Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Taís Andrade da Silva

A igreja católica no debate da LDB de 1961 – ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado

Rio de Janeiro
2013

Taís Andrade da Silva

A igreja católica no debate da LDB de 1961 – ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Política.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Vieira de Campos

Rio de Janeiro

2013

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

S586i Silva, Taís Andrade da
A igreja católica no debate da LBD: ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do estado / Taís Andrade da Silva .- 2013.
143 f.

Orientador: André Luiz Vieira de Campos
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
. Bibliografia.

1. Ensino – Legislação – Brasil - Teses. 2. Reforma do ensino - Brasil - Teses. I. Campos, André Luiz Vieira de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 37(81) (094)

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

_____ _____
Assinatura Data

Taís Andrade da Silva

A igreja católica no debate da LDB de 1961 – ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Política.

Aprovada em 20 de março de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. André Luiz Vieira de Campos (Orientador)

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

_____

Profª. Dra. Jessie Jane Vieira de Souza

Instituto de História e Ciências Sociais - UFRJ

_____

Profª. Dra. Eliane Garcindo de Sá

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

_____

Prof. Dr. Edgard Leite Ferreira Neto

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a meus pais, irmãos, noivo e amigas por compreenderem as ausências e apoiarem incondicionalmente todo o caminho até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e determinação para estudar, pesquisar e realizar todas as etapas e tarefas desses dois anos de mestrado. A força e perseverança que precisei ter, mesmo nos momentos mais difíceis, só foram possíveis graças a Ele.

A meus pais e irmãos, meus alicerces na vida, o meu obrigada de todo coração por todo apoio, carinho e confiança de saber que eu conseguiria mais essa conquista. Sem vocês nenhum plano ou meta faz sentido.

Ao meu noivo por compreender e estar ao meu lado nas intermináveis noites de leitura e nos fins de semana de escrita. Esta é apenas mais uma das conquistas que alcançaremos juntos.

As minhas amigas que, vivenciando o mesmo momento que eu, entenderam cada longo período de distância. Encontrando vocês sempre ou quase nunca, saibam que vocês são essenciais.

Um agradecimento muito especial ao meu querido orientador André Luiz Vieira de Campos por todos os ensinamento e atenção durante todo o mestrado. Obrigada pelo estímulo, incentivo e direcionamentos passados com tanta paciência e sabedoria. Saiba que o terei eternamente como um grande exemplo de pessoa e acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da UERJ pelas reflexões críticas, os debates em aula e as indicações de leituras que muito contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio financeiro, sem o qual essa pesquisa teria encontrado muito mais dificuldades para ser concluída.

Sei lá, tá tudo tão legal — e um legal tão batalhado, um legal merecido, de costas e pernas doendo, mas coração tranquilo.

Caio F. Abreu

RESUMO

SILVA, Taís Andrade da. *A igreja católica no debate da LDB de 1961:* ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente dissertação trata da atuação da Igreja Católica nos debates sucedidos no processo de formulação e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, lei 4.024 de 1961. O objetivo central é discorrer sobre as ações e as estratégias de atuação da Igreja, que lhe permitiram vitórias na aprovação da referida lei, buscando demonstrar que esta vitória não é apenas o fruto de uma luta de treze anos (tempo de tramitação da lei), mas sim de um processo iniciado na década de 1920. Apresenta-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória – explicativa, com pesquisa bibliográfica e documental, que visa explicar o porquê da participação católica na elaboração da primeira LDB. Ao longo dos três capítulos recorre-se a fontes primárias de tipo variado como revista no caso, a revista *A Ordem*; o *Boletim SERVIR*; artigos - os analisados para a presente pesquisa estão todos reunidos no livro *Indicações Políticas* de Alceu Amoroso Lima -; e recorro também, a fontes jurídicas como a Constituição de 1934, a Constituição de 1946, os projetos apresentados ao Congresso em 1948 e em 1958, Diários e Anais do Congresso Nacional, a Lei 4.024 de 1961 a lei de Diretrizes e Base. A metodologia empregada em todas as fontes segue a linha de uma análise de conteúdo, ou seja, com leitura e interpretação de seu teor.

Palavras-chave: LDB 1961. Educação. Igreja católica

ABSTRACT

SILVA, Taís Andrade da. *The catholic church in the debate of 1961:* action, strategies and continuing influence of the catholic hierarchy through the structure of the state. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This dissertation addresses the role of the Catholic Church succeeded in discussions on the formulation and promulgation of the first Law of Guidelines and Bases of Brazil, Law 4024 of 1961. The main objective is to discuss the actions and strategies of action of the Church which allowed him to win the approval of the law, seeking to demonstrate that this victory is not only the result of a fight than thirteen years (time for handling the law), but a process that began in the 1920s. It presents a qualitative exploratory type - explanatory, with bibliographical and documentary, which aims to explain why the Catholic participation in the drafting of the first LDB. Over the three chapters resorts to primary sources as varied type of magazine in case the revised Order; Bulletin SERVE; articles - those analyzed for this study are all together in book Indications Policies Alceu Amoroso Lima -, and I turn too, the legal sources as the 1934 Constitution, the 1946 Constitution, the projects presented to Congress in 1948 and 1958, Journals and Proceedings of the National Congress, Law 4024 of 1961 and the law Base Guidelines. The methodology employed in all sources follows the line of a content analysis, ie, reading and interpretation of their content.

