacombe, “os Círculos de Pais anexos a colégios isolados são de difícil organização”, fazendo com que a associação, ao invés de discutir problemas e assuntos de cunho mais geral, acabe tratando de problemas individuais, o que levaria à deturpação da finalidade dos círculos.

O discurso de Laura Lacombe converge com as principais idéias dos educadores católicos, ao colocar a educação integral como a associação da aquisição de conhecimentos com uma sólida formação moral baseada em princípios católicos. Dessa forma, uma das maiores preocupações para a educadora está na questão do nível da formação moral do educando que, para ser manter elevado, necessita de uma vigilância constante, tanto por parte da família, quanto por parte da escola, necessitando, portanto, de uma maior integração entre essas duas instituições:

É incontestável que basta a presença de um aluno cuja formação moral não seja bastante cuidada pela família, para que muitos outros fiquem prejudicados na sua convivência. De que serve uma família impedir as suas filhas de verem uma fita imoral, se elas a ouvirão contar por outras colegas cujas mães são menos cuidadosas? (...) O que pode fazer a escola para melhorar esse estado de coisas? A convivência não se limita ao contato diário dos estudos: as visitas, as praias, as festas, mantém as relações feitas nos bancos escolares.¹⁰⁷

A fim de garantir uma educação de qualidade, tanto do ponto moral como também da instrução, Laura Lacombe defende a criação de Círculos de Pais que não sejam vinculados às instituições de ensino para os mesmos tenham um enfoque mais amplo dentro das questões educacionais evitando ocupar-se de assuntos particulares de cada escola. Além disso, os Círculos de Pais deveriam estar associados às Associações de Professores Católicos (A.P.C.) de sua região, inclusive "tendo o mesmo assistente eclesiástico". A colaboração entre as duas associações resultaria em:

(...) um trabalho paralelo, que poderá ser de grande vantagem para a mocidade que se educa. Em diversas oportunidades seria possível a colaboração entre essas duas associações: conferências, sessões de estudo, muito poderão lucrar desse contato, pois há interesses comuns.¹⁰⁸

Além disso, a educadora também propõe que os Círculos de Pais mantenha contato com associações como a Comissão Internacional de Educação Familiar e a *Association du Mariage Chrétien*¹⁰⁹, que são instituições que poderiam fornecer às bibliotecas dos círculos

¹⁰⁷ Lacombe, 1935, p. 142

¹⁰⁸ Ibidem, p. 142

¹⁰⁹ Associação do Casamento Cristão, em francês.

amplo material de estudos que poderiam servir “de fonte de informações e orientação no caminho da vida da família tal como entende a Igreja.”¹¹⁰ Como se pode perceber pela proposta de Laura Lacombe, a participação da família na escola, por intermédio dos Círculos de Pais, aconteceria dentro de um escopo mais amplo pelo fato dos círculos não estarem vinculados a uma escola específica e seu trabalho sofreria uma influência bastante significativa dos preceitos católicos devido à sua parceria com as Associações de Professores Católicos e acesso preferencial a material de base católica sobre a família e educação.

A terceira tese sobre família e educação apresentada no Congresso Católico Brasileiro de Educação aborda o tema por uma perspectiva diferente das duas educadoras anteriores. Apresentada pela professora particular Maria Luisa Courrége Lage, a tese *Necessidade da colaboração da família e da escola*, é convergente com a idéia da importância da família na educação e o combate ao monopólio do Estado na educação:

Erra a escola deixando difundir-se entre as populações a idéia de que a escola pode substituir a família, não só erra como incita os pais a se desinteressarem de seu dever primordial, e desloca o eixo das responsabilidades, tornando-se assim fator de desequilíbrio social.¹¹¹

A educadora adota um discurso bastante crítico em relação ao atual cenário educacional, sinalizando que as discussões vigentes não têm contemplado a importância da família na educação e questão da educação moral, que segundo ela, seriam de grande relevância em diversos assuntos em debate, como por exemplo, a formação de professores:

No mundo escolar, fala-se, discute-se muito o papel do mestre, a sua influência, o rendimento que dele se pode obter. Terá ele realmente as qualidades de um educador? Terá ele recebido uma educação familiar adequada à que deve dar? À luz de que critério ficou isto estabelecido?¹¹² ().

Em sua argumentação em favor da importância na família na tarefa educativa, Maria Luisa Lage, recorre à encíclica *Divini Illius Magistri* para reforçar o papel da família como uma das principais instâncias educativas, tendo o direito inalienável e anterior ao estado ou à sociedade civil em educar os seus filhos. Ao Estado caberia tão somente a responsabilidade de “favorecer a educação moral e religiosa da mocidade” e proteger a infância de elementos nocivos, no caso de comprovada incapacidade dos pais em cuidar e educar de maneira adequada seus filhos. No entanto, a educadora se opõe à idéia da primazia da educação ser

¹¹⁰ Lacombe, 1935, p. 143

¹¹¹ Lage, 1935, p.133

¹¹² Ibidem, p. 133

transferida da família para a escola por conta dos pais carecerem de conhecimentos pedagógicos. Nesta linha de argumentação, a idéia de educação integral nos moldes católicos, que compreende a verdadeira educação como algo que garanta a elevação espiritual do indivíduo, reaparece:

Arredar a família da educação sob pretexto de incompetência técnica é o máximo do absurdo. Será que o ideal é a formação econômica ou a industrialização total da vida? Educar é formar homens - Quem ousaria pretender que os pais não sabem humanizar os filhos? (...) O triunfo da educação é formar seres suscetíveis de se lhe comunicar uma dose de espírito, que a seu tempo adquirirá uma iniciativa e uma forma própria. Sem isso, não se educa, ensina-se apenas.¹¹³

Maria Luisa Lage, prossegue sua defesa da família e da importância da educação no âmbito do lar, recorrendo ao argumento de que “a família prolongada na escola e por ela completada, é o meio normal onde se deve processar a educação.”¹¹⁴ Na concepção defendida pela educadora, o ambiente familiar é o mais propício para o ato educativo uma vez que nele estão presentes “a força do exemplo, os hábitos tradicionais”¹¹⁵ que são maneiras mais eficazes de educar do que discursos.

Na seqüência de sua tese, a educadora tece duras críticas aos defensores da escola laica, o principal ponto de clivagem entre os educadores católicos e escolanovistas:

A campanha nefasta a favor da escola leiga e única é uma dessas táticas hábeis e envolventes cujos resultados funestos já podemos prejugar, baseando-se sobre os efeitos desastrosos obtidos em quarenta anos de ensino leigo num país onde o analfabetismo ainda impera, e sobre os resultados destrutores e desmoralizantes, com que arcam países mais cultos do que os nossos e cujo confronto de estatísticas é desalentador.¹¹⁶

A fim de combater a laicização do ensino e suas conseqüências perniciosas, Maria Luisa Lage propõe a união de pais e professores para combater “toda e qualquer intrusão do Estado em matéria educacional”. A educadora deixa claro o seu temor de que a intromissão do Estado na educação e no “cérebro humano” venha a se transformar em instrumento político. Além disso, escola leiga e única seria um elemento estatal com a possibilidade: “aniquilar toda a autoridade paterna sobre os filhos, deixando-os sem a mínima fiscalização à

¹¹³ Lage, 1935, p. 134

¹¹⁴ Ibidem, p. 135.

¹¹⁵ Ibidem p. 135.

¹¹⁶ Ibidem, p. 135

mercê do Estado, ou de um grupo dentro do Estado, que poderá a seu bel-prazer transformá-los em meras unidades técnicas ou administrativas”.¹¹⁷

A perda da autoridade da família e da sua responsabilidade de educar os filhos é motivo de grande preocupação para a educadora. De acordo com ela, esta crise de autoridade repercute na escola. Portanto a educação moral, assim como o resgate desta autoridade deve ficar a cargo da própria família. No entanto, a educadora percebe que há muitas famílias onde tal aspecto é negligenciado:

A criança deve ser ensinada, aprendendo com os pais o que em si é bem ou mal, neles encontrando incentivo para o bem e correção para o mal, mas muitos deles nada recebem; certos lares são se assim podemos dizer: inexistentes. A criança é senhora absoluta de si; os pais cedem e abdicam da sua autoridade.¹¹⁸

A fim de reverter este quadro, a educadora elege o professor como um dos atores mais interessados no restabelecimento dos valores morais e da autoridade familiar, reforçando que a dissociação entre família e escola é prejudicial às duas instituições de ensino. A partir de um ponto de vista católico, Maria Luisa Lage propõe três estratégias de atuação dos professores para a educação das crianças de acordo com a opção religiosa das famílias. Para os filhos de famílias reconhecidamente católicas, a proposta é que eles sejam atendidos:

(...) pelo ensino do ambiente familiar, pelo ensino oficial da Igreja do Colégio, da Escola, da Universidade. Assim, pode-se desenvolver na criança e no adolescente o respeito e o amor da família e armá-lo contra os erros doutrina tóricos e sociais que mais tarde há de se deparar pelo caminho.¹¹⁹

Em relação aos filhos de famílias de “meios indiferentes”, os meios preferenciais incluem o catecismo preparatório para a comunhão e as obras sociais, como patronatos, círculos de estudos e ligas de escoteiros para citar alguns exemplos. De acordo com a educadora, “os camaradas podem muito bem influir e contrabalancear a neutralidade, a indiferença e a deformação provenientes da dissociação entre a escola e o ambiente familiar.”¹²⁰ Já a intervenção entre os filhos de famílias acatólicas ou hostis à religião católica aconteceria de forma indireta, sendo o professor o responsável em “procurar compreender o meio, a situação, o nível de desenvolvimento mental para agir segundo o ambiente” e, a partir daí, descobrir “almas de apóstolos” e prepará-las adequadamente de forma a influenciarem as

¹¹⁷ Ibidem, p. 135

¹¹⁸ Lage, 1935, p. 137

¹¹⁹ Ibidem, p. 137

¹²⁰ Ibidem, p. 138.

pessoas à sua volta.¹²¹ Para que tais propostas pudessem ser, de fato, efetivadas, a educadora, aponta como imprescindível que:

“(…) houvesse para os educadores católicos, (padres, freiras, pais e professores leigos) nos seminários, nas escolas normais, nas universidades, cursos, reuniões especiais, seções de preparação especializadas, para o ensino da educação, ensino que deve levar em conta não só a doutrina tradicional como também os ataques dos adversários”. (Lage, 1935, p. 137-138)

Paralelamente à formação dos educadores católicos, Lage também propõe estratégias de formação doméstica e familiar, como a inclusão nos programas de colégios e das escolas normais de cursos de preparação familiar e instrução doméstica e a formação de educadores familiares que “poderiam prestar auxílio moral e material às famílias pobres operárias, indo-lhes ao encontro, visitando-as e instruindo-as.”¹²² A preparação e formação, tanto de professores, quanto das famílias, através de cursos diferenciados, mas que visam a fortalecer o discurso de valorização da família como instituição educativa, dentro dos moldes católicos, procura não apenas melhorar a cooperação entre escola e família; esta estratégia também tem como finalidade combater os defensores da educação laica.

Conforme visto, estas três teses apresentadas no Congresso Católico Brasileiro defendem a importância da participação da família na educação, mas também ressaltam a importância da participação dos professores neste processo. Considerar a “escola com prolongamento da família” não significa necessariamente, na visão destas educadoras, no rompimento das barreiras existentes entre as duas instituições. Ao contrário, pode-se perceber em seus discursos o reforço da especificidade da escola e dos professores na tarefa de educar as crianças e também seus responsáveis. No entanto, a despeito das convergências, é perceptível que as estratégias pensadas e propostas pelas educadoras possuem diferenças fundamentais no que tange à maneira como os pais de alunos devem se organizar – ou como eles devem ser organizados e orientados por outras instituições. Os “Círculos de Pais e Professores”, nesta perspectiva, se constituem como um dos espaços possíveis de integração entre a escola e família, objetivando o aumento da eficiência da educação e também direcionar os pais, por intermédio dos professores, em defender idéias que atendam aos ensinamentos católicos, como o combate ao laicismo educacional¹²³.

¹²¹ Ibidem, p. 138.

¹²² Lage, 1935, p. 139.

