

## 4

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

#### 4.1

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>284</sup> Idem

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

<sup>288</sup> Idem.

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

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

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

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

---

<sup>290</sup> Idem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>296</sup> Idem

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

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

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

---

<sup>297</sup> Idem.

<sup>298</sup> Idem.

<sup>299</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

<sup>301</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>309</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4.2 Antigos atritos e novos Congressos

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

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

---

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

<sup>313</sup> Idem.

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

<sup>315</sup> Idem.

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

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

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

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

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

<sup>317</sup> Idem.

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

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

<sup>318</sup> Idem.

<sup>319</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>327</sup> Idem.

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

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

<sup>330</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>336</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3

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

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

---

<sup>342</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

<sup>346</sup> Idem.

<sup>347</sup> Idem.

<sup>348</sup> Idem.

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

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

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

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

---

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

<sup>351</sup> Idem.

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

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

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

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

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

<sup>353</sup> Idem.

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

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

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

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

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

---

<sup>356</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>363</sup> Idem.

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

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

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

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

<sup>366</sup> Idem.

<sup>367</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>375</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

<sup>377</sup> Idem.

<sup>378</sup> Idem.

<sup>379</sup> Idem.

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

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

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

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

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

<sup>382</sup> Idem.

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

<sup>384</sup> Idem.

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

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

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

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

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

<sup>387</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>395</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>400</sup> Idem..

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

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

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

#### 4.5

#### Tempo da colheita e tempo do ocaso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>408</sup> Idem.27

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

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

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

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

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

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

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

<sup>413</sup> Idem.

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

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

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

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

<sup>415</sup> Idem.

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>420</sup> Idem

<sup>421</sup> Idem

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

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

---

<sup>422</sup> Idem

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

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

<sup>425</sup> Idem.

<sup>426</sup> Idem

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

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

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

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

---

<sup>427</sup> Idem.

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

<sup>429</sup> Idem

Everardo Backheuser e na presença de representantes do poder Legislativo da Republica, do Estado, de todos os governos estaduais, do episcopado nacional e dos “maiores expoentes da nossa pedagogia”<sup>430</sup>, o jornal declarou o seguinte:

Não é apenas o tema de suas discussões que lhe dá singularidade e relevo, pela sua imediata oportunidade e pelo valor incontestado das personalidades que o debaterão. É também o momento em que se realiza. Efetivamente, o Brasil todo se empenha, governos, classes armadas, e povo irmanado, numa campanha de defesa da pátria, de suas tradições da família, da sociedade, da fé, seriamente ameaçadas pela insidia comunista<sup>431</sup>.

Este Congresso tinha dois objetivos principais: O primeiro, como declarou Backheuser “todos os católicos se empenham numa campanha pedagógica, visando principalmente o combate ao comunismo” e o II Congresso tinha esta “nobilitante” função patriótica. Isto clarificado deveria orientar, preparar e estimular os professores para a nobre missão de evangelizar as crianças nas escolas, com o intuito de envolvê-las para Deus. Desta forma, acentua Backheuser, teremos evitado para a nossa pátria “sorte igual àquela que angustia outras nações, entre as quais a Espanha, vítima da obra desnacionalizante dos ‘sem Deus’”<sup>432</sup>. Além do mais, não era uma questão pura e simples de reação defensiva e nem somente uma “ação repressora contra os elementos que tramam a dissolução da pátria”<sup>433</sup>, mas uma medida “premonitiva”. Observe-se que este Congresso acentua o combate ao comunismo. Acentua, porque este tema está presente desde o início no discurso católico e, talvez por isso, neste momento, as questões pedagógicas vão ficando secundarizadas em função da dimensão mais estritamente política.

O segundo objetivo, também de importância capital, era discutir a “momentosa questão do ensino religioso”. Sua legalização nas escolas tinha sido uma vitória importante, mas só isto não bastava. Ainda não era tempo de deitar sobre os louros desta suada vitória, havia um longo caminho a percorrer e para começar era preciso fixar as normas de ação que dessem conta dos seus principais problemas. Em grande parte das escolas onde estava sendo ministrado, o ensino religioso mostrava-se mal direcionado, mal compreendido e distante de sua principal finalidade. Era imprescindível, portanto, orientar a prática deste ensino

<sup>430</sup> Jornal Minas Gerais, domingo 24 de outubro de 1937, pg. 12.

<sup>431</sup> Idem.

<sup>432</sup> Jornal Minas Gerais, domingo, 31 outubro de 1937, pg. 15

<sup>433</sup> Jornal Minas Gerais, domingo, 24 outubro de 1937, pg. 12.

para que fosse mais eficiente e sabedor do seu verdadeiro conceito. Para isso seria necessária uma direção que “o enquadre nos modernos preceitos pedagógicos”, porque sua meta parece estar ficando esquecida e na maior parte das vezes “em matéria de religião não passa quase que do ensino do catecismo”<sup>434</sup>.