Keywords: LDB 1961. Education. Catholic church.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACB	Ação Católica Brasileira
AEC	Associação de Educação Católica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEC	Liga Eleitoral Católica
ME	Ministério da Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	**DEBATES EDUCACIONAIS: MODELO DE ESCOLA DA IGREJA CATÓLICA VERSUS MODELO DA ESCOLA LAICA**.....	16
1.1	**Introdução**.....	16
1.2	**As reformas educacionais da década de 1920: embate entre privatização X estatização da educação**	19
1.3	**A Escola Nova e as diferenças com o modelo de escola católico**	26
1.4	**Reforma Francisco Campos**	36
1.5	**As Leis Orgânicas do Ensino**.....	42
1.6	**Embates entre católicos e escolanovistas**.....	50
2	**A IGREJA CATÓLICA NO BRASIL E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA: 1891-1961**.....	54
2.1	**Introdução**	54
2.2	**A Constituição de 1891: regime de separação entre a Igreja Católica e o Estado**.....	55
2.3	**A romanização no Brasil**	58
2.4	**Relação Igreja e Estado entre 1891-1961**	68
2.5	**A ação da Igreja na política educacional: LEC e a AEC**	75
3	**DOS IDEAIS DA REDEMOCRATIZAÇÃO À DEFESA DA INICIATIVA PRIVADA: O ANTEPROJETO DE CLEMENTE MARIANI, DE 1948 E O SUBSTITUTUVO DE CARLOS LACERDA, DE 1958. – DISCUSSÕES PARA A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL**	85
3.1	**Introdução**	85
3.2	**Clemente Mariani e seu anteprojeto de 1948**.....	87
3.3	**Carlos Lacerda e o substitutivo de 1958**	91
3.4	**Antes da aprovação, a reação dos profissionais da educação: o segundo manifesto dos educadores**.....	94
3.5	**Dos “ideais” do período pós-1946 à defesa da iniciativa privada: confrontando os projetos de 1948 e 1958**.....	99
3.6	**E a lei 4.024 de 1961 se parece com o que?**	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108
REFERÊNCIAS 110
ANEXO A 115
ANEXO B 139

INTRODUÇÃO

A dissertação que ora apresento trata da atuação da Igreja Católica nos debates sucedidos no processo de formulação e promulgação da Lei Diretrizes e Bases em 1961. Como se sabe, a educação tem sido objeto de grande investimento político por parte da Igreja Católica e muitos pesquisadores têm se debruçado sobre as razões que levaram a reação católica diante das tentativas de laicização do ensino propostas pelo Estado e pela sociedade brasileira ao longo do século XX.

Como conclusão de minha graduação, apresentei a monografia intitulada: "Conflito da Igreja Católica com o Estado na questão da educação pública: leitura comparativa da Constituinte de 1934 e 1946", e o objetivo dessa pesquisa foi realizar um estudo sobre a presença da Igreja Católica nos debates constitucionais de 1934 e 1946, no que tange a questão da educação. O interesse específico era compreender como a Igreja Católica percebia a importância da educação e as permanências e mudanças presentes no seu discurso ao longo dos debates constitucionais. Portanto, dentro deste raciocínio, o objetivo central era compreender a atuação política da Igreja Católica no debate constitucional acerca da educação no Brasil dentro da lógica do projeto restaurador iniciado nos anos de 1920. A Constituinte de 1933/34 foi escolhida como ponto de partida por ser a Constituição de 1934 a primeira a consagrar lugar significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158), e por ser a ocasião da sua elaboração, para a Igreja, o momento de afirmação e de ampliação de sua capacidade de intervenção na vida política do país. Já a Constituinte de 1945/46 é marca no estudo por indicar a redemocratização do país após a queda do Estado Novo. Essa Carta Magna de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934, fazendo ressurgir o tema da educação como direito de todos.

Durante as pesquisas para a elaboração da monografia, tive contato com as discussões a respeito da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961. Nestes estudos me chamou a atenção o fato que, vários pontos defendidos pela Igreja Católica desde 1920, e tidos como fundamentais a respeito da educação, estavam presentes no texto final da referida lei. Com o intuito de comprovar que as conquistas da Igreja na LDB de 1961, eram a coroação de uma luta que se iniciou muito antes dos próprios debates para a elaboração desta lei, me propus a elaboração desta dissertação de mestrado.

O objetivo central da dissertação é discorrer sobre as ações e as estratégias de atuação da Igreja Católica, que lhe permitiram vitórias na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de

1961, buscando demonstrar que esta vitória não é apenas o fruto de uma luta de 13 anos – tempo de tramitação do projeto de lei -, mas sim de um processo iniciado na década de 1920. Dentro desta lógica, indico três objetivos a serem considerados: primeiramente, pensar as razões fundamentais para a participação política da Igreja na promulgação da referida lei; em seguida, analiso a forma de atuação e organização da Igreja Católica no período das discussões e promulgação da LDB/1961, focando nos dois grupos de pressão utilizados pela Igreja: a Liga Eleitoral Católica (LEC) e a Associação de Educação Católica (AEC); e por fim, faço uma comparação dos temas expostos no anteprojeto proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, e o substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda em 1958.

Respondendo aos objetivos traçados, delimitei, para cada um deles, uma hipótese: para o objetivo geral, a ideia de que, sendo sempre a educação um instrumento de influência da Igreja Católica, a LDB de 1961 consolidou e fortificou o poder da Igreja no setor da educação, consagrando um processo de retorno desta instituição ao setor educacional, retomado na década de 1920. Para cada objetivo específico, as seguintes hipóteses, respectivamente: primeiro, a Igreja Católica precisava participar ativamente da formulação da LDB de 1961, pois necessitava fazer valer o texto da Constituição de 1946, tinha, a seu ver, inimigos no Ministério da Educação e, após a Segunda Guerra Mundial, perdeu parte de seu espaço devido a expansão das escolas públicas. Sobre a atuação e organização, como na ocasião da Constituinte de 1933 e de 1945, a Igreja se aproximou do Estado e participou das discussões sobre a LDB/1961 através de um grupo de pressão, naquele momento, a AEC. Na comparação dos projetos, percebo que o texto final da LDB/61 se aproxima muito mais do substitutivo de Lacerda de 1958 do que com o anteprojeto de Mariani de 1948.