¹²³ Conforme visto, uma diferença de perspectivas e abordagens é percebida nas variadas conclusões apresentadas pelas autoras em suas teses. Cabe ressaltar, entretanto, que as conclusões aprovadas a respeito da cooperação entre a escola e família, além de aglutinarem estas conclusões, também acrescentam outras não

3.5 – Dimensões e representações profissionais do professorado

Na miríade de representações sobre o professor presente nas teses do Primeiro Congresso Católico de Educação, uma tese se destaca pela consideração do docente como profissional da área educacional. A tese em questão foi escrita pelo padre Guilherme Boing e intitulada “A posição social do professorado” e aborda a questão dos direitos do professorado, baseando-se nos princípios do que chama de “Sociologia católica” para subdividir a tese em três pontos: “a educação não pode ser o monopólio do Estado”; “a justiça distributiva do Estado”; e “o justo salário”. Antes de pormenorizar cada um destes itens, o padre traça uma relação entre o sentimento de entusiasmo entre o professorado e os aspectos educacionais presentes na Constituição de 1934:

A nova Constituição seriamente se ocupou das necessidades do ensino, sem se esquecer, porém, de que para sublimar o próprio ensino, é preciso também dedicar atenção aos que fornecem a instrução. Certamente o povo não se pode queixar de que o professorado se interessa somente pela parte financeira de sua profissão. Um verdadeiro entusiasmo paira sobre o magistério nacional no sentido de integrar-se das idéias e métodos mais modernos da Pedagogia. Talvez não haja assunto mais discutido, embora nem sempre com resultados felizes, do que a educação e instrução.¹²⁴

No entanto, o autor pondera que o clima favorável aos debates sobre os rumos da educação, das teorias e dos métodos de ensino acaba deixando em segundo plano questões relevantes sobre a condição social e econômica dos professores:

As exigências impostas ao professorado hoje em dia, são realmente grandes e a posição do magistério não corresponde a sua importância na convivência nacional. Exige-se sempre mais e dá-se muito pouco. Os métodos progrediram, evoluíram de modo espantoso e a posição social e econômica do professorado continuou antiga e estacionária.¹²⁵

A argumentação de Boing a respeito dos direitos dos professores e a sua posição social possui, como ponto inicial, a crítica, muito presente nos discursos católicos, sobre a tentativa do Estado em obter o monopólio da educação¹²⁶, reforçando o posicionamento católico em

relacionadas diretamente com as teses apresentadas, como: “ver com simpatia organizações sindicais ou corporativas que dêem às famílias base econômica que facilite o exercício dos direitos educacionais dos pais”; “despertar nos colégios, maximé nos internatos, o espírito familiar que de alguma maneira ante a ausência do influxo dos pais” e “promover a criação de associações de matrimônio cristão com seções especializadas para esposos, esposas, noivos e noivas.” (“Conclusões aprovadas em plenário”, 1935, p. 144).

¹²⁴ Boing, 1935, p. 100

¹²⁵ Ibidem, p. 100-101

¹²⁶ Um exemplo, já citado neste capítulo, é o parecer do padre Helder Câmara sobre as três teses sobre escola e família.

estabelecer certa ordem social onde o papel do Estado consiste em auxiliar a família em suas funções educativas, mas jamais substituí-la. No contexto dos debates educacionais da época, os intelectuais católicos colocavam a família como instituição preferencial para a educação de seus filhos em contraposição a pensamentos e correntes educacionais que defendiam a preferência pela escola na formação das crianças. Para entender um pouco melhor este posicionamento, é necessário realizar nos afastar um pouco da tese de Boing e fazer uma remissão a um importante documento norteador do pensamento católico na época, que se articula também com vários posicionamentos visitados neste texto.

A primazia da família na educação aparece na encíclica *Divini Illius Magistri*¹²⁷, do Papa Pio XI. Publicado em 1929, este documento exprime os conceitos e princípios destinados a orientar a atuação da Igreja Católica no campo da educação. Um dos pontos fundamentais da encíclica é o da relação indissociável ente a educação e a religião católica. A partir desta premissa, são discutidas questões como a finalidade da educação, o sujeito-alvo da educação e os espaços onde ela ocorre. Conforme a encíclica, o objetivo final da educação é formar o verdadeiro cristão, modelando seu espírito e não se limitando à mera instrução. De acordo com o documento, a educação é uma obra social necessária para a formação do homem e realizada por três instituições: “duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural.”¹²⁸

A família¹²⁹ é valorizada como a primeira e principal instituição educativa das crianças, tendo prevalência sobre a Igreja Católica e a sociedade civil, respectivamente. Mas, ao mesmo tempo em que lhe é concedida esta importância, a família também é vista como “imperfeita”:

[A primeira sociedade é 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 direitos relativamente à sociedade civil. Não obstante, a família é uma sociedade imperfeita, porque não possuem em si todos os meios para o próprio aperfeiçoamento.¹³⁰

¹²⁷ O título da versão oficial brasileira é “Sobre a educação cristã da juventude”.

¹²⁸ Pio XI, 1956, p.6.

¹²⁹ De acordo com Magaldi (2003) “um aspecto interessante a destacar é que os discursos embora endereçados às famílias existentes na sociedade em sua multiplicidade, mencionavam com muita frequência a “família” no singular. Se, por meio deste tratamento, a família era abordada por como uma instituição da sociedade, era também construída nesses processos como uma categoria em que ‘estão incorporadas certas maneiras de perceber e de ler a realidade’”. (Novoa *apud* Magaldi, 2003, p.423).

¹³⁰ Pio XI, 1956, p. 6-7

A imperfeição da família é contraposta com a perfeição da sociedade civil no plano temporal e da Igreja no plano sobrenatural, uma vez que tais instituições possuem em si mesmas os meios para alcançarem seus objetivos. Dessa forma, a educação, embora seja uma prioridade da família, também pertence à sociedade civil e à Igreja. Desta perspectiva decorre a distribuição da responsabilidade educativa entre estas instituições, assim como as suas interconexões. No que concerne à responsabilidade educativa da família, o documento papal deixa claro o escopo de suas atribuições:

Por natureza os pais tem direito à formação dos filhos, com esta obrigação a mais, que a educação e instrução da criança esteja em harmonia com fim em virtude do qual, por benefício de Deus, tiveram prole. Devem, portanto os pais esforçar-se e trabalhar energeticamente por impedir qualquer atentado nesta matéria, e assegurar de um modo absoluto que lhes fique o poder de educar cristãmente os filhos, como é da sua obrigação, e principalmente o poder de negá-los àquelas escolas em que há o perigo de beberem o triste veneno da impiedade.¹³¹

De acordo com este ponto da encíclica, a família não deve zelar pela educação dos filhos simplesmente; ela deve zelar pela educação *cristã* de sua prole. E esta educação cristã, evidentemente, não é possível em escolas que pregam o ensino laico. Não matricular os filhos em escolas desta natureza era uma das estratégias sugeridas no documento, porém em “determinadas circunstâncias de lugar e tempo, e sob especiais cautelas”¹³² era admitida a presença de crianças católicas em escolas laicas ou neutras.

De acordo com os preceitos da encíclica, a família possuía precedência sobre o Estado acerca da educação de seus filhos e tinha, por direito divino, o poder de escolher a forma de educá-los. No entanto, o próprio documento limita o direito de escolha da família na condução da educação, transferindo-o para a própria Igreja:

O poder dos pais é de tal natureza que não pode ser suprimido, nem absorvido pelo Estado, porque tem o mesmo princípio comum com a mesma vida dos homens. (...) Do que, porém, não se segue que o direito educativo dos pais seja absoluto ou despótico, pois que está inseparavelmente subordinado ao fim último e à lei natural e divina (...).¹³³

A encíclica, portanto, considera a família sob duas perspectivas distintas. Por um lado, ela é considerada como uma das instituições necessárias para a formação do homem e, mais do que isso, é elevada à condição de principal responsável pela educação dos seus filhos – colocada acima do Estado, da escola e, teoricamente, da própria Igreja – no tocante a garantir

¹³¹ Pio XI, 1956, p. 15

¹³² Ibidem, p. 32. A encíclica não define quais seriam tais “circunstâncias” ou “cauteladas especiais”, mas pode-se conceber, como hipótese, que a Igreja Católica faça referência aos sistemas públicos de ensino

¹³³ Ibidem, p.15

uma educação cristã. Ao mesmo tempo, ela é definida como imperfeita e, portanto, sua responsabilidade na educação deve ser compartilhada com o Estado e a Igreja. Além disso, o direito da família de determinar como será realizada a educação de suas crianças não pode contrariar as premissas da Igreja Católica, devendo seguir suas premissas e recomendações, incluindo o combate à escola laica.

Boing chega a se referir à encíclica em seu ataque contra o monopólio estatal na educação, recorrendo justamente à posição da Igreja sobre o papel do Estado, mas, nesta tese, afasta-se da abordagem do documento no que tange à importância da Igreja Católica como instituição educativa. Ao invés disso, ele reforça a posição do Estado como responsável por suprir as deficiências da família e pelo provimento, quando a família não é capaz de arcar com a sua função educativa, das condições necessárias para o ensino e a educação – incluindo aí os requisitos necessários para aqueles que devem exercer o magistério. E é este papel destacado por Boing, que o leva a tratar das questões referentes aos direitos dos professores.

Ao destacar a importância do Estado como instituição social responsável pelo bem-estar de seus cidadãos e pela melhor administração possível dos bens públicos, o eclesiástico evoca a “justiça distributiva” da distribuição dos cargos públicos àqueles com maior capacidade. Boing reforça o discurso católico de que “a educação é somente a continuação da educação doméstica”¹³⁴ e considerando que cabe ao Estado suprir de maneira adequada às deficiências da família na educação de seus filhos, defende a extensão desta perspectiva meritocrática à educação escolar, por considerar que a formação integral do educando deve ficar a cargo das pessoas com melhor preparo para o magistério:

O Governo terá que nomear ou permitir a nomeação, daqueles, que por competência intelectual, seu caráter e dotes pedagógicos, dêem garantias para uma educação eficiente dos futuros cidadãos. É preciso que haja no magistério pessoas idôneas intelectual e moralmente, que satisfaçam aos desejos legítimos dos pais, que pediram ao Governo, lhes auxiliasse no seu gravíssimo ônus de educar.¹³⁵

A partir da construção desta situação idealizada, o padre discorre sobre os problemas por ele observados em relação ao tratamento que é concedido ao professor considerado em sua representação como profissional. A alocação de cargos e a distribuição de professores nas escolas seriam pautadas mais em critérios políticos do que se levando em consideração o mérito do professor, o que segundo a posição de Boing seria um fator maligno à educação

¹³⁴ Boing, 1935, p. 102.

¹³⁵ Ibidem, p.101

nacional, que deve ser combatido para sanear o sistema educacional. Na construção deste quadro problemático, o autor destaca que:

Há falta de programa definitivo, instabilidade do professorado, conhecemos a desgraça da promoção por decreto, etc, etc. As nomeações dependem de apresentação por políticos; as promoções são arbitrárias, a pressão quiçá, as perseguições do magistério não coisas imaginárias. O diploma das normalistas, até com as melhores notas, geralmente não vale nada sem a carta de apresentação do padrinho político.¹³⁶

A questão da precedência das indicações políticas sobre os critérios técnicos na hora da escolha dos docentes destinados ao ensino público não era a única preocupação de Boing. A questão salarial também era abordada pelo eclesiástico em sua análise sobre a situação do profissional docente da época. Conforme explicação do autor, a sua defesa pelo “justo salário” é embasada na parte da doutrina da Sociologia Cristã em que “o salário do trabalhador além de ser a gratificação completa do trabalho que prestou, ainda deve ter como base necessária, o sustento de sua vida”^{137 138}. O salário adequado à função profissional desempenhada, em sua argumentação, não é somente um direito que deve ser respeitado para que o trabalhador possa viver honestamente, mas que também seja o suficiente para que possa reservar uma parte dele para a sua aposentadoria¹³⁹. Mas a questão econômica do professorado não se resume somente à questão salarial. Boing faz questão de lembrar de alguns artigos presentes na Constituição que determinam direitos trabalhistas aos professores, tanto do ensino particular quanto do ensino público, indo desde a garantia de aposentadoria, passando por férias anuais sem desconto – no caso dos funcionários públicos – e o reconhecimento pelo Estado das instituições particulares de ensino mediante a garantia da estabilidade e de uma remuneração digna para os professores de seus quadros.¹⁴⁰

¹³⁶ Ibidem, p. 102-103

¹³⁷ Boing, 1935, p. 103

¹³⁸ A reivindicação de melhores salários para os professores também encontra voz nos discursos de outros educadores, como no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, onde há a defesa da “libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.” (Azevedo, 2003, p.134).