Não se podia perder tempo com “bisantinismos inúteis”, nem com trocas de “palavras desamáveis”<sup>435</sup> na gravidade do momento presente há que se estudar os temas com critério e elevação<sup>436</sup>. As teses apresentadas e as Seções de Estudo, portanto, procuraram cumprir essa recomendação trabalhando sobre os assuntos que, naquele momento, eram fundamentais aos olhos da hierarquia católica. Entre eles, “Aspecto Jurídico da Educação Religiosa” debateu a interpretação do art. 149 da Constituição Federal, fez estudos das diversas regulamentações estaduais do ensino religioso, discutiu o ensino religioso no Plano Nacional de Educação, a conceituação de escola leiga, a escola confessional e as constituições modernas e a liberdade de cátedra. As outras Seções tiveram os seguintes títulos: “A psicologia e o ensino religioso”; “Catecismo e metodologia; “Catecismo e sociologia”; “Ensino religioso e ética”; “O dogma, a moral e a liturgia no ensino religioso”; “Formação de catequistas”; “Estatísticas do ensino religioso” e a tese intitulada “A Confederação Brasileira de Educação e as Associações de Professores Católicos” que tinha por objetivo discutir a revisão dos estatutos da CCBE referentes ao ensino religioso e a posição da CCBE em relação ao mesmo tema.

Das atividades programadas para o certame, constava: Missas, visitas a estabelecimentos de ensino e a seminários, conferencias, exposições de obras didáticas e pedagógicas nacionais e estrangeiras, concurso catequético e visitas ao Secretário de Educação e ao Prefeito da cidade. Esse Congresso teve, sem dúvidas, uma dimensão política significativa. O próprio Governador Benedito Valadares recebeu Backheuser, o professor Dr. Enjoiras Vampré<sup>437</sup>, seus assistentes e alguns professores que os acompanhavam, num jantar íntimo em homenagem aos dois “grandes mestres”.

A Revista Brasileira de Pedagogia vai desfalecendo até que desaparece sem deixar vestígios, no ano de 1938 e este parece ter sido o mesmo destino da Confederação Católica Brasileira de Educação. O que terá acontecido? Pode-se

<sup>434</sup> Jornal Minas Gerais, domingo 31 de outubro de 1937, pg. 15.

<sup>435</sup> Revista Brasileira de Pedagogia. Rio de Janeiro, julho – agosto de 1937, n. 36-37.

<sup>436</sup> Idem

<sup>437</sup> Vampré era catedrático da Clínica Neurológica da Faculdade de Medicina de São Paulo.

conjecturar que este seja um dos efeitos desmobilizador do novo regime, pois assim como a CCBE desaparece, a ABE também vai sofrer um declínio considerável neste período. Dois anos mais tarde, entretanto, o Boletim reaparece, em moldes muito diferentes daqueles dos tempos antigos. Sua edição é bastante modesta mas, mesmo assim, é o Padre Leonel Franca quem assina o artigo de reabertura desta nova edição. Sgarbi pontua que nesta segunda fase, apesar da diretoria permanecer praticamente inalterada, quase nenhuma referencia se encontra sobre a Escola Nova<sup>438</sup>.

Nos anos finais da década de 1930 o discurso nacionalista novamente se intensifica e a educação continuava sendo o estandarte deste ideal e o caminho para a construção desta nacionalidade. Schwartzman, Bomeny e Ribeiro Costa afirmam que não era coisa simples, menos ainda naqueles tempos, “perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira, até que consideremos que o Brasil é um grande país de imigrantes.”<sup>439</sup> Que nacionalidade seria essa pintada com as cores vivas das diversas bandeiras estrangeiras? Escusado dizer que questionamentos como esse, somados ao medo que os “estrangeiros transformassem em seus nacionais os nossos patrícios”<sup>440</sup> entre tantos outros discursos ameaçadores, só tenderiam a se tornarem piores e mais agressivos com o início da guerra. Intelectuais como Afrânio Peixoto, Manuel Bonfim, Alberto Torres entre outros vinham “alertando” para este perigo há muitos anos. O Estado Novo de Getúlio Vargas, portanto, encontrou um terreno fértil para consolidar este ideal. A nacionalização das escolas primárias e a proibição de ensinar na língua mãe dos imigrantes, principalmente no sul do país, já era assunto resolvido, mas ainda faltava abasileirar este contingente estrangeiro e o Estado Novo não se furtaria a este dever.