Pretendo apresentar uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória – explicativa, com pesquisa bibliográfica e documental, que visa explicar o porquê da participação católica no processo de formulação e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Para a realização dos objetivos, recorro a fontes primárias de tipo variado como revista no caso, a revista *A Ordem*; o *Boletim SERVIR*; artigos - os analisados para a presente pesquisa estão todos reunidos no livro *Indicações Políticas* de Alceu Amoroso Lima -; e recorro também, a fontes jurídicas como a Constituição de 1934, a Constituição de 1946, os projetos apresentados ao Congresso em 1948 e em 1958, Diários e Anais do Congresso Nacional, a Lei 4.024 de 1961 a lei de Diretrizes e Base. A metodologia empregada em todas as fontes segue a linha de uma análise de conteúdo, ou seja, com leitura e interpretação de seu teor.

O período considerado da revista *A Ordem* está compreendido entre 1946 e 1960 e a importância da análise dessa revista para o trabalho proposto, está no fato de ser ela o mais importante instrumento de comunicação católica da época, pois ela desempenhou um papel fundamental no projeto restaurador implementado pela Igreja e nos debates intelectuais que marcaram a cena política do período. Para ponderar parte da atuação da AEC, analiso o seu principal veículo de notícias, o *Boletim SERVIR*. Uma revista mensal elaborada pela AEC, que continha avisos e mensagens do Papa, resultados de inquéritos, artigos sobre educação, atas de reuniões e assembléias nacionais e locais, notícias internacionais relacionadas à educação, divulgação de livros e muito mais. Os exemplares eram distribuídos nas igrejas e escolas confessionais tanto para diretores e professores como para alunos e seus familiares.

Os artigos analisados, todos escritos por Alceu Amoroso Lima, apresentam os pontos de vista da Igreja Católica diante das mudanças que ocorriam na sociedade brasileira, além de reforçarem a idéia, recorrente em toda bibliografia pertinente sobre o tema - contemplada até o momento - de Alceu como o porta-voz do pensamento católico. Os textos constitucionais, os projetos apresentados por Mariani e Lacerda e as Atas do Congresso têm sua importância: primeiro por possibilitar a visualização de como os pontos vistos pela Igreja como essenciais para as cartas constitucionais e a LDB, foram defendidos e aprovados por políticos de diferentes partidos e em conjunturas diversas, e, segundo, por ratificarem e consolidarem nos documentos constitucionais a Igreja Católica no setor educacional com garantia do Estado.

Ao me propor a examinar a atuação da Igreja Católica na formulação e promulgação da Lei de 1961, direciono-me para uma abordagem institucional da Igreja levando em conta sua atuação no mundo do político de acordo com as idéias do politólogo e historiador Pierre Rosanvallon. Este entende o político como sendo o espaço do poder da lei, do Estado e da nação, da igualdade e da justiça, da identidade e da diferença, da cidadania e da civilidade; em suma, de tudo aquilo que compõe a polis para além do campo imediato da competição partidária pelo exercício do poder, da ação governamental cotidiana e da vida ordinária das instituições. E este tipo de abordagem é plausível primeiro, pela diversidade das relações que ocorrem no interior da Igreja; segundo, pelas relações que ela cultiva com a sociedade, e pela visão do político como um fenômeno só passível de compreensão a partir das dificuldades e dos problemas substantivos da vida democrática, o que, segundo Rosanvallon, possibilita a ampliação dos focos de análise para além dos textos teóricos clássicos, incluindo obras literárias, a imprensa e os movimentos de opinião, panfletos, discursos parlamentares,

emblemas, signos, cartas pessoais, a história das instituições com todos os seus embates e tensões entre os grupos que a formam[1].

Complementando este conceito abrangente do político, analiso as atitudes e posturas da Igreja a partir da idéia de culturas políticas do historiador francês Serge Berstein; mais precisamente a partir dos setes vetores que se encontram dentro da socialização política tradicional, que o autor destaca como necessários para a integração de novas culturas políticas: a família, a escola, influências adquiridas nos diversos grupos que os cidadãos frequentam, o exército, o meio de trabalho, os partidos políticos e a mídia. A Igreja tem total consciência da importância e eficiência desses vetores na difusão de seus ideais, e não é sem motivos que se fará presente nos meios de comunicação, persuadindo políticos de diversos partidos e terá o seu modelo de família e educação/escola como bandeiras na luta contra a laicização da sociedade[2].

O conceito de modelo de Igreja trabalhado por Scott Mainwaring em *Igreja católica e política no Brasil* apresenta-se como o pano de fundo da análise proposta, visto que, a noção de modelos de Igreja sugere que o ponto de partida para a compreensão de sua atuação política deva ser a percepção de sua missão. Isso significa dizer que a maneira com que a Igreja interfere na política esta sujeita ao modo pela qual se percebe sua missão religiosa. Tomando como exemplo os dois modelos analisados na pesquisa, temos o modelo da neocristandade (1916-1955) que se caracteriza pelo seu modo de influência triunfalista, com uma Igreja buscando influenciar todas as instâncias sociais e políticas da sociedade, com uma relação de aproximação com a elite intelectual e o Estado. Já no modelo da Igreja reformista (1955-1964), apesar da influência ainda se fazer através da estrutura do Estado, tem-se uma Igreja preocupada com a justiça social e com a aproximação com o povo, com uma liturgia mais acessível ao leigo, e em dar importância e co-responsabilidades ao laicato[3].

De forma complementar a idéia de modelo de Igreja, mais especificamente o entendimento de um modelo para cada conjuntura, trabalho com a idéia de mudança de acordo com Thomas C. Bruneau em *Catolicismo brasileiro em época de transição*: mudança tanto do objetivo conjuntural como dos instrumentos ou mecanismos necessários à sua implementação. Pensar a mudança dessa forma, segundo o autor, exige o esforço de levar em conta quatro categorias/níveis de mudança: primeiro, a mudança dos objetivos intermediários;

---

[1] ROSANVALLON, Pierre. *Por uma história do político*. São Paulo: Alameda, 2010.

[2] BERSTEIN, Serge. A cultura política. In. RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François. Para uma História Cultural. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

[3] MAINWARING, Scott. Igreja católica e política no Brasil (1916-1985). São Paulo: Brasiliense, 1989.

segundo, a mudança do grupo social para o qual a Igreja fala preferencialmente; terceiro, a mudança na relação Igreja-sociedade; e, por fim, a mudança dos instrumentos e mecanismos pelos quais a Igreja exerce influência e gera engajamentos[4].