¹³⁹ No caso dos professores públicos, Boing ainda enumera mais um motivo para que o governo pague bons salários aos profissionais de ensino, que é a negação do direito de greve aos funcionários públicos.

¹⁴⁰ Os dispositivos constitucionais aos quais Boing se refere são: Art. 150, item f: “reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna”; Art. 158, § 2º: Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos (...). Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado; Art. 170, inciso 4º: “a invalidez para o exercício do cargo ou posto determinará a aposentadoria ou reforma, que, nesse caso, se contar o funcionário mais de trinta anos de serviço público efetivo, nos termos da lei, será concedida com os vencimentos integrais” e; inciso 10º do mesmo artigo: “os funcionários terão direito a férias anuais, sem descontos; e a funcionária gestante, três meses de licença com vencimentos integrais”. (Cf. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934)

Mesmo com todas estas garantias existentes na Carta Magna recém-promulgada, Boing retrata um quadro onde os professores ainda estão sujeitos a baixos salários, desrespeito aos seus direitos trabalhistas e a todo tipo de arbitrariedade por parte de seus superiores no que tange à contratação de profissionais de ensino:

Não poucos são os Colégios, Ginásios e outros institutos de educação, criados e depois também reconhecidos pelo Governo, que não dão aos seus professores a remuneração condigna, nem estabilidade, nem aposentadoria. Os vencimentos do professorado, tanto primário como secundário, são muito reduzidos, (...) as férias especiais depois de determinado tempo de serviço efetivo dependem mais das vezes da benevolência chefes políticos e outras pessoas no governo, (...) os concursos não raro são substituídos por meros decretos de nomeação ou deturpados pela ingerência de terceiros.¹⁴¹

A tese de Boing descreve um quadro onde a desvalorização do docente, como profissional, é bastante marcada, não apenas pelo aspecto econômico, mas também pela falta de reconhecimento e valor do professor, principalmente daquele que se dedica ao aprimoramento de sua formação e atuação. Ademais, os professores, embora tenham seu idealismo e amor ao magistério exaltado em face das dificuldades, não parecem dispor, segundo o autor da tese, de organização para a defesa de seus direitos e interesses, carecendo, assim, de uma maior influência política. Da mesma forma que Boing defende que a C.C.B.E. se coloque “à frente do movimento que visa corrigir as faltas, melhorar a situação reinante, restituir-lhe o lugar da importância e honra que compete aos educadores de nosso povo”¹⁴², ele também propõe uma mobilização dos docentes *católicos* no campo político¹⁴³, com a tentativa de eleição de um representante do professorado no Poder Legislativo – a nível federal e estadual – para lutar politicamente em defesa dos profissionais docentes. Esta proposta é parte de uma extensa lista de conclusões, treze no total, que Boing apresenta e das quais se podem destacar:

(...); 2) Seja garantida a todos os professores públicos ou particulares, a aposentadoria após os 30 anos de serviço efetivo (...); 8) Seja revista a classificação dos vencimentos atuais do professorado, aumentando-se eles automaticamente conforme o número de anos do magistério ativo; 9) Seja facultado ao professorado aumentar seus vencimentos por meio de diplomas especiais alcançados em matérias diversas, reconhecidas pelo Estado; 10) Estabeleça-se um regime de férias especiais, das quais o professorado

¹⁴¹ Boing, 1935, p.104

¹⁴² Ibidem, p.105.

¹⁴³ O adjetivo “católicos” é grifado para destacar que o padre não conclama os docentes em geral para este tipo de mobilização, uma vez que os interesses da classe e da educação defendidos devem estar em conformidade com os princípios católicos. (Cf. Boing, 1935, p.106)

poderá gozar automaticamente, por simples comunicação ao Governo e nomeação do substituto.¹⁴⁴

Ao analisarmos o parecer do relator da tese, Padre Helder Camara, nos deparamos com elementos de dissonância entre os dois eclesiásticos, o que indica que mesmo entre um grupo que possui a representação de ser bastante unido e coeso, há divergências entre seus membros. Embora elogie a tese por marcar “o entusiasmo do professorado pela causa da educação” e traçar “com firmeza o quadro da posição inferior do nosso magistério”¹⁴⁵, o relator tece uma contundente crítica, ao afirmar que são “13 conclusões cujo espírito se salva perfeitamente, mas que no teor são excessivas e extremistas”. É notável o cuidado de Camara em deixar claro em seu texto que é favorável à defesa de maiores garantias e direitos para os professores, mas ressalta que os direitos dos diretores das instituições devem ser resguardados. Embora se desconheça o teor dos debates no congresso a respeito da tese e de seu parecer, há uma nota no livro de anais indicando que o tema foi considerado relevante, sendo provável que tenha ocorrido algum tipo de discussão em plenário sobre o assunto. No entanto, a votação das conclusões não resultou em aprovação ou rejeição das propostas de Boing: os participantes presentes no plenário resolveram “considerar o assunto como devendo ser um dos temas principais do Segundo Congresso”¹⁴⁶. Conforme veremos na análise do Segundo Congresso Católico de Educação, tal assunto, aparentemente, não foi abordado, o que deduzimos do fato de o evento ser focado no ensino religioso e da ausência de qualquer menção a este assunto nas informações encontradas no jornal *O Diário* ou na *Revista Brasileira de Pedagogia*. Melo (2006) pondera que o parecer de Helder Câmara pode ter sido influenciado pelos interesses das “direções dos estabelecimentos de ensino”. Além disso, o encaminhamento para discussão dos pontos levantados na tese de Boing para outro congresso seria uma solução negociada e uma “decisão pautada no sentido de se garantir o restabelecimento tanto da unidade de interesses, que deveria guiar a atuação da C.C.B.E. em defesa dos direitos da maioria católica, quanto também, da disciplina interna frente às diretrizes associadas à perspectiva restauradora/recristinizadora inscrita na organização de movimento da ação católica”.¹⁴⁷

3.6 – O Segundo Congresso Católico Nacional de Educação (1937)

¹⁴⁴ Boing, 1935, p.106, grifo do autor.

¹⁴⁵ Camara, 1935, p.107

¹⁴⁶ “Nota”, 1935, p.107

¹⁴⁷ Melo, 2006, p. 242

O congresso de 1934 não foi o único evento de grande porte promovido pela Confederação Católica Brasileira de Educação com o objetivo de reunir o professorado católico e seus intelectuais para debater sobre a educação sob a perspectiva católica. Entre 24 e 31 de outubro de 1937, em Belo Horizonte, foi realizado o Segundo Congresso Católico Nacional de Educação. Neste trabalho, a abordagem deste congresso será menos desenvolvida do que o evento de 1934. A decisão de situar em segundo plano o evento de 1937 é decorrente de três características principais: a identificação de vários pontos de convergência entre as idéias presentes nos dois congressos, o que resultaria em uma excessiva repetição das idéias e representações já abordadas na análise do primeiro evento; a limitada quantidade de material sobre as teses apresentadas no segundo congresso em comparação ao primeiro; e a “quase nenhuma repercussão [que teve] país afora”¹⁴⁸.

De acordo com informações da ata da 49ª reunião do Conselho Geral da C.C.B.E.,¹⁴⁹ o evento não se realizou no local e nas datas originalmente previstas. A cidade de São Paulo havia sido inicialmente a escolhida para sediar o congresso, mas, em face de sua desistência, Belo Horizonte foi escolhida como nova sede do evento. A capital mineira foi descartada também, devido à falta de condições de preparar um novo evento em um curto espaço de tempo, uma vez que a Arquidiocese de Belo Horizonte e outras organizações católicas estavam ocupadas com a organização do 2º Congresso Eucarístico Nacional¹⁵⁰. Diante destas circunstâncias, foi decidido que o 2º Congresso Católico de Educação seria realizado na cidade de Niterói, no período de 17 a 24 de julho de 1937, mas o evento não se concretizou nestes termos. À época prevista para realização do congresso (julho de 1937), a C.C.B.E., por intermédio da *Revista Brasileira de Pedagogia*, anunciou que o evento não aconteceria mais em Niterói, mas sim em Belo Horizonte mesmo, em fins de outubro do mesmo ano, divulgando os procedimentos para inscrição das teses e os eixos temáticos das comissões de estudos de acordo com o tema do congresso¹⁵¹. Não há informações disponíveis sobre os processos envolvendo esta troca, mas a escolha de Belo Horizonte como sede do congresso também possui um caráter simbólico, referente à importância de Minas Gerais no movimento

¹⁴⁸ *Revista Brasileira de Pedagogia*, n.º 40, p. 229-230.

¹⁴⁹ Realizado em 25 de agosto de 1936 (cf. *Revista Brasileira de Pedagogia*, n.º 28-29,

¹⁵⁰ O 2º Congresso Eucarístico Nacional foi realizado na capital mineira de 2 a 7 de setembro de 1936. Souza (s.d.) considera que este evento como um dos acontecimentos que selaram “um acordo entre as novas elites políticas nacionais e a Igreja”.

¹⁵¹ De acordo com Melo (2006), a dificuldade na determinação do local para o Segundo Congresso é um exemplo do comprometimento da capacidade de articulação da C.C.B.E. entre a sua direção, os Conselhos Regionais da instituição e as diretorias das Associações de Professores Católicos.

católico brasileiro, conforme o presidente da comissão organizadora, Padre Guilherme Boing, faz questão de destacar:

O Segundo Congresso Católico Nacional de Educação que acaba de instalar-se, encontra-se diante do magno problema de dotar o ensino religioso de diretrizes pedagógicas para chegar ao seu ideal educativo. Esse congresso dedicado exclusivamente ao Ensino Religioso se realiza em Minas, na sua capital. Foi nesta capital que anos atrás a consciência brasileira e a convicção religiosa falaram mais alto do que a letra morta de uma Constituição que não permitia o Ensino Religioso nas escolas. Minas deu à criança brasileira novamente seu Deus e seu Jesus, mesmo na escola chamada leiga por ordem de uma Constituição que negava seu Deus. Foi um mineiro que, avaliando a responsabilidade de seu cargo e a grandeza de um ideal educativo diante de uma Nação Católica, elaborou e promulgou a liberdade do ensino religioso para o Brasil inteiro.¹⁵²

Diferente do evento de 1934, que abordou múltiplos aspectos da “pedagogia católica”, o Segundo Congresso Católico Brasileiro de Educação teve um tema bem específico: o ensino religioso. A ênfase neste aspecto perpassou as diversas atividades do congresso, como a seleção de publicações para exposição de material pedagógico e a seleção das seções de estudo em que os trabalhos propostos deveriam ser encaixados. Em relação às teses, a comissão organizadora elegeu dez eixos temáticos relacionados ao ensino religioso: aspecto jurídico do ensino religioso; a psicologia e o ensino religioso; a pedagogia e o ensino religioso; a metodologia e o ensino religioso; a metodologia e o ensino religioso; a sociologia e o ensino religioso; o dogma, a moral e liturgia e o ensino religioso; formação de catequistas; estatísticas do ensino religioso; a organização dos professores católicos¹⁵³. Ao mesmo tempo

¹⁵² O Diário, Belo Horizonte, 25 de outubro de 1937, p. 6. O mineiro citado por Boing é Francisco Campos, um dos principais responsáveis pela mediação de um pacto entre o governo de Getúlio Vargas e Igreja Católica, o que resultou em medidas importantes para os educadores católicos, como o decreto 19.941/31 que tornava facultativo o ensino religioso nas escolas públicas. Antes disso, em 1928, quando era Secretário Estadual do Interior do governo Antonio Carlos, introduziu o ensino do catecismo nas escolas públicas em todo o estado de Minas Gerais.