Não é absolutamente gratuito este fato; não é por acaso que só sob o regime autoritário estadonovista tenha sido possível chegar a uma política agressiva de cunho gravemente repressor. De um lado havia a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura onde toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação

<sup>438</sup> SGARBI, Antonio Donizetti. Igreja, Educação e Modernidade na década de 30. Escolanovismo Católico: Construído na CCBE, Divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1997.

<sup>439</sup> SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

<sup>440</sup> Idem

da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia, em projetos nacionalistas como o Estado Novo, espaço para a convivência de grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização<sup>441</sup>.

Era uma época delicada e, de certo modo, a própria conjuntura mundial colaborou bastante para apimentar o tom dos discursos. No nosso caso – e neste momento específico – constituir a nacionalidade do país significava o coroamento de “uma ação pedagógica do ministério, em seu sentido mais amplo”<sup>442</sup>. Como lembram de pontuar Schwartzman et al. “no projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude.”<sup>443</sup> Este tema não era novidade, pois já vinha sendo ventilado pelo exército nos anos subseqüentes à Revolução de Outubro. Não é pretensão deste trabalho se aventurar pelos meandros desta questão, bastante complexa por sinal, dir-se-ia por rápidas palavras que tanto no projeto de orientação fascista elaborado por Francisco Campos<sup>444</sup>, que tinha como um dos objetivos criar uma organização paramilitar de mobilização, “inspirado claramente nos modelos europeus”<sup>445</sup>, como no projeto educativo do exército, que incluía a educação moral, religiosa, familiar, cívica e a educação nacionalista tem-se definido um modelo de pedagogia que inspiraria a educação de crianças e jovens fora dos quartéis<sup>446</sup>. O projeto de criação de uma organização nacional da juventude surgiu na gestão de Capanema. O ministro chegou mesmo a sugerir que nos espelhássemos no modelo da Mocidade Portuguesa.

Hobsbawm vai afirmar que por uma série de motivos, após a Grande Depressão muitos países, ao menos por um breve momento “experimentaram ou flertaram com o modelo fascista que parecia o exemplo de sucesso econômico e político dos anos 30.”<sup>447</sup> Evidentemente o autor não se refere ao Brasil, mas não é impossível que uma lógica semelhante tenha fundamentado os ideais sociais e políticos deste momento histórico. Contudo, aqui, depois de uma série de contingências, incluindo-se o risco que uma organização deste porte representava

---

<sup>441</sup> Idem.

<sup>442</sup> Idem

<sup>443</sup> Idem.

<sup>444</sup> CAMPOS, Francisco. O Estado Nacional. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Em: SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

<sup>445</sup> Idem.

<sup>446</sup> Idem

<sup>447</sup> HOBBSAWM, Eric. Dentro e fora da história. In: Sobre História. S. P.: Companhia das Letras, 2005.

para as forças armadas, esta pretensão de “organização Nacional da Juventude” foi reduzida a pseudo-organização de uma “juventude brasileira” pura e simples, limitada ao culto das datas nacionais e coisas do gênero. No fim das contas a milícia paramilitar da juventude não pegou. Depois de baixada a poeira da ordenação miliciana, “o movimento da Juventude Brasileira já se afirmara pela desmobilização e já fazia parte do folclore do civismo, a grande retórica nacional.”<sup>448</sup>

Um mês antes de ser instaurada a Ditadura do Estado Novo, a Revista a Ordem publica uma matéria cujo tema foi o Estado Novo Português. Diz o articulista que apesar da “aversão aos regimes totalitários” não se pode deixar de ver com a “maior simpatia” a sua política escolar e familiar. Salazar encontrou um país em péssimas condições financeiras, sociais, morais e uma escola sob a tutela de um regime de “sectarismo maçônico o mais agressivo” por isso o grande líder não perdeu tempo em “contemporizações absurdas”, empreendeu o mais rápido possível as reformas para trazer de volta o ensino português às suas “tradicional características”, o que equivale dizer, a sua fisionomia cristã!<sup>449</sup> Ato contínuo restabeleceu em toda a sua plenitude a liberdade de ensinar religião nas escolas publicas. A família, elemento básico e célula perfeita da sociedade, pelas novas leis será o pilar de fundação da nação portuguesa. E nós, afinal, que estávamos em vias de promover “uma obra de reconstituição política e social” deveríamos estudar as realizações salazaristas em Portugal, uma vez que “são as linhas configuradoras da sociedade familiar que terão de orientar esse trabalho patriótico.”<sup>450</sup> A política salazarista e a conformação da escola portuguesa será tema do próximo capítulo.

---

<sup>448</sup> SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; RIBEIRO COSTA, V. M. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getulio Vargas, 2000.

<sup>449</sup> Revista A Ordem. Outubro, novembro e dezembro de 1937.

<sup>450</sup> Idem.