Analisar a Igreja enquanto instituição, sabendo que ela passa por tipos de mudanças, é alegar que, como qualquer instituição, a Igreja leva em consideração o mundo a sua volta e a mudança dos tempos. O meio apresenta de tal modo certo grau de controle sobre os objetivos da Igreja e sua consecução; ela tem que se adequar às alterações do meio.

O autor que me serviu de base para compreender os acontecimentos sociais e as modificações econômicas e políticas pelas quais o Brasil passou no período de recorte da pesquisa, foi Boris Faustos com *História Concisa do Brasil*, no qual ele apresenta de forma acessível uma interpretação sobre a história do Brasil. A obra apresenta dados estatísticos atualizados e balanços dos principais momentos, incluindo os mais recentes[5].

Encarando a educação não, em seus aspectos gerais, mas a partir de seu caráter ideológico, e as reformas educacionais como modificações realizadas com base em interesses de grupos específicos, a dissertação se inicia com um capítulo no qual analiso os embates em torno do tema da educação, ocorridos desde o início da década de 1920, principalmente entre a Igreja Católica e os educadores do movimento da Escola Nova. Minha intenção com tal resgate, foi de apreender e identificar, quais seriam os principais motivos para a participação do clero católico no debate de formulação e promulgação da LDB/1961.

No capítulo 2 discuto o que significou para a Igreja Católica a separação do Estado a partir da Proclamação da República; como este fato torna o processo de romanização mais forte e intenso aqui no Brasil; como sucede a relação entre a Igreja e o Estado no período de 1891 a 1961, momento que antecede as discussões em torno da LDB; e por fim, as formas de ação da Igreja dentro do âmbito educacional, dando enfoque, neste momento, para dois grupos de pressão, a Liga Eleitoral Católica (LEC) e a Associação de Educação Católica (AEC).

No último capítulo discorro sobre dois momentos-chave do período de tramitação da lei: a apresentação do anteprojeto proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948; e o substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Busca-se uma comparação entre os temas expostos em cada projeto procurando evidenciar, primeiramente, a proximidade do primeiro anteprojeto com as idéias

---

[4] BRUNEAU, Thomas. Catolicismo brasileiro em época de transição. São Paulo: Loyola, 1974.

[5] FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2002.

da Escola Nova; e em seguida, a defesa do substitutivo de Lacerda em favor da liberdade de ensino - lê-se liberdade a quem quiser ensinar, com ênfase na subvenção as escolas privadas por parte do Estado - como a questão forte que leva a Igreja e os representantes do ensino privado a apoiar tal projeto.

1. DEBATES EDUCACIONAIS: MODELO DE ESCOLA DA IGREJA CATÓLICA VERSUS MODELO DA ESCOLA LAICA

1.1 Introdução

A educação e a família são consideradas campos de influência importantes para a Igreja Católica, tema que desenvolvo com mais cuidado, e apoiada por documentos, no capítulo II deste trabalho. Com a proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891, houve a separação entre a Igreja e o Estado, o que obrigou a hierarquia católica a buscar meios e estratégias para não perder espaço no campo educacional.

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas no Brasil por intensa discussão em torno do tema da educação, na qual, as questões mais acirradas diziam respeito à laicidade da República, e com o consequente debate entre privatização e a estatização da educação. O foco de minha análise desses embates educacionais direciona-se para o discurso da Igreja Católica, em oposição ao do grupo de educadores ligados ao chamado movimento da Escola Nova.

Nesta dissertação proponho compreender a participação política da Igreja no processo de tramitação e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, a partir da hipótese de que as vitórias alcançadas no texto final daquela lei são, na verdade, a culminância de uma luta que se iniciou nas disputas da década de 1920, e não apenas nos debates imediatos em torno da LDB/1961, iniciados a partir de 1948. Para alcançar esse objetivo, neste primeiro capítulo, apresento as reformas educacionais da década de 1920, - a maior parte delas no âmbito estadual -, além da Reforma Francisco Campos, e a Reforma Capanema, no plano federal. Em seguida, analiso como surgiu e se desenvolveu o movimento da chamada Escola Nova; e por fim, os embates entre as propostas dos educadores escolanovistas e os católicos.

Para entender com mais clareza as reformas educacionais daquele período é imprescindível ter como panorama a conjuntura política e econômica do Brasil, que influenciou aquelas mudanças educacionais. Durante a Primeira República (1889-1930) o

Estado brasileiro ficou sob a hegemonia da oligarquia cafeeira, através de seu arranjo político estadual que favorecia os interesses dos coronéis. Neste período, o modelo de escolarização estava baseado na escola seriada, com prédios próprios, instalações, normas, procedimentos e métodos de ensino mais adequados a cada idade dos educandos. Com a expansão do ensino fundamental a partir de 1920, cresceu também a necessidade de ampliação do curso de formação de professores, o que acabou ficando sob a responsabilidade dos estados, sendo São Paulo o pioneiro neste sentido, com a criação da Escola Normal por Caetano de Campos[6], em 1890.

A educação escolarizada da Primeira República era, na verdade, a escola dualista onde "para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos (...), enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional" [7]. Essa dualidade estava reafirmada na Constituição de 1891, na qual a União ficou com a incumbência da educação superior e secundária, e aos estados foi delegada a responsabilidade pelo ensino fundamental e profissional. Apesar dos esforços do estado de São Paulo, imitado por outros estados, não houve uma democratização do ensino, já que não havia escolas suficientes e, nas que existia, as vagas eram disputadas pela classe média e classe média alta[8].

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil passou por um surto industrial e começou a modificar seu modelo econômico agrário-exportador. Com a diversificação da economia, ampliou-se a importância de um novo grupo social, a burguesia industrial urbana. A industrialização e urbanização determinaram que, esse novo segmento social demandasse maior acesso à educação. Vale ressaltar que essa burguesia desprezava o ensino técnico; ela queria ter acesso ao modelo de ensino da elite oligárquica, ou seja, ao ensino acadêmico, propedêutico e humanístico.