¹⁵³ Estes eixos temáticos foram publicados no jornal “O Diário” do dia 10 de setembro de 1937 e diferem levemente, em termos de escrita, dos eixos publicados na edição n.º 36 da “Revista Brasileira de Pedagogia” (julho/agosto de 1937), que, por exemplo, nomeia a terceira comissão de “pedagogia e ensino do catecismo”. Ressalva-se que já abordamos que os católicos tratam os termos “catecismo” e “ensino religioso” como sinônimos – o que é importante para evitar-se errônea a idéia de que o catecismo para os católicos está ligado somente ao ensino da doutrina católica no espaço da paróquia e o ensino religioso refere-se tão somente ao ensino escolar. No entanto, a última comissão, sobre a organização do professorado católico, não constava na lista de comissões presente na R.B.P. sendo incluída depois. Analisando o sumário de teses do Segundo Congresso publicado na edição de “O Diário” de 20 de outubro, percebemos que esta comissão foi renomeada para “a C.C.B.E. e as associações de professores católicos”. Percebe-se que esta é única comissão que parece deslocada do contexto do congresso – que é tratar das múltiplas dimensões do ensino religioso – mas considerando que à época do evento a confederação passava por dificuldades em manter-se ativa e desempenhar o seu papel de reunir e articular o professorado católico, a inclusão desta comissão parece indicar um esforço em tentar repensar e rediscutir os rumos da C.C.B.E. e das demais organizações de educadores católicos. Na edição de 20 de outubro de 1937 foi divulgado o número de tese inscritas no Segundo Congresso: 41 no total. A distribuição das teses entre os eixos temáticos foi: aspecto jurídico do ensino religioso (7 teses); a psicologia e o

em que percebemos a continuidade da relevância do ensino religioso nos debates entre os educadores católicos, também podemos notar um movimento de deslocamento e concentração nas discussões sobre este tema em específico. Este deslocamento está inserido em um contexto político da época, marcado por uma maior proximidade entre a Igreja Católica e o Governo Federal e em uma forte oposição ao comunismo. Sob ameaça do laicismo – algumas vezes adjetivado de “comunista” –, diversos educadores católicos recrudescem a posição de valorização do ensino religioso como forma de defender a “nação católica”. A percepção desta idéia pode ser encontrada nas ponderações do Padre Álvaro Negromonte sobre as justificativas para escola do ensino religioso como tema central do Congresso.

Se em 1934 o professorado católico sentia necessidade de iniciar-se no movimento pedagógico em geral, com base católica, as legislações e a prática do ensino religioso, a ameaça da descristianização de nosso povo fizeram com que a CCBE desejasse consagrar o 2º Congresso ao grande e importante problema, essencialmente nosso, do ensino religioso.¹⁵⁴

A crítica dos educadores e intelectuais católicos ao comunismo não se restringe ao contexto brasileiro, uma vez que a visão era de que as estruturas sociais e políticas defendidas pelos comunistas reforçavam, em termos mais abrangentes, uma ordem social de preeminência do Estado e do apagamento da influência da Igreja nos campos político, social, cultural e educacional. A encíclica “*Divini Redemptoris*” – “Sobre o Comunismo Ateu” – é uma dura crítica da Igreja Católica ao comunismo, identificando-o como algo “maligno” e classificando como “ameaça” não somente à Igreja, mas a própria “ordem natural” em conformidade com o pensamento católico:

Diante da ameaça [do comunismo], não podia a Igreja Católica silenciar, e não silenciou. Não silenciou principalmente esta Sé Apostólica, que tem consciência de ser missão sua especialíssima a defesa da verdade e da justiça e de todos os bens eternos que o comunismo menospreza e combate. Já desde os tempos em que meios cultos pretenderam libertar a sociedade humana dos laços da moral e da religião, Nossos Predecessores chamaram a atenção do mundo, aberta e explicitamente, para as conseqüências da descristianização da humana sociedade.¹⁵⁵

Neste contexto, a condenação do comunismo também é tratada do ponto de vista educacional no pensamento católico. Identifica-se, pelas fontes analisadas, que o embate

ensino religioso (4); a pedagogia e o ensino religioso (5); a metodologia e o ensino religioso (5); a metodologia e o ensino religioso (4); a sociologia e o ensino religioso (3); o dogma, a moral e liturgia e o ensino religioso (4); formação de catequistas (3); estatísticas do ensino religioso (3); a CCBE e as associações de professores católicos (3).

¹⁵⁴ O Diário, Belo Horizonte, 1 de outubro de 1937, p. 5

¹⁵⁵ Pio XI, 1937, p. 3

contra “mal do comunismo” e a descristianização da sociedade brasileira pela educação envolve não apenas o catecismo, mas também a necessidade de cooptar o professorado católico para as fileiras das organizações católicas, especialmente a Ação Católica Brasileira (A.C.B.), criada em 1935 por D. Sebastião Leme, sendo presidida por Alceu Amoroso Lima, com o objetivo de reunir os intelectuais católicos leigos em defesa dos interesses da Igreja:

O II Congresso Católico Nacional de Educação faz um veemente apelo aos srs. Professores católicos para que se inscrevam o quanto antes na organização da Ação Católica, obedecendo aos mandamentos do Episcopado Brasileiro e aos desejos de sua Santidade, o Papa Pio XI que por toda parte quer que se organize de maneira eficiente a Ação Católica, o exercício pacífico que poderá salvar o Brasil dos males do comunismo.¹⁵⁶

Um dos discursos do Segundo Congresso mais incisivos sobre o uso do ensino religioso como arma contra o comunismo foi uma conferência do Padre Arlindo Vieira, tratando a questão de uma maneira bastante polarizada e reforçando o discurso da hierarquia católica de não-aceitação das escolas que não fossem puramente católicas¹⁵⁷:

Sua conferência versou sobre a oposição entre catequese e ensino leigo. A catequese como continuação do ensino de Cristo aos homens quando de sua vinda ao mundo; o ensino leigo continuação da obra de Satanás no mundo. (...) A Igreja dá muitíssima importância à função de catequista. O catequista é auxiliar do missionário, do pároco, da hierarquia. A Igreja continua o Cristo. (...) Passa o conferencista a referir-se aos que precisam do catecismo. E diz: todos, das classes mais inferiores às classes mais elevadas. (...) A escola leiga aconselhada, exigida, praticada, pela Maçonaria e pelo comunismo é uma afronta à liberdade e à dignidade humanas. A escola neutra é uma mentira. A escola ou é cristã ou é ímpia. (...) Termina traçando o dilema: ou a volta total ao Cristo pela educação religiosa da infância ou a entrega da Pátria ao signo da foice e do martelo.¹⁵⁸

Ao abordarmos as discussões sobre o ensino religioso no Segundo Congresso, devemos ter a prudência de não reduzi-las apenas ao reforço de seu principal objetivo dentro do projeto católico brasileiro, que era o da extensão do conhecimento e da prática da doutrina católica entre a população. A Constituição de 1934 garantiu, pelo menos teoricamente, aos católicos, o cobiçado lugar do catecismo no interior dos espaços e tempos escolares, mas as preocupações do Padre Guilherme Boing, ao justificar a relevância do evento e a necessidade dos debates sobre o ensino religioso, indicam que a preocupação prioritária com a expansão do catecismo cede espaço – ainda que esta não seja esquecida – para a questão da qualidade do ensino religioso.

¹⁵⁶ O Diário, Belo Horizonte, 31 de outubro de 1937, p. 9

¹⁵⁷ Cf. Pio XI, 1956, p. 31-34.

¹⁵⁸ O Diário, Belo Horizonte, 31 de outubro de 1937, p. 9

O debate sobre a qualidade do ensino religioso também era um tema bastante presente no Primeiro Congresso e, como já abordado, norteava as idéias voltadas para a formação de professores. No evento de 1937, a importância da qualidade do catecismo dirige-se para as camadas sociais mais favorecidas da sociedade, ao passo que em 1934, há um enfoque menos demarcado em relação à classe social à qual o ensino religioso se dirige prioritariamente:

Não poucas vezes ouviu-se nestes últimos anos a queixa que houve falta de instrução religiosa, de ensino do catecismo. Um estudo atento e sistemático dos fatos, porém, leva à conclusão que essa queixa assim generalizada não tem sentido de ser (...) Houve falta de instrução religiosa, talvez, para certas camadas de classes sociais que não podiam freqüentar as escolas primárias e muito menos as escolas secundárias. Mas então vem a realidade brutal e sarcástica demonstrando que a maior descrença, a maior falta de fé se encontra exatamente nas classes sociais que mais instrução religiosa tiveram (...). Justifica-se, pois, perfeitamente nossa asserção quando não dizemos que não houve falta de instrução religiosa.¹⁵⁹

Ainda em sua análise do ensino religioso, Boing o coloca como essencial para o estabelecimento de uma educação católica, cujos objetivos superam o aspecto meramente instrucional o que, inclusive, é colocado pelo padre como um grande erro na determinação dos esforços para a maior efetividade do catecismo. Segundo o eclesiástico, é necessário estabelecer nos educandos uma série de comportamentos e procedimentos a serem adotados em suas vidas, não apenas de valorização, mas de vivência dos princípios e condutas estabelecidos pela doutrina católica¹⁶⁰. Dessa forma, o projeto educacional católico – em especial o ensino religioso – continua fortemente inserido no rol das estratégias empregadas para a construção de uma civilização católica brasileira.

Daí que o presente congresso consagra toda a sua atenção ao ensino religioso, exatamente no ponto de vista de base para a educação católica. A educação católica deve dedicar-se a outra tarefa: a transformação da vontade, a cristianização da vontade, a cultura dos motivos que levam à aplicação dos princípios conhecidos, da teoria estudada. Ela tem que restabelecer a relação entre a cabeça, a inteligência e a vontade, criando não hábitos, senão virtudes, não costumes senão amor ativo. O grande erro, o enorme defeito da nossa instrução religiosa dos tempos passados foi que ela só se limitava em falar à inteligência do homem, chegando ao lastimável verbalismo de que conhecemos as lastimáveis conseqüências.¹⁶¹

3.7 – A cobertura do Segundo Congresso Católico Nacional de Educação no jornal *O Diário*

¹⁵⁹ O Diário, Belo Horizonte, 25 de outubro de 1937, p. 6.

¹⁶⁰ Cabe indicar a recorrência do discurso que destaca a importância do professor ser um exemplo de conduta moral a ser ensinada, pelo convívio, aos alunos, os quais, por sua vez, deveriam introjetar os princípios e valores transmitidos.

¹⁶¹ O Diário, 25 de outubro de 1937, p. 6.

Ao descrever e analisar as atividades e discursos presentes no Segundo Congresso Católico de Educação com o objetivo de identificar modelos, representações e estratégias de profissional docente e estabelecer relações com o congresso de 1934, um aspecto de grande importância é pontuar como a documentação selecionada na pesquisa produz efeitos evidentes nos processos de exame e reflexão. A análise das teses do Primeiro Congresso pautou-se no livro de anais do evento que, devido à forma como foi materializado, nos permite o acesso às teses como foram escritas¹⁶², assim como a suas conclusões originais, além de apresentar os pareceres e as conclusões aprovadas em plenário, permitindo a análise e a inferência de certas relações entre as idéias propostas e as reações entre os educadores e intelectuais católicos presentes ao evento. Mas, quando nos debruçamos sobre o Segundo Congresso, não temos o mesmo suporte documental em relação aos discursos produzidos pelos educadores católicos no escopo do evento de 1934. Não há livro de anais e as poucas informações presentes na *Revista Brasileira de Pedagogia* são insuficientes para pensarmos sobre eventuais permanências, mudanças e rupturas sobre as representações do professorado. A única fonte documental encontrada que contempla, mesmo de que maneira limitada, as teses debatidas no Segundo Congresso, é o jornal mineiro *O Diário*. No entanto, as características deste periódico enfocam os aspectos informativos e cotidianos das atividades do evento, em detrimento do “rigor técnico” presente em um registro sistematizado das teses. Estas circunstâncias discursivas acabam chamando a atenção para um outro rol de estratégias, envolvendo os professores e educadores, relacionadas, mesmo que indiretamente, ao evento em si mesmo que não estejam presentes nas teses do evento.

O Diário, conforme indica seu nome, era um jornal mineiro de circulação diária de propriedade da Boa Imprensa S.A., sendo filiado à Associação de Jornalistas Católicos¹⁶³. Por se tratar de um periódico ligado à imprensa católica, é perceptível a presença de discursos alinhados com as idéias da Igreja Católica, sendo digno de nota que alguns de seus articulistas fossem membros da hierarquia católica, como o Padre Álvaro Negromonte, intelectual e educador católico de relevante destaque, que possuía no jornal uma seção chamada “Vida Católica”. O jornal disponibilizava para o leitor diversas matérias, desde notícias

¹⁶² “Como foram *transcritas*” é um termo mais apurado, uma vez que se desconhece se as teses foram submetidas a algum tipo de depuração ou tratamento pelo editor do livro de anais.

¹⁶³ A Associação de Jornalistas Católicos (A.J.C.) foi fundada em 24 de maio de 1934 com o objetivo de reunir os jornalistas católicos em prol da defesa da religião católica, dos interesses e da divulgação do jornalismo católico e da propaganda das atividades da Ação Católica Brasileira (A.C.B.). Acerca das atividades, da organização e da A.J.C., cf. Gomes, 1996.

internacionais, até assuntos locais, além de manter certo número de colunas e seções regulares¹⁶⁴ e um suplemento dominical de 8 (oito) páginas.