As décadas de 1910 e 1920 caracterizam-se pela contestação à república oligárquica em diferentes frentes: neste período surgiu o movimento Tenentista; aconteceu a Semana de Arte Moderna; estouraram revoltas no campo e no meio urbano. No fim da década, em 1929, aconteceu a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, uma grave crise econômica que afetou

---

[6] Antônio Caetano de Campos (1844-1891) foi médico e educador brasileiro. Em 1890, foi convocado pelo presidente Prudente de Morais para reorganizar o ensino público em São Paulo. Com a Reforma que levou seu nome, institucionalizou, pela primeira vez, o método defendido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, baseado no educador americano John Dewey. Aglutinou diversos intelectuais e constituiu a primeira Escola Normal de São Paulo a partir dos métodos modernos baseados na Escola Americana. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caetano_de_Campos e http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/escola-caetano-de-campos Acesso em: 26 dez de 12.

[7] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª Ed. São Paulo : Moderna, 2006. p. 298.

[8] Ibid. p. 299.

os países capitalistas do mundo inteiro, e gerou uma grave crise do café no Brasil. Segundo Boris Fausto, a crise de 1929 afetou o Brasil deixando diversas consequências "a crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína de fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. as dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava." [9]

Apesar do ponto favorável em relação à indústria, a crise de 1929 fragilizou ainda mais a situação política brasileira contribuindo para o rompimento da "política do café-com-leite", ou seja, para o desentendimento entre o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM). A crise política possibilitou a junção das forças contrárias ao grupo hegemônico, culminando na formação da Aliança Liberal, grupo político que aglutinou frações dissidentes das oligarquias e setores de classe média e trabalhadores dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba. A Aliança Liberal lançou para as eleições de 1930 o governador gaúcho, Getúlio Vargas, para presidente da República, e o governador paraibano, João Pessoa, para vice-presidente. Apesar da derrota eleitoral, a Aliança Liberal chegou ao poder com o movimento militar de 1930.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas chegou ao poder e encerrou-se o período conhecido como Primeira República. Vargas ficou 15 anos à frente da presidência do Brasil, período dividido pelos historiadores em três fases: Governo Provisório de 1930 até 1934; etapa marcada por ajustes políticos e por um governo de coalizão, já que, nenhum grupo social tinha condições de assumir o poder sozinho. O Governo Constitucional que vai de 1934 a 1937, é a segunda fase do primeiro governo Vargas, e é caracterizada pela radicalização ideológica entre as forças de direita fascista e esquerda anti-fascista; os primeiros representados pela Ação Integralista Brasileira[10] (AIB), e os segundos pela Aliança Nacional Libertadora[11] (ANL). A última fase do primeiro governo Vargas começa com um golpe

---

[9] FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2002. p.185.

[10] Grupo político de influência nazi-fascista, apoiado por empresários, classe média, clero e oficiais das Forças Armadas. O grupo foi fundado por Plínio Salgado (1895-1975) que foi escritor, jornalista e político. Apoiado por uma parte da hierarquia católica e pretendendo abertamente assumir o ideário político de Jackson de Figueiredo, Plínio organizou a AIB, formalmente constituída a partir do manifesto de 7 de outubro de 1932. A organização conseguiu tornar-se movimento de massas sem precedentes no país, alcançando ainda o apoio de grande parte da intelectualidade. Defendiam o combate ao comunismo, o nacionalismo exacerbado, o Estado todo poderoso e autoritário, disciplina e hierarquia dentro e entre os grupos sociais, censuram as atividades artísticas. Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_salgadoplinio.html Acesso em: 26/12/2012.

[11] Grupo contrário ao integralismo apoiado por sociais-democrátas, anarquista, comunistas, liberais e intelectuais de esquerda. Fundada por um grupo de intelectuais em 1935, defendiam propostas como: oposição ao fascismo e ao imperialismo, nacionalização das empresas estrangeiras, não pagamento da dívida externa, reforma agrária, garantia de liberdades individuais. Disponível em : http:// www.hcomparada.historia.ufrj.br/70anos_anitaleocadiaprestes Acesso em: 26 de dez de 2012.

político em 1937e se encerra em 1945, e é conhecida como Estado Novo, etapa ditatorial que concentra os poderes no Estado, e este se apresenta como o interventor na ordem econômica e mediador nas relações capital-trabalho.

Durante as décadas de 1920 e 1930 os debates educacionais se intensificaram, principalmente entre os conservadores, representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, e os chamados educadores profissionais, ligados a grupos liberais-democráticos simpatizantes com as ideias da chamada Escola Nova. Em meio a tantos grupos e interesses, o governo se empenha nas reformas educacionais que ora beneficia um grupo ora outro.

1.2 As reformas educacionais da década de 1920: embate entre privatização X estatização da educação

O Movimento da Escola Nova se consolida e ganha amplitude a partir de 1932, porém, tivemos antes, como prenúncio das reformas educacionais nacionais da década de 1930, reformas estaduais ocorridas desde o início da década de 1920.

A primeira delas foi a Reforma Sampaio Dória, elaborada em 1920 em São Paulo, e concebida nos moldes de uma educação intelectual, moral e física. O método de ensino defendido por esta Reforma era o de desenvolver a capacidade de conhecer através do contato da inteligência com a natureza e pelo estímulo das faculdades perceptivas. Objetivando a erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos[12]. Angela de Castro Gomes analisa esta reforma por dois pontos de vista, primeiramente, do ponto de vista pedagógico, a autora afirma que a reforma alinhou "os bem-sucedidos resultados do método intuitivo com os ideais explícitos de civismo nacionalista"; já do ponto de vista político, a reforma pretendeu atacar "o maior símbolo do atraso do país no campo da educação: o analfabetismo" [13]. A Reforma Sampaio Dória não foi posta em prática, pois, o diretor-geral da Instrução Pública, foi afastado do cargo em 1921; mas, mesmo assim, suas ideias provocaram a reação de muitos setores da sociedade, e o ponto mais combatido, segundo Angela de Castro Gomes, foi à redução do tempo de escolaridade primária, já que "não era apenas colocando mais crianças na escola que se resolveria a

[12] NIELSEN, Diogenes. *Reformas Educacionais: mudanças e continuidades*. *Revista HISTEDB OnLine*, Campinas, n. 5, janeiro.2002. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis05/res1_5.html Acessado em: 27/12/2013.

[13] GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p.410.

questão do analfabetismo, e sim investindo em novos métodos e na melhor formação dos professores” [14].

Entre os anos de 1922 e 1923, Lourenço Filho empreendeu no Ceará uma reforma educacional que almejava uma mudança na mentalidade do professor e na sua função dentro da escola, já que, este local não deveria se limitar, segundo Lourenço Filho, a apenas ensinar a ler, escrever e contar. A Reforma também alterou o currículo da Escola Normal, articulando, assim, a Pedagogia aos avanços da Psicologia Experimental. Acreditando que a "regeneração nacional" dependia de certa forma da mentalidade das elites brasileiras que governavam o país, concluiu que "o problema da educação nacional era, antes de tudo, um problema de educação de elite” [15].

Em 1924 um grupo de educadores, reunidos no Rio de Janeiro, criou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Faziam parte desse grupo Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão[16], Venâncio Filho[17], Everardo Backeuser[18], Edgard Süssekind de Mendonça[19] e Delgado

---

[14] GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p.410.

[15] NIELSEN, Diogenes. *Reformas Educacionais: mudanças e continuidades*. *Revista HISTEDB OnLine*, Campinas, n. 5, janeiro.2002. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis05/res1_5.html Acessado em: 27/12/2013.

[16] Educador, professor, administrador e ensaísta brasileiro nascido em Recife, Estado de Pernambuco, imortal da Academia Brasileira de Letras (1944) e promotor da reforma do ensino em Pernambuco, inovando nos métodos pedagógicos e tornando a instrução pública daquele estado uma das mais modernas do país. Coordenou a Reforma da Educação no Estado de Pernambuco (1928) e foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930). Deixou a direção da Instrução Pública (1926) e depois foi nomeado diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais (1934) e criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil e foi professor universitário em várias instituições nacionais e visitante e conferencista em universidades dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina. Colaborador de jornais de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo e fundador e diretor de O Economista (1920-1927). Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntCLeao.html Acesso em: 27 de dez de 2012.

[17] Participou do grupo de educadores que concebeu, na década de vinte e procurou implantar, no período subsequente, a nova estruturação do ensino, inclusive nele fazendo figurar a Universidade. Participou ativamente do movimento capitaneado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sendo ainda um dos signatários destacados do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). A par do papel na renovação do sistema educacional brasileiro, empenhou-se na renovação do ensino das ciências exatas, interessando-se também pelo processo de formação da sociologia brasileira, em especial a obra de Euclides da Cunha. Foi assíduo colaborador na imprensa periódica e em revistas. Em reconhecimento à sua contribuição à educação brasileira, mereceu da Academia Brasileira de Letras o Prêmio Francisco Alves (1937). Fonte: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_venancio.html Acesso em: 27 de dez de 2012.

[18] Professor da antiga Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Difundiu amplamente a disciplina de Geopolítica, até então pouco conhecida no país, através de escritos, livros, conferências e cursos, numa atividade fecunda que a fez cultivada em ambientes diversos, principalmente nas forças armadas onde logrou desenvolvimento acentuado. Backheuser deu também à Geopolítica, contribuição própria, discutindo-lhe suas leis e aplicações. Com o passar dos anos, tornou-se um pesquisador atilado nas questões docentes, com uma gama variada de temas: a Pedagogia Moderna, a Biotipologia Educacional, a Administração Escolar, a seleção do Magistério, o perfil do professor. Seus trabalhos nessa área são ainda atuais. Disponível em: http://www.kunlaboro.pro.br/livros/a-cultura-opulenta-de-everardo-backheuser/ Acesso em: 27 dez de 2012.

[19] Em 1924 participa da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Revista Brasileira de Educação, ligada a ABE. De 1927 a 1930 compõe a equipe que ajuda na elaboração da Reforma Fernando de Azevedo da Instrução Pública. Assina o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1934, inicia trabalhos como desenhista geográfico do Ministério da Agricultura e participa do Conselho Diretor da ABE. A partir de 1937 dedica-se a educação, promovendo conferências e trabalhando como professor. Disponível em: http://www.ufrgs.br/tramse/tridi/2007/06/armanda-lvaro-alberto-e-edgar-susseking.html Acesso em: 27 de dez de 2012.

de Carvalho[20], entre outros. A formação e atuação deste grupo evidenciam a primeira atitude prática para fazer conhecer seus propósitos junto à sociedade e as autoridades.

> Esse grupo (...) se propôs (...) centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes, uma organização que encarnava um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas. (...) Ela representava, antes, a tomada de consciência e o compromisso assumido por um grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar alguns decênios. [21]

Em 1925 Anísio Teixeira[22], convidado pelo governador Góes Calmon, assumiu na Bahia o cargo de Inspetor Geral do Ensino e iniciou uma grande reforma no ensino do estado. Influenciado pelas ideias de seu professor John Dewey, Anísio Teixeira colocou como pontos da reforma: o foco na gratuidade e obrigatoriedade do ensino; o objetivo do ensino deveria ser a educação física, intelectual e moral dos indivíduos; a divisão da educação geral em ensino infantil, primário elementar e superior, o complementar, normal, secundário, profissional e especial. Para administrar e fiscalizar a educação, Anísio criou a Diretoria Geral da Instrução e reformou o Conselho Superior de Ensino. A lei 1.846 de 1925 estabeleceu, também, uma Escola de Belas Artes oficial e cursos para crianças especiais, conhecidas na época como "anormais", indicando a inédita preocupação do Estado com a educação de todas as classes da sociedade baiana[23]. Para Jorge Nagle, esta reforma empreendida por Anísio Teixeira na Bahia é a "forma mais acabada do otimismo pedagógico (remodelação e reprodução de um novo modelo)", pois é nesse momento que "se processa a introdução sistemática das ideias da