Em relação ao evento, *O Diário* o apresentou como o “II Congresso Católico Nacional de Educação”. Ressalta-se que o termo “brasileiro” não é citado pelo jornal em suas referências ao nome do congresso, tal como havia sido por ocasião do evento anterior, apresentado como I Congresso Católico Brasileiro de Educação, sendo empregado constantemente o termo “nacional”. Ainda que não seja possível afirmar categoricamente que o uso desse termo seja uma remissão à expressão “nação católica”, bastante difundida pelos intelectuais católicos, sinaliza um reforço da idéia de nação, em voga nos debates em curso à época.

O jornal realizou uma extensa cobertura do congresso, noticiando diversos tipos de acontecimentos e aparentemente servindo de suporte impresso à comissão organizadora, por conta da divulgação de informações relevantes sobre o evento, ou a ele relacionadas. Um exemplo deste suporte é a criação de uma coluna – de periodicidade irregular – intitulada “Segundo Congresso Católico de Educação”. Esta seção foi destinada a pequenas resenhas e comentários de livros estrangeiros integrantes da exposição de material pedagógico, uma das atividades integrantes do congresso. A princípio, esta coluna parecia estar sob responsabilidade do Padre Guilherme Boing, presidente do comitê organizador, porém há ocasiões em que as resenhas são assinadas por outras pessoas, como o Padre Álvaro Negromonte, sendo ainda, às vezes, omitida a autoria das análises e comentários sobre as obras¹⁶⁵. As obras abordadas possuem uma considerável abrangência em relação à sua procedência e quanto ao tipo de material impresso produzido, ainda que se restrinjam a temáticas religiosas e educativas, às vezes integrando as duas temáticas e por outras vezes abordando-as em separado, tanto pela variedade de países de origem européia (França, Alemanha, Itália entre outros) quanto pela diversidade. Há desde livros didáticos, até material para-didático, passando por periódicos, livros voltados para professores¹⁶⁶ e obras diversas

¹⁶⁴ Algumas das seções fixas de “*O Diário*”, à época do II Congresso: O Diário Forense, Notícias da União Democrática Brasileira, Revistas dos Jornais, Sociedade, Vida Católica, Pelo Operário, Broadcasting, Lavoura e Comércio.

¹⁶⁵ Tais resenhas são publicadas nas seguintes datas, a partir de setembro de 1937: 1º de setembro, 9 de setembro, 19 de setembro, 25 de setembro, 8 de outubro, 9 de outubro, 12 de outubro, 15 de outubro, 19 de outubro, 20 de outubro e 21 de outubro. É perceptível que o número de resenhas publicadas aumenta de acordo com a proximidade do evento.

¹⁶⁶ “*Le plus sure educations, : L'exemple*. H. Pradel; Ed. J Vautrin – Paris. Uma ótima apologia em favor da perfeição da alma por parte dos professores. Nada adianta pregar, falar, dar instruções de educação moral e cívica, se a vida do educador não for a confirmação de sua teoria. É um livro que não deve ser apenas lido, senão editado muitas vezes”. (*O Diário*, Belo Horizonte, 21 de outubro de 1937, p. 6)

com um viés católico¹⁶⁷. É interessante perceber como um jornal de escopo amplo e que não é dedicado exclusivamente à educação ou ao professorado, abre as suas páginas para expor aos seus leitores um tipo de análise bibliográfica – mesmo que bastante superficial – destinada a um público muito mais específico. As resenhas publicadas em *O Diário*, aliadas à exposição deste material bibliográfico no Congresso, configuram-se como uma estratégia para levar aos professores um corpus de material pedagógico ao qual eles não têm acesso, tanto pela barreira da língua, quanto pela dificuldade de tal material ser encontrado por aqui. Pode-se supor que esta estratégia também tenha como alvo os gestores de ensino, uma vez que os mesmos são os responsáveis pela aquisição de material bibliográfico para as escolas. O fato de este material ser analisado e aprovado por educadores católicos conhecidos pode ser interpretado como uma forma de legitimação deste tipo de material para conhecimento, ou mesmo uso, por parte do corpo docente.

A cobertura de *O Diário* ao congresso incluiu diversas notícias sobre o estabelecimento da comissão organizadora do evento¹⁶⁸ e as diversas reuniões¹⁶⁹ da Confederação Católica Brasileira de Educação, sobretudo do Centro Regional da C.C.B.E. em Minas Gerais, que foi incumbido da organização do evento. As notícias envolvendo tais reuniões eram publicadas com destaque na última página do jornal, invariavelmente destacando e reforçando a importância do evento¹⁷⁰ e, às vezes, contendo fotos da comissão organizadora. Com a proximidade do congresso, *O Diário* aumentava a quantidade de notícias publicadas, enfatizando a relevância do evento¹⁷¹. Percebe-se que esta concentração de notícias, artigos e notas nos dias antecedentes ao evento tinha como objetivo fomentar um clima positivo de expectativas para o congresso e também estava articulada com o uso de

¹⁶⁷ “*Petite Bible Illustrée*; Ed. “Alsatia” – Colman. É uma história sagrada completa do Antigo e Novo Testamento. Há gravuras e cânticos. Boa.” (O Diário, 21 de outubro de 1937, p. 6)

¹⁶⁸ Estabeleceu-se que o presidente seria Everardo Backheuser, o Padre Helder Câmara o relator geral e Guilherme Boing o secretário-geral. (O Diário, Belo Horizonte, 10 de setembro de 1937). No entanto, na transcrição de seu discurso na abertura do Congresso, Boing é identificado como “presidente da comissão organizadora e principal animador do certame”. (O Diário, 25 de outubro de 1937)

¹⁶⁹ Notícias sobre tais reuniões foram publicadas em 10 de setembro de 1937, 24 de setembro e 6 de outubro. A última notícia refere-se a um encontro da comissão organizadora com vigários, missões e associações paroquiais.

¹⁷⁰ “Encara-se o problema [da educação] de um modo cabal sob o ponto de vista católico – o único que dá soluções integrais, o único, aliás, de acordo com os ideais e tendências do povo brasileiro.” (O Diário, Belo Horizonte, 24 de setembro, p. 8)

¹⁷¹ Exemplos desta estratégia de valorização podem ser vistas em diferentes matérias jornalísticas. No dia 19 de outubro o Segundo Congresso Católico de Educação foi considerado pelo jornal *O Diário* como o evento máximo das festividades da “Quinzena da Cidade”, um período de festividades, eventos e inauguração de obras públicas em Belo Horizonte. Nas edições de 21 e 23 de outubro, o jornal confirmou adesões e presenças de professores de outras Unidades de Federação ao evento. Em 21 de outubro, foram confirmadas as presenças de São Paulo e Amazonas e dois dias depois, Pará, Rio Grande do Sul. Ceará, Piauí também confirmaram a presença e o envio de trabalhos para o evento, valorizando assim o aspecto nacional do congresso.

outros meios de comunicação, como a Rádio Inconfidência¹⁷², para a propaganda e divulgação do evento¹⁷³. Nesta estratégia de massificação, é necessário ter a perspectiva de que *O Diário* é uma publicação que atende aos interesses católicos e, portanto, não se pode tomar o jornal absolutamente como fonte isenta acerca da real importância e relevância do Congresso, o que aliás, não se deve fazer com nenhum tipo de documento. Aqui cabe uma reflexão: quão real é a realidade que tentamos apreender na pesquisa histórica? O historiador trabalha com interpretações próprias – embora pautadas por um método científico e por seus referenciais teóricos – de um material documental na forma de discursos (muitas vezes escritos, mas também orais e iconográficos). Discursos estes que possuem características de produção e distribuição específicas de acordo com a relação entre aquele que produz o discurso e aquele a quem o discurso é direcionado. No caso em estudo nesta parte da pesquisa, a Igreja Católica, em Minas Gerais especialmente, parece demonstrar um grande empenho no êxito do Segundo Congresso, oferecendo espaço ao evento não apenas no *Diário*, mas também na Rádio Inconfidência, que não é ligada à Igreja. A necessidade de exaltar a importância do congresso e o número de Unidades de Federação que enviaram representantes ao evento parecem conceder a este uma dimensão maior do que realmente teve, se pautarmos nossa perspectiva, por exemplo, pelo número de teses apresentadas (41) ser inferior ao do primeiro congresso (56).

¹⁷² A Rádio Inconfidência foi criada em 3 de setembro de 1936, com objetivo de servir de instrumento de integração entre a capital e o interior do estado de Minas Gerais. De acordo com Prata (2003), ela é considerada como uma das mais importantes e tradicionais rádios do Estado de Minas Gerais, cujos equipamentos – considerados de última geração – foram comprados pelo Governador mineiro à época, Benedito Valadares, sendo, portanto, uma rádio pública. No entanto, pelo que pode ser visto nas páginas de *O Diário*, a Rádio Inconfidência é utilizada pelos católicos como forma de disseminação de seus discursos e doutrinas, como pode ser percebido, por exemplo, pela cessão de espaço para discursos, palestras e conferências de eclesiásticos e leigos ligados ao movimento católico, desempenhando um papel relevante nas estratégias do uso dos meios de comunicação para a divulgação do Segundo Congresso. “A Rádio Inconfidência de Belo Horizonte, desde os primórdios do atual congresso, pôs o seu microfone à disposição do magnífico certame. Hoje, de 20:30 às 21 horas, a estação oficial do Estado, transmitirá uma parte da sessão solene, da Escola Normal” (*O Diário*, Belo Horizonte, 1937, 24 de outubro de 1937, p. 7). Observa-se que o uso dos meios de radiodifusão por parte dos católicos durante o decurso do congresso não se restringiu à Rádio Inconfidência: “Num gesto simpático, a União Democrática Brasileira, núcleo de Belo Horizonte, acaba de oferecer o microfone da possante emissora local (Rádio Guarany) para diariamente, até o fim do congresso, irradiar discursos, conferências e noticiários relativos às atividades do Segundo Congresso Católico Nacional de Educação, ora reunido em Belo Horizonte. Assim, até o dia 31 do corrente [mês], entre 20 e 22 horas estão ao dispor dos senhores congressistas, dos professores do interior que aqui se encontram, dos intelectuais católicos, etc, os microfones da P.R.H.-6” (*O Diário*, 24 de outubro de 1937, p. 8).

¹⁷³ Um exemplo desta articulação multimídia em torno do congresso é a conferência intitulada “Esplendido êxito está reservado ao Segundo Congresso”, transmitida pela Rádio Inconfidência e depois integralmente transcrita pelo jornal *O Diário* às vésperas do evento. Um ponto a se destacar nesta prática do registro impresso de um discurso falado, é a preocupação em estender o alcance deste discurso por meio do jornal para aqueles que não puderam ouvir a conferência, assim como preservá-lo na materialidade de uma mídia impressa.

Nas edições do jornal *O Diário* que antecederam ao Segundo Congresso, um dos principais enfoques era a convocação de professores para o evento. A seção Vida Católica, dirigida pelo Padre Álvaro Negromonte, torna-se um espaço onde são encontrados artigos destacando a necessidade da participação do professorado. O eclesiástico escreve o artigo intitulado “Às Professoras”¹⁷⁴ falando da importância do comparecimento das docentes ao evento, devido à sua magnitude, por se tratar de um evento de abrangência nacional e ainda devido à relevância do tema a ser abordado. Além disso, um dos argumentos evocados pelo padre é o incentivo dado por parte da Secretaria Municipal de Belo Horizonte para as professoras que participaram do Congresso¹⁷⁵. Negromonte cede o espaço de sua seção ao padre. Guilherme Boing, que também escreve um artigo em que procura incentivar as professoras a enviar suas teses para o Congresso¹⁷⁶ e também ao Padre Luiz G. Pla, que convoca os professores para a participação no evento¹⁷⁷. Se a estratégia jornalística pré-evento tinha um espaço considerável levando-se em consideração o tamanho do periódico, durante o congresso *O Diário* dedicou uma considerável parte de seus esforços para a cobertura do evento.