---

[20] Geógrafo e professor de francês, Delgado de Carvalho atuou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (1920). Participou da fundação do Conselho Nacional de Geografia. No Magistério, lecionou nas Escolas de Intendência e Estado Maior do Exército (1921), no Colégio Pedro II (Geografia, Sociologia e Inglês) e na Escola Normal, vindo a organizar o Curso Livre Superior de Geografia (1926) destinado à atualização dos professores do Ensino Fundamental. Em 1940, ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia, como catedrático de História Moderna e Contemporânea. Convidado pela UNESCO organizou e dirigiu o Seminário de Geografia de Montreal em 1950. Lecionou História diplomática do Brasil no Instituto Rio Branco. Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_carvalhodelgado.html Acesso em: 27 dez de 2012.

[21] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 130.

[22] Anísio Teixeira (1900-1971) formou-se em Direito no RJ e em Educação nos EUA (Universidade de Columbia). Na década de 1920 liderou três reformas educacionais, na Bahia, no Ceará e no antigo Distrito Federal. Também são realizações de Anísio Teixeira a Universidade de Brasília, o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Fundação Nacional de Ciência, o Instituto de Educação, pioneiro no Brasil na formação superior de professores para a escola primária, entre muitos outros. Junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Disponível em: www.camara.gov.br e http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/anisio_teixeira Acesso em: 02 jan de 2013.

[23] Fontes: Educação na Bahia http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_na_Bahia , Biografia de Anísio Teixeira disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/anisio-teixeira/anisio-teixeira.php e Reformas Educacionais - CPDOC <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais Acesso em: 27 dez de 2012.

Escola Nova (...); nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da 'escola tradicional' e da 'escola nova'". [24]

Ainda em 1925, através do decreto 16.782A, foi elaborada no Rio de Janeiro a Reforma João Luiz Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz, que buscou implantar o ensino seriado, pondo fim a ideia de ensino secundário apenas como preparatório ou parcelado. A Reforma tentou dar a esse segmento de ensino um caráter de ensino regular, com duração de seis anos, sendo que o último ano era reservado a um curso de Filosofia, com o objetivo de preparar os alunos para a vida, independentemente da profissão que seguissem. Além de reformar o ensino secundário, a Reforma Rocha Vaz reformou pontos do ensino superior, criou o Departamento Nacional de Ensino, introduziu a cadeira de Instrução Moral e Cívica e delegou a União a tarefa da difusão do ensino primário[25].

Entre 1927 e 1928, sob o comando do governador Antônio Carlos, Francisco Campos, que presidia a Secretaria de Negócios do Interior, reformulou a educação em Minas Gerais. A Reforma foi justificada pela precariedade das escolas estaduais e pela modernidade que o novo ensino traria para Minas Gerais. A reforma realizada por Francisco Campos introduziu o tema da educação pública no centro dos debates; diferentemente da educação tradicional, nesta reforma, os interesses do educando passariam a ser o centro de onde deveria partir a organização escolar; o ensino levaria em conta os estudos biológicos e psicológicos sobre o desenvolvimento das crianças[26]. A importância e valorização do exercício físico também são marcas da reforma; foram incluídas as cadeiras de Biologia e Higiene e Psicologia Educacional na formação de professores dentre outras mudanças no Ensino Normal[27]. Angela de Castro Gomes incluiu esta reforma empreendida por Francisco Campos em Minas Gerais entre as reformas da década de 1920 entendidas como escolanovistas, isto porque, além das modificações e inovações citadas acima, foi com esta reforma que chegou ao Brasil uma

---

[24] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 287.

[25] CORRÊA, Gilvane Gonçalves. *A seriação escolar brasileira: aspectos legislativos*. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. UFOP, Minas Gerais, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2014.htm e PALMA FILHO, João Cardoso. *A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. Acervo Digital - Disciplina História da Educação. Unesp, 2004.http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf Acessado em: 27/12/2012.

[26] LIMA, Geraldo Gonçalves de. *A Reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Invenções, Tradições e Escrita da História da Educação no Brasil. Universidade Federal do espírito Santo. 2011. Disponível em : http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/585.pdf Acesso em: 27/12/2012.

[27]CARVALHO, Carlos Henrique. *Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais*. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, July-Dec., 2012. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17421 Acesso em: 27/12/2012.

missão pedagógica da Europa, e um grupo de professoras foi enviado ao Teacher's College da Universidade de Columbia, para a realização de diversos cursos. Angela considera ainda como reformas escolanovistas, a reforma realizada por Anísio Teixeira na Bahia em 1926; e a reforma feita no Distrito Federal entre 1927 e 1930 por Fernando de Azevedo[28].

No fim da década de 1920, em 1928, Fernando de Azevedo (1894-1974) [29] inicia no Distrito Federal uma reforma que redefine os programas da escola primária e busca a reformulação e integração do ensino técnico-profissional. Esta reforma se tronou significativa, pois ocorreu na capital do país, e em um momento no qual aconteciam debates e disputas políticas e educacionais que antecederam a Revolução de 1930.[30] Após uma longa discussão no Conselho Municipal, a reforma foi aprovada e trouxe as seguintes mudanças: realização de concursos públicos para a contratação de funcionários para diferentes cargos; implantação do sistema de promoção/unificação do magistério, ou seja, o nivelamento dos vencimentos e do aperfeiçoamento dos mecanismos de ascensão profissional para as professoras adjuntas; os cargos de direção nas escolas continuariam, segundo a reforma como "cargos de confiança" cabendo a administração escolher dentre os professores com mais de 12 anos de carreia um para exercer a função[31].