“Inicia-se hoje, na capital, o II Congresso Nacional Católico de Educação”. Essa era a manchete que *O Diário* ostentava na edição do dia 24 de outubro. O destaque ao congresso, no entanto, não se limitava ao título. A própria diagramação da primeira página tinha o caráter discursivo de transmitir ao leitor, logo à primeira vista, a imponência do evento católico, com a presença de outras duas referências ao evento na forma de caixas de texto: o primeiro quadro mostrava a programação do evento para aquele dia e para a segunda-feira¹⁷⁸ e o segundo informava que o caderno suplementar dominical não seria publicado naquele dia, sendo substituído por uma edição especial em homenagem ao congresso na próxima quinta-

¹⁷⁴ O Diário, Belo Horizonte, 2 de outubro de 1937, p. 5.

¹⁷⁵ Os incentivos oficiais em questão foram o abono de faltas para as professoras que comparecessem ao Segundo Congresso Católico Brasileiro de Educação durante os dias do evento e a possibilidade do valor das passagens de trem para o evento ser descontado diretamente na folha de pagamento. Além disso, a Estrada de Ferro Central do Brasil concederia um desconto de 50% nas passagens de trem para as professoras. Tais medidas representaram um estímulo para assegurar a presença de professores da rede pública no evento – o que parece ter acontecido de forma expressiva -, possibilitando-lhes o acesso às idéias e propostas dos educadores católicos. Um apoio oficial desta magnitude para o evento demonstra o forte alinhamento político entre os católicos e o governo vigente.

¹⁷⁶ O Diário, 5 de outubro de 1937, p. 5. Como suporte ao texto de Boing e em virtude da proximidade do término do prazo para o envio das teses, foram republicados, nesta edição do jornal, os eixos temáticos para as seções de estudos (primeiramente divulgadas na edição de 10 de setembro),

¹⁷⁷ O Diário, Belo Horizonte, 24 de outubro de 1937, p.5.

¹⁷⁸ Durante o decurso do evento, a programação diária do congresso foi publicada na capa do jornal, permitindo assim o amplo acesso às atividades do congresso mesmo para aqueles que não estavam participando do evento, ou que não adquiriram o jornal.

feira¹⁷⁹. *O Diário* dedicava cerca de duas páginas em cada edição para o evento, dividindo a sua cobertura entre textos que saudavam e elogiavam o congresso, resumo das atividades do congresso com publicação de conclusões de algumas teses selecionadas, o registro de algumas conferências, de atividades diretamente ao congresso¹⁸⁰. Também é o notável o registro de certas atividades sociais relacionando o periódico ao evento, como a visita dos congressistas à redação do jornal, incluindo personalidades como Everardo Backheuser¹⁸¹, assim como a Arcebispo de Belo Horizonte, D. Antônio dos Santos Cabral¹⁸². O eclesiástico também visitou o congresso como forma de prestigiá-lo, sendo presumível que tenha sido o articulador junto à cúpula da Igreja Católica pelo telegrama enviado pelo Papa Pio XI abençoando o evento:

Arcebispo de Belo Horizonte. O Augusto Pontífice abençoa os congressistas do Congresso Católico de Educação que aqui tão oportunamente se reúne desejando os mais ótimos frutos de salvação.¹⁸³

A importância conferida pelo jornal *O Diário* ao telegrama do Papa é tamanha que o mesmo é publicado na capa da edição do último dia do congresso, 31 de outubro, com imenso destaque, inclusive alterando a diagramação do jornal, com o nome do periódico sendo rebaixado e colocado abaixo da fotografia do telegrama que ocupa cerca da quarta parte da área da página. Embora não se tenham elementos para determinar se a situação da relação entre educação e religião no Brasil é de relevante interesse a benção do próprio Pontífice, que indica uma certificação para os congressistas de que o evento conta com a aprovação da Igreja e que ele está em acordo com os objetivos da instituição religiosa, reforçando a idéia do apoio da Igreja às medidas voltadas para a disseminação do pensamento católico.

A reprodução fotográfica do telegrama nos leva a destacar também o registro iconográfico do evento. *O Diário*, no período em que é estudado nesta pesquisa, emprega de maneira bastante esporádica e limitada o uso de fotografias. Entretanto, durante o Segundo Congresso Católico, a publicação emprega um número significativamente maior de imagens,

¹⁷⁹ Este suplemento especial de 8 (oito) páginas publicado em 28 de outubro foi composto, em sua maior parte, por dois longos artigos sobre o ensino religioso (“O ensino religioso no Rio Grande do Sul”, do Padre Luiz Gonzaga Jaeger e “Aspectos fundamentais do problema do ensino religioso”, de Sullerut) e uma entrevista com Alceu Amoroso Lima.

¹⁸⁰ Entre estas atividades o jornal registra exposições de desenhos, trabalhos manuais, ensino religioso, imprensa católica e obras didáticas.

¹⁸¹ *O Diário*, 24 de outubro de 1937, p.8.

¹⁸² A relação entre o Arcebispo de Belo Horizonte e o jornal parecem muito próximas e cordiais. Na capa de *O Diário* de 31 de outubro de 1937, há uma nota de agradecimento, assinada pelo arcebispo e outros bispos, pelo trabalho do jornal “em prol da Igreja Católica”. Por outro, na ocasião do aniversário de D. Antonio, o jornal o homenageia em seu suplemento dominical chamando de “Arcebispo da Boa Imprensa”.

¹⁸³ *O Diário*, Belo Horizonte, 31 de outubro de 1937, p.1.

que também são notavelmente maiores do que as normalmente encontradas no jornal. Dentre as fotografias existentes, duas imagens, em especial, se destacam, coincidentemente representando o início e o fim do congresso. Na página 8 (contracapa) da edição de 25 de outubro de 1937, há uma fotografia tirada do palco de um auditório que mostra a platéia reunida para uma das conferências do congresso. No local, lotado, estão reunidas centenas de pessoas e destacam-se nas primeiras filas a presença de membros da Igreja Católica, embora a maior parte do público presente seja composta por mulheres jovens, presumivelmente professoras e normalistas¹⁸⁴. No dia 31 de outubro, a capa do suplemento dominical traz uma foto ainda maior reunindo os congressistas. No centro, e em primeiro plano, a comissão organizadora do congresso e os membros da Igreja Católica – homens e mulheres – devidamente identificados como tal por sua indumentária. A foto é complementada pela presença de muitas mulheres jovens, o que nos remete, assim como a foto do dia 25 de outubro, à inferência de que é parte do professorado. Tais registros fotográficos sugerem uma representação da grandiosidade do evento e de uma suposta integração entre a Igreja e a educação, uma vez que todos estão reunidos naquele espaço para a discussão do ensino religioso, conforme a proposta do congresso. É ainda notável que as fotos de maior destaque sobre o congresso façam questão de mostrar uma grande concentração de pessoas, conferindo destaque aos membros da hierarquia católica emoldurados por dezenas de jovens e cândidas mulheres, provavelmente professoras.

3.8 – Reflexões sobre representações docentes e ensino religioso no Segundo Congresso Católico de Educação.

A prioridade concedida à publicidade das atividades existentes no congresso e o próprio caráter informativo de *O Diário*, que é voltado para um público-alvo não constituído essencialmente de professores, refletem-se na restrita seleção editorial feita pelo jornal sobre as teses apresentadas no evento. Ao contrário da reprodução integral da conferência de

¹⁸⁴ A presunção de que estas mulheres são professoras ou normalistas é construída sobre um jogo de representações e características que envolvem tanto a questão de gênero e quanto as circunstâncias de tempo espaço delimitadas pelos discursos analisados: presume-se que são professoras pela reunião naquele registro fotográfico de duas palavras-chaves em específico: mulher, congresso educacional. Neste jogo, também cabe a reflexão sobre quais os tipos de representações não são atribuídos a estas mulheres: membros da Igreja (por conta de suas vestimentas) e intelectuais, por ser um termo comumente aplicado àqueles que produzem discursos e idéias e que normalmente estão, no caso desta fotografia, ou nas primeiras fileiras da platéia e em posição de centralidade no plenário ou na posição do fotógrafo, cujo tablado onde ele se encontra é o espaço destinado às pessoas que tem o poder de proferir os seus discursos.

abertura do Segundo Congresso e dos artigos completos sobre o ensino religioso publicados no suplemento especial dedicado ao evento, a publicação das teses limitou-se a algumas conclusões aprovadas em plenário, às vezes indicando o título e o nome do autor e outras vezes referindo-se somente ao tema geral discutido em dado grupo de estudos. Sem o auxílio dos argumentos utilizados para justificar e embasar as conclusões propostas¹⁸⁵, a nossa percepção é restrita à observação das idéias que sobreviveram aos ritos e crivos dos relatores, dos debates e das votações. Mesmo submetidas a estas séries de limitações, é possível perceber com certa clareza a existência elementos de permanência, em relação ao congresso de 1934, como nas representações existentes sobre a importância do papel responsável pelo ensino religioso na eficácia deste ensino, o que reforça também a necessidade da formação. Em conformidade como o pensamento vigente no Primeiro Congresso, não se deve conceder a responsabilidade do ensino religioso a qualquer catequista ou a qualquer professora. É necessário submeter o responsável do catecismo a praticas formativas específicas, para realizar de maneira efetiva este tipo de ensino:

a) que se fundem cursos especializados para as catequistas das nossas escolas, a fim de que a ignorância não sirva de pretexto para certas escusas; b) que toda catequista considere como seu dever a freqüência e estes cursos para que se anulem os males causados pela escola sem Deus; c) que nenhuma aula seja dada sem o devido preparo para a sua melhor eficiência, do contrário seria não só ignorar o valor e a responsabilidade da matéria que se ensina como desconhecer a grandeza do Brasil, do qual depende o bem que destilamos na alma das crianças que a Pátria nos confia.¹⁸⁶

Nesta aparente repetição das idéias debatidas em 1934, é notável o deslocamento sobre quem é considerada como a principal responsável pelo ensino religioso, com repetida presença do termo “catequista”, o que parece reforçar, nestes discursos, a representação da proeminência do aspecto religioso sobre o aspecto pedagógico. Isto nos remete novamente à pergunta: quem deve ministrar o ensino religioso? Também é relevante perceber os espaços de formação destas catequistas, que assim, como no Primeiro Congresso, parecem restritos ao seio das organizações católicas e sob os auspícios da Igreja:

1) Após o exame e a devida aprovação de S. Em., o Sr. Cardeal D. Sebastião Leme, seguem dados para os membros da Ação Católica de 13 cursos para a formação de catequistas; 2) Depois de feitos esses cursos para quais serão convidados todos os

¹⁸⁵ As conclusões propostas também estão ausentes no jornal, o que nos leva a um outro de tipo de impedimento de análise, pois como observamos na análise do Primeiro Congresso, nem sempre as conclusões divulgadas como as aprovadas em plenário são as conclusões originalmente propostas.

¹⁸⁶ O Diário, 30 de outubro de 1937, p.3

membros da Ação Católica, cursos de formação de catequistas nos lugares (escolas, fábricas, etc.) que lhes forem destinadas.¹⁸⁷

Deslocando-se um pouco do aspecto das representações de professores e da formação docente, também é cabível destacar a existência de outras propostas visando ao aprimoramento qualitativo do ensino religioso. Nota-se o esforço em discutir uma ampla reforma na estrutura discursiva dos catecismos, adequando-os às metodologias da “pedagogia moderna” devidamente submetidas aos procedimentos do “escolanovismo católico” de depuração de conceitos e vertentes filosóficas que contrariem a Igreja Católica. A reforma dos textos e programas de catecismo a nível nacional – incluindo até mesmo um órgão específico para isso é um indicativo de tentativa organizar e unificar o ensino religioso, embora não se faça menção a quais pessoas seria confiada a tarefa de tal reforma e se as professoras e catequistas teriam direito a participar ativamente deste processo ou somente aplicar a seus alunos o “catecismo reformado”. Nota-se que a reforma do texto do catecismo, pela organização das conclusões aprovadas realizada pelo jornal, parecem congregar em um discurso único, várias teses sobre o assunto escritas por reconhecidos intelectuais católicos:

Sobre texto do catecismo. – sobre a importante questão de se reformar ou manter o texto atual de nossos catecismos, a Assembléia aprovou as seguintes conclusões: 1) “seja constituída de acordo com a regulamentação a ser feito pela Confederação Católica Brasileira de Educação, um Centro Nacional para a Orientação do Ensino Religioso (tese de G. Boing); 2) O II Congresso Católico Nacional de Educação apela para o Centro Nacional de Educação Religiosa no sentido de ser examinado o texto dos catecismos infantis de modo a ser composto de um novo texto mais de acordo com as normas da pedagogia moderna, em tudo que não faz contrário à pedagogia perene, tudo sob os auspícios do episcopado nacional (tese de Helder Câmara com emenda e redação de Backheuser); 3) O II Congresso Católico Nacional de Educação recomenda a leitura assídua do Boletim Catequético que se publica em Belo Horizonte e cuja orientação pedagógica moderna é das mais convenientes (Helder Câmara).¹⁸⁸

As recorrentes preocupações com a qualidade do ensino religioso e com a deliberação de medidas para aprimorá-lo estão inscritos em planejamento que, como vimos, concebe o catecismo como parte importante do processo de construção da almejada “nação católica”. Mais do que introjetar nos alunos os valores, idéias e doutrinas católicas, o ensino religioso tem a função de servir como instrumento para a edificação de uma dada ordem social em conformidade com o pensamento da Igreja Católica. Nesta perspectiva, a formação religiosa desde a infância e a necessidade de que ela seja ministrada para todas as classes sociais – seja

¹⁸⁷ O Diário, Belo Horizonte, 30 de outubro de 1937, p.3

¹⁸⁸ O Diário, Belo Horizonte, 24 de outubro de 1937, p. 16.

na escola ou na paróquia – parece ser um ponto norteador das idéias e medidas relacionadas ao ensino religioso. A preocupação em atender diferentes camadas sociais por meio do catecismo não significa, entretanto, a intenção de garantir um tratamento igualitário a todos¹⁸⁹. O que transparece em alguns discursos presentes no Segundo Congresso é que algumas práticas sugeridas buscavam justamente, por meio do ensino religioso, reforçar estas diferenciações sociais, como as propostas pelo Padre Álvaro Negromonte em sua tese sobre as práticas sociais na catequese:

1) No sentido de aproximar ricos e pobres após um trabalho de formação dos pais, se possível, levem as catequistas os alunos mais ricos em visita aos bairros operários, hospitais e creches ou levem crianças pobres e ricas a se encontrarem em locais neutros onde se divirtam em comum; 2) Na explicação da criação e da filiação divinas do corpo místico, acentua-se igualdade espiritual dos homens como preparação para melhor compreensão das desigualdades sociais; 3) Na explanação dos mandamentos e conselhos evangélicos aproveitam-se as oportunidades para explicar os deveres sociais ao futuro cidadão.¹⁹⁰

De acordo com a perspectiva do eclesiástico, o contato entre crianças de diferentes classes sociais, apesar de ser estimulado, passa em primeira instância por um trabalho pedagógico anterior com os pais e por uma necessidade de determinação dos locais onde haverá este contato. As crianças ricas até podem freqüentar locais onde morem ou estudem crianças pobres – mas protegidos sob a orientação e supervisão das catequistas –, mas o contrário não é permitido. Além disso, há a preocupação de formatar a criança, por meio do catecismo, sobre o seu papel social de acordo com a sua classe e justificar tais desigualdades. Este tipo de prática indica que o projeto educacional católico também possui um caráter de estimular certa forma de conformidade social, demarcando o lugar das classes abastadas e desfavorecidas.

Ao analisarmos os dois Congressos Católicos Brasileiros de Educação promovidos pela Confederação Católica Brasileira de Educação, a reflexão sobre a multiplicidade de representações sobre o profissional docente nos discursos do primeiro congresso, não nos permite observar somente as nuances e as pontuais divergências entre os membros do grupo católico, mas também perceber o reforço de certas características que podem ser consideradas como desejáveis e valorizadas no professorado católico. E atrelado a esta situação, há o

¹⁸⁹ Evidentemente, não devemos incorrer na falácia de considerar tal pensamento como predominante no Segundo Congresso, apenas com base em um recorte muito estrito de discursos. O mais apropriado é considerar tal pensamento como parte das nuances existentes entre um grupo notadamente representado como bastante unido, denunciando que não há uma coesão absoluta entre seus pensamentos.

¹⁹⁰ *O Diário*, Belo Horizonte, 30 de outubro de 1937, p. 18.

aspecto da publicidade e divulgação destas idéias (através de produções impressas diferentes como o livro de anais e os artigos na Revista Brasileira de Pedagogia) entre as fileiras dos educadores católicos, assim como o reforço da posição relevância da C.C.B.E. como organização capaz reunir e congregar o professorado católico brasileiro. Diante deste quadro, quando voltamos nossos olhos sobre os registros do segundo congresso, ocorrido três anos após o primeiro, há a nítida – e incômoda – constatação de encolhimento da amplitude das discussões sobre a educação católica como um todo, a limitada repercussão do evento – a despeito da montagem de uma série de discursos veiculados na imprensa católica local, destacando a sua grande relevância – e a quantidade bastante restrita de produções impressas mencionando o congresso.¹⁹¹ Estes fatores influenciam de maneira o trabalho de recuperação, análise e apreensão dos discursos sobre o profissional docente durante este evento. Cabe assinalar que novas pesquisas deverão ser estimuladas, com vistas a iluminar o olhar dos historiadores da educação sobre este evento tão pouco conhecido.

¹⁹¹ O “silêncio” do Segundo Congresso Católico de Educação também pode ser percebido na ausência de trabalhos de pesquisa na área da História da Educação que mencionam este evento, mesmos nos trabalhos que envolvem os educadores católicos na década de 1930. Melo (2006) é um poucos dos pesquisadores a mencionar o 2º Congresso, mas o próprio autor admite que suas observações sobre o evento são justificadamente limitadas, devido a ausência de informações nas fontes por ele utilizadas. E quando questionamos a relevância do segundo congresso, pela dificuldade de se encontrarem fontes e pela cobertura limitada que a própria C.C.B.E. concede ao evento nas páginas da R.B.P – se comparado com o primeiro congresso – , contrariando a hipótese de que seria o local mais provável de publicação das teses do congresso – fora o livro de anais, no caso de sua existência – as palavras de Le Goff (1985) nos fazem pensar sobre a relação do pesquisador com o documento, que é “antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.” (p.103).

Conclusão

As estratégias analisadas nesta dissertação envolvem, como não poderia deixar de ser, uma seleção, um recorte muito localizado, entre as ações e produções discursivas encaminhadas pelos católicos na década de 1930. Na construção deste trabalho monográfico procurei empreender um esforço de identificação de algumas representações recorrentes acerca da atividade docente. Nas discussões dos intelectuais católicos sobre a modernidade e a construção da nação, situadas no cenário mais amplo dos debates intelectuais da época, como procurei demonstrar, evidencia-se a importância conferida à atuação do professor e à sua formação.

O docente, para o qual são pensadas formas e mais formas de construção da sua teoria e prática, é valorizado como tema de debates situados em torno da questão da responsabilidade na educação das crianças e jovens – que informam, por sua vez, ações diversas nessa direção -, sendo visto como o sujeito que ocupa um lugar fundamental na grande arena de disputa educacional: a escola. A centralidade da escola, como local para a formação dos futuros cidadãos que ajudariam a construir a nação, confere grande relevo a esse profissional. Neste contexto, são construídas instituições, disseminadas idéias e empregados mecanismos para submeter, conformar, modelar o docente em suas mais diversas práticas e consciências, de modo que sua atividade profissional se conduzisse em sintonia com as concepções e interesses da intelectualidade católica.

A família, reconhecida pela Igreja Católica como instituição privilegiada nas decisões sobre a educação dos filhos, passava, no cenário focalizado, por uma série de mudanças envolvendo a situação em que os pais precisavam – ou eram instados a – dividir com a escola sua responsabilidade educativa, sendo este ambiente construído como um tempo e um espaço privilegiado para a instrução e formação do cidadão. Nesse quadro, a relação entre a escola e família se situa, então, no epicentro de uma série de debates sobre os limites de cooperação e interferência dessas duas instituições no que tange à educação das crianças, o que se evidencia nas representações produzidas sobre o papel do professor e sobre suas relações com os pais de seus alunos. A Igreja, por outro lado, reclama para si a responsabilidade pela educação – sobretudo moral e baseada em sua doutrina – quando a família não é capaz de dar a devida formação para seus filhos. No entanto, também é alvo de questionamentos sobre a eficiência do seu ensino religioso e as metodologias que deveriam ser adotadas para melhorá-lo,

demandando uma formação específica dos professores para este tipo de instrução. E há o Estado.

O laicismo oficial da Primeira República motivou uma grande mobilização dos educadores católicos para combatê-lo em diversas frentes. Combater o “laicismo pedagógico” não era somente garantir nas escolas oficiais um espaço para o ensino religioso, como foi alcançado na Constituição de 1934, mas também batalhar no campo dos debates educacionais contra aqueles que defendiam a implantação sistemática do que era compreendido como uma “escola sem Deus”, travestida com o nome de “escola nova”. Enfrentar o “laicismo pedagógico” era ainda disseminar a idéia de que a verdadeira “escola nova”, “escola integral”, “escola ativa” só poderia existir mediante a reunião da religião com a educação, afirmando que qualquer modelo que não seguisse essa diretriz seria incompleto, torto, ineficaz. Ademais, a “sociologia cristã”, conforme apresentada pelo Padre Guilherme Boing, considera a escola como prolongamento da família e o Estado, produzindo uma série de representações e prescrições dirigidas aos professores em relação, tanto ao seu papel na tessitura social como profissional da educação, quanto à sua função de auxiliar e também de educar as famílias de seus alunos de acordo com as concepções católicas.

Conforme desenvolvido nas pesquisas de Marta Carvalho, dentre as várias estratégias empregadas pelos educadores católicos, o uso dos impressos possui uma relevância especial. Pode-se perceber tal importância pela publicação sob a forma impressa de um curso, ministrado por Everardo Backheuser sobre a Escola Nova, no livro *Técnica da Pedagogia Moderna* e ainda pela reunião das teses do I Congresso Católico de Educação em um livro intitulado *Pedagogia Católica*. Observa-se, nessas publicações, a intenção de perpetuar o efeito das aulas e dos debates de modo que atingissem um número maior de pessoas e que escapassem da situação de efemeridade. O impresso – em especial a *Revista Brasileira de Pedagogia* e o jornal *O Diário* - também foi usado para a divulgação das atividades dos congressos educacionais empreendidos pela Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.), assim como dos próprios livros produzidos por esses educadores. Nota-se, assim, a construção de uma expressiva rede de impressos empreendida de modo a congregar, informar e formar o professorado católico.

O contraponto entre os livros destinados a professores e as discussões dos congressos católicos de educação auxilia a compor um cenário mais abrangente no recorte utilizado para essa pesquisa. A princípio, os manuais para professores abordados no trabalho, por conta de sua materialidade específica, sua forma de circulação e seu público alvo, estabelecem um aspecto diferenciado da dinâmica dos eventos. Também se destaca a diferença da natureza

discursiva entre os manuais e os eventos. Os livros possuíam um caráter claramente prescritivo, definindo conceitos, construindo representações, argumentando contra e a favor de determinados assuntos, sugerindo práticas desejáveis. Eles representam a defesa de uma dada concepção de educação e professor.

No caso de *Técnica da Pedagogia Moderna*, o livro esteve claramente inserido nos debates sobre a Escola Nova, pois Everardo Backheuser – talvez o mais “escolanovista dos católicos” – procurava, conforme as suas próprias palavras, encontrar uma forma de sistematização na transmissão dos preceitos e metodologias da Escola Nova. Sua difusão era mais generalizada, não limitando sua destinação, a princípio, a um determinado tipo de professor. Por outro lado, Monsenhor Pedro Anísio deixava claro que seu livro era dirigido para o uso nas Escolas Normais, indicando uma tentativa de penetração também em espaços laicos de formação de professores, através de uma estratégia que sinalizava para seu uso fora das aulas de ensino religioso. O público-alvo desta publicação, portanto, não era o professor que iria dar aula especialmente de ensino religioso, mas sim o professor e a professora do ensino primário. E o espaço - e tempo - para a difusão destas idéias e concepções de professor cristão seria, assim, muito mais abrangente, considerando que o livro circularia nas aulas de disciplinas de Pedagogia e/ou Pedologia.

Como procurei deixar claro no trabalho, os manuais destinados a alunos dos cursos de formação de professores não devem ser entendidos como o único tipo de publicação produzida pelos educadores católicos em que o professor é o tema e é o destinatário ao mesmo tempo. Ocorreram diversas discussões sobre a formação de professores em outros espaços não institucionais de formação, em que o tipo de professor desejado era alvo de debate e sua modelagem era encaminhada, como aconteceu no caso dos congressos católicos.

As teses dos congressos católicos também possuem um caráter prescritivo, porém sob um aspecto bastante diferenciado daquele próprio dos manuais, uma vez que esses eventos procuravam estimular a apresentação de problemas e sugestões para uma melhoria dos aspectos educativos inseridos em uma perspectiva católica. Essas prescrições eram construídas a partir de uma dinâmica particular, envolvendo sujeitos que ocupavam lugares sociais diferenciados, apoiando-se, por vezes, na prática de um professor ou professora e, por outras, no lugar de destaque do autor da tese no cenário educacional. Ao contrário dos manuais, onde a palavra do autor era soberana, os trabalhos apresentados no congresso eram submetidos a diversos níveis de debates, crivos e alterações, tanto por parte do parecerista designado para analisar a tese, quanto por parte do plenário que julgava o teor das conclusões apresentadas. Ressalta-se que tais conclusões tinham como objetivo estabelecer ações para a

melhoria da educação, o que inclui a formação de professores, situando o congresso não apenas como um lugar de troca de idéias, mas também como uma forma de estabelecer um direcionamento de ações. Pela própria configuração do evento, as teses apresentadas estabelecem uma interface de debate, sinalizando assim um dinamismo não presente nos livros destinados para professores, ainda que seja fundamental considerar as múltiplas possibilidades de apropriação desses textos por seus leitores. A reunião de professores, diretores de ensino, membros renomados ou anônimos do clero e do laicato católico em um mesmo espaço para a discussão de diversos temas sobre a educação é um aspecto muito relevante, quando pensamos na influência das discussões existentes entre os membros do grupo católico sobre a educação.

O livro de anais do 1º congresso oferece apenas o registro de uma parte fundamental do evento, que são as teses apresentadas. Mas em outros impressos católicos, como a *Revista Brasileira de Pedagogia* e o jornal *O Diário*, temos acesso a outras atividades que também ocorreram nesses eventos, ao conteúdo das conferências de abertura e até mesmo aos registros fotográficos do evento. O uso destes elementos também nos permite vislumbrar estratégias de construção, veiculação, desses congressos, assim como a repercussão produzida pelos mesmos no cenário social.

Pelas discussões apresentadas nos congressos, percebemos que a formação religiosa dos professores nos espaços institucionais de formação docente é tida como desejável, e recomendada, por vários educadores, em espaços de educação não-formal relacionados às organizações do professorado católico (como as Associações de Professores Católicos e a C.C.B.E.) por intermédio de cursos. Embora as representações do professor de ensino religioso revelem um aspecto de grande relevância nos congressos católicos – no congresso de 1934 foi dedicado ao assunto ensino religioso uma comissão somente para ele, enquanto todo o II Congresso Católico Nacional de Educação foi dedicado ao tema –, elas não se situam como as únicas representações católicas relativas ao docente, uma vez que nem todo professor católico é um professor de ensino religioso. A introjeção da doutrina religiosa, nas consciências e nas práticas do professorado católico como um todo – envolvendo sua parcela que atua em escolas laicas - também passa pelo processo de formação docente em sua dimensão filosófica. Considera-se a importância dos professores em exercício e em formação conhecerem os filósofos e as correntes de pensamento favoráveis às idéias e princípios católicos, não apenas como forma de embasamento do pensamento católico na educação, mas também como instrumentalização para o combate com os escolanovistas pelo controle do campo educacional.

Se é possível chegar a alguma conclusão sobre a análise desses discursos católicos, é que eles nos permitem refletir sobre a multiplicidade de representações sobre os professores, sobre as práticas que os docentes deveriam adotar e a formação que os mesmos deveriam ter. Observam-se nuances e pontuais divergências entre os membros do chamado grupo católico, possibilitando-nos combater a idéia cristalizada de coesão absoluta entre os educadores e intelectuais que eram favoráveis, nos anos 1930, à combinação de educação e religião. Por outro lado, também há a percepção do reforço, produzido pelos diferentes discursos analisados, de certas características que podem ser consideradas como desejáveis e valorizadas no professorado considerado católico. É digna de nota a variedade de espaços onde os católicos procuraram difundir suas idéias, assim como as diferentes estratégias empregadas buscando maneiras de conformação da prática docente de acordo com seus objetivos. No entanto, há lacunas na historiografia da educação sobre a eficiência e abrangência dessas estratégias e sobre a sua efetiva influência sobre a prática do professorado.

Ainda sobre o movimento católico na educação, cabe indicar que o mesmo sofreu mudanças importantes após o estabelecimento do Estado Novo, como o fim da C.C.B.E., que viria a ser “substituída”, de certa forma, pela Associação de Educação Católica (A.E.C.) apenas em 1945, situação que com certeza terá produzido inflexões nesse processo.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, a reza do Pai Nosso em sala de aula proposta pela professora Maria a seus alunos – no ano de 2005 – sinaliza a existência de interfaces entre a escola laica e a religião, ponto central do combate empreendido pelos católicos e motivador de suas estratégias de formação docente. Não foi possível aferir, ao longo da pesquisa, as formas múltiplas de apropriação das estratégias e prescrições analisadas, devendo-se ainda ressaltar que o movimento católico empreendia outras formas de ação, com o uso também das paróquias como espaços formativos dos católicos – o que se mantém em nossos dias –, entre os quais se situavam professores e professoras, como Maria. Não se pode ter certeza, portanto, da forma como se deu a introjeção pela professora das concepções católicas e dos motivos que a fizeram transmitir-las a seus alunos em sua sala de aula. É possível afirmar, entretanto, que são observáveis, tanto no passado, como no presente, marcas religiosas católicas no ambiente escolar brasileiro, mesmo no caso dos espaços laicos e, em especial, na atividade docente. Para a melhor compreensão sobre a feição que assumem essas marcas em nossa cultura escolar e sobre a forma como conheceram um sentido de permanência no tempo, aguardamos a realização de novas investigações históricas.

Fontes Documentais e Referências Bibliográficas

Anais de congressos

CONFEDERAÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Pedagogia Católica: Anais do Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: CCBE, 1935.

ANÍSIO, Monsenhor Pedro. Filosofia e Pedagogia.

BACKHEUSER, Alcina Moreira de Souza. A cooperação dos pais na obra educativa da escola.

BOING, Pe. Guilherme. A necessidade duma formação especial das catequistas para as escolas públicas e particulares e o seu modo.

_____. A posição social do professorado.

BORGES, Guiomar. A necessidade duma formação especial das catequistas para as escolas públicas e particulares.

CAMARA, Pe. Helder. Excessos da Pedagogia Moderna.

_____. Metodologia do ensino de catecismo na Escola Nova.

GONZAGA, Evangelina. O ensino religioso nas escolas primárias de Belo Horizonte.

GUERRAZZI, Pe. Armando. A filosofia e o professorado.

LACOMBE, Laura Jacobina. A colaboração da escola e da família.

LAGE, Maria Luiza Courrége. Necessidade de colaboração da família e da escola.

MORAIS, Celina Didier de. Considerações sobre o ensino de religião.

SOUZA, Trajano José de Oliveira. O ensino religioso no Bispado de Lages.

VELOSO, Helena. O movimento de ensino religioso nos estabelecimentos secundários femininos na capital mineira.

Manuais e livros para professores

ANÍSIO, Monsenhor Pedro. **Tratado de Pedagogia: para uso das Escolas Normais do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. **Compêndio de pedologia e pedagogia experimental destinado às Escolas Normais**. Rio de Janeiro: ABC, 1937.

BACKHEUSER, Everardo. **Técnica da Pedagogia Moderna: teoria e prática da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

PEETERS, Madre Francisca e COOMAN, Madre Maria Augusta de. **Educação, História da Pedagogia**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

Periódicos

O DIÁRIO (setembro e agosto de 1937), Belo Horizonte: Boa Imprensa S.A.

REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA (1934 e 1937). Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação.

Encíclicas

PIO XI. **Sobre o comunismo ateu (Encíclica *Divini Redemptoris*)**. Disponível em < www.permanencia.org.br/revista/politica/comunismo/Divini%20Redemptoris.pdf >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 1937.

_____. **Sobre a educação cristã da juventude (Encíclica *Divini Illius Magistri*)**. In Documentos Pontifícios. N.7. Petrópolis: Vozes, 1956.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: MAGALDI, Ana Maria B.M. e GONDRA, José (orgs.). **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. **Revista de Educação AEC Brasília, DF, ano 21, n° 84**, 1992.

_____. **Trajetória educação católica no Brasil (1844-1944)**. Disponível em < www.eduline.com.br/aec/trajetoria.htm >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, [s.d.]

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARREIRA, Luis Carlos. Everardo Adolpho Backheuser. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. In: **Estudos Históricos, vol. 6, n. 11**. Rio de Janeiro, 1993.

_____. Os intelectuais da educação. Coleção Descobrimdo o Brasil, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria B.M. e GONDRA, José (orgs.). **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). In: **Cadernos ANPED, n.º 7**. Belo Horizonte, 1994.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana G. e HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia. In: **A escola e a repúblicas e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. In: **Revista do Centro de Educação**, volume 30, n.º 2, 2005. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a6.htm>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2008.

_____. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leituras de professores. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus sujeitos na História**. Goiana: Ed. da UCG, 2006. Disponível em < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2008

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. In: _____. **A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação dos saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da Educação. In: MAGALDI, Ana Maria B. M. e XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. [s.l]: [s.e], 2001.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implementação da república gaúcha: a educação como base de um apoio mútuo. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t023.pdf>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 2004.

GOMES, Pedro Gilberto. Escola Superior de Jornalismo. Disponível em < www.comunica.unisinos.br/aciesti/_arquivos/aciesti/forum/escola_de_jornalismo.doc>. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 1996.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: _____ (orgs.). **A invenção do Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HORTA, José Silvério Baía. **A Igreja Católica como instância promotora do ensino no Brasil**. [s.l]: [s.e], 2004.

LE GOFF, Jacques. Documento / monumento. In: **Enciclopédia Einaudi, v.1 Memória e História**. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1985.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Tese de doutorado. Niterói: PPGH-UFF, 2001.

_____. “A quem cabe educar?: notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-30”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pensamento católico, modernidade e relação família/educação na sociedade brasileira (anos 1930-1950)**. [s.l.]: [s.e], 2004

_____ e NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930/1950). In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: UCG, 2006.

MELO, Carlos Wellington Martins de. **A nação é católica: educação e cidadania nas primeiras décadas republicanas (1890 a 1930)**. Dissertação de Mestrado. Franca: UNESP. Disponível em < http://www.franca.unesp.br/Carlos_Wellington.pdf > Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n.º 174. Brasília: INEP. Disponível em < <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457> >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 1992.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**. V.9. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PRATA, Nair. A história do rádio em Minas Gerais. Disponível em < http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/5155/1/NP6PRATA_2.pdf >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 2003.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____ (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998.

SALEM, Tânia. Do Centro D. Vital à universidade católica. In: SCHWARZMAN, Simon (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNDCT, 1982.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. In: **Religião e Sociedade**, 13/1, 1986.

_____, BOMENY, Helena M.B., COSTA, Vanda Maria R.. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, Fabiany de Cássia. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: **Educar em revista**, n.º 28, julho/dezembro de 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf> > . Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 2006.

SILVA, Vivian Batista da. Uma História das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). In: n: 25ª **Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. 25ª Reunião Anual da ANPEd - Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro : ANPEd. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/25/vivianbatistasilvat02.rtf> >. Acesso em 4 de fevereiro de 2008, 2002.

_____. Leituras para professores: apropriação e construção dos discursos de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos “católicos” (1870-1971). In: **Cadernos de História da Educação**, n.º 2 (jan/dez), [s.l.]: [s.ed.], 2003.

SENRA, Álvaro de Oliveira. **Matizes do privado: A AEC e a defesa da educação escolar católica (Brasil, 1945 – 1994)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

SGARBI, Antônio Donizetti. **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 para construir uma “Civilização Cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)**. Tese de doutorado. São Paulo: EHPS-PUCSP, 2001.

STANG, Bernadete. **Imprensa e Educação: contrastes, ideologias e significações (1925-1945)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Modelo Católico de leitura e formação de professores na coleção atualidades pedagógicas - 1940-1970. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus sujeitos na História**. Goiana: Ed. da UCG, 2006. Disponível em < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Maria%20Rita%20de%20Almeida%20Toledo%20-%20Texto.pdf> > Acesso de 4 de fevereiro de 2008.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. In: **Estudos Históricos**, vol. 6, n. 11. Rio de Janeiro, 1993.

XAVIER, Libânia Nacif. A educação como bandeira do país moderno. In: **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista: EDUSF, 1992.

_____. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.