A reforma no ensino normal iniciou-se pela aprovação de um anteprojeto para a construção de um novo prédio para a Escola Normal (que ficou pronto somente em 1930); foi incorporada ao exame de admissão à Escola a prova de desenho; e criou-se o curso anexo preparatório ao de formação para o magistério; estendeu-se o programa da Escola para cinco anos com uma divisão entre curso propedêutico e profissional[32]. Em relação às práticas escolares as principais modificações e novidades foram: estabelecimento de uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade; introdução do cinema como recurso pedagógico;

---

[28] GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p. 412.

[29] Nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933. Lecionou sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo entre 1938 e 1941. Voltou a vida pública em 1942 respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda no mesmo ano, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, também em São Paulo. Fundou em 1951, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo Acesso em: 27/12/2012.

[30] GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p.412.

[31] A Reforma... USP, 2000, p. 5. Disponível em: http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/REFORMA.PDF Acesso em: 27 dez de 2012.

[32] Ibid. p. 8.

valorização do livro didático; utilização de laboratórios; organização de conferências, exposições e festas que integrassem a comunidade ao espaço escolar e vise e versa; construção de novas escolas e reforma de prédios existentes[33].

Ainda durante a Reforma Fernando de Azevedo, e com o intento de expandir os conhecimentos sobre as práticas educativas e as teorias educacionais dos Estados Unidos e da Europa, foram realizados vários intercâmbios internacionais, sobretudo entre Brasil e Argentina, Uruguai e Estados Unidos[34]. A importância da higiene escolar ficou visível na valorização da disciplina educação física, além da criação, por parte da Diretoria Geral de Instrução Pública, do serviço médico nas escolas que mobilizou enfermeiras escolares e pelotões de saúde, tudo fiscalizados pelos inspetores sanitários[35].

Jorge Nagle discorre sobre duas tendências que, para o autor, marcam as mudanças empreendidas nas escolas primárias e normais: a nacionalização, e a regionalização e ruralização:

> A nacionalização é fenômeno presente nas pregações nacionalistas desde 1915, com o chamamento contra a "desnacionalização da infância brasileira". Escolas estrangeiras são fechadas no Sul do país, (...) aumenta a preocupação com a Língua Pátria, a História e a Geografia do Brasil, a Instrução Moral e Cívica ou Educação Social. Procura-se, então, compensar o conteúdo "patriótico", sentimental e idealista do nacionalismo com um conteúdo fundado mais no "conhecimento" da terra e da gente brasileira.
> (...)
> A regionalização é um fenômeno tardio, enquanto expressão de um esforço para ajustar os padrões de ensino e de cultura da escola primária e normal às peculiaridades da vida social em que se encontram. (...) A regionalização começa aparecer quando as peculiaridades locais são aproveitadas como sugestões para tornar o ensino mais "vivo", mais próximo das experiências infantis e mais de acordo com as exigências do emio social imediato.
> (...)
> Fenômeno que se inicia na década dos anos 20 (...) A ideologia do Brasil país essencialmente agrícola – tão difundida nesse período para o combate ao incipiente processo de urbanização e industrialização – começa a influenciar os educadores. (...) À medida que o nacionalismo representa um esforço de exaltação da terra e da gente brasileiras, a palavra terra, por um processo de reinterpretação, adquire um conteúdo de natureza fisiocrática: terra se traduz em produtos da terra, e assim terra e agricultura tornam-se sinônimas. Aparecem daí as primeiras tentativas de ruralização das escolas primária e normal, significando a contribuição destas na tarefa de formar a mentalidade de acordo com a ideologia do Brasil, país essencialmente agrícola.[36]

Ao analisar as reformas da década de 1920 em seu conjunto, alguns autores destacam alguns pontos relevantes. Celso de Rui Beisiegel aponta, apesar dos esforços das reformas, uma lista com explicações para o fracasso escolar com motivos intrinsecamente escolares e

---

[33] A Reforma... USP, 2000, p. 5. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/REFORMA.PDF> Acesso em: 27 dez de 2012. p. 11.

[34] Ibid. p. 15.

[35] Ibid. p. 16.

[36] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil republicano*, Sociedade e instituições (1889-1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.295-297.

outros extra-escolares. Entre os primeiros, lista: as peculiaridades de organização e de funcionamento do próprio ensino no país; a inexistência de escolas em diferentes lugares do território; grandes índices de reprovação (apontadores do baixo rendimento escolar e explicadores da evasão escolar); a inaptidão do corpo docente; deficiências materiais ou a sua total carência; existência de escolas de professor único para alunos de séries diferentes; curta duração diária dos trabalhos escolares e a monotonia nas horas trabalhadas; ensino geral arcaico; desencontro entre o que era visto na escola e as características socioculturais[37]. Já entre os motivos extra-escolares apresenta: a educação escolarizada era, na verdade, um privilégio, econômico e social; contingente de menores marginalizados entre a população urbana que não concluem os primeiros estudos ou nem ao menos chegam a ingressar nele; a subnutrição e fome de boa parcela da população mais pobre; a carência cultural que era a realidade da população subalterna; a necessidade do trabalho do menor nas famílias mais pobres (grande responsável pelo abandono escolar). [38]

Jorge Nagle apresenta a partir do Ato Adicional de 1834 e da Constituição de 1891, uma linha de pensamento que enxerga na manutenção da escola dualista do Império para a República, uma das razões para a estrutura da sociedade brasileira nos dois períodos. Tal raciocínio se apresenta plausível visto que, em ambos os documentos, se mantém a ideia de que compete a União fixar os padrões das escolas secundárias e superiores, e aos Estados a responsabilidade de cuidar da escola primária e técnico-profissional; "Essa é uma das razões mantenedoras do chamado "dualismo" do sistema escolar brasileiro, traduzido, muitas vezes, na contraposição entre as escolas de "elite" – secundária e superior – e as escolas do "povo" – primária e técnico-profissional" [39].

Apesar dos esforços de algumas reformas, para Nagle, o dualismo permanece ao longo dos anos 1920 e 1930; o ensino técnico-profissional não muda seu objetivo: atender as classes populares; o ensino secundário continua sem objetivos próprios como curso subalterno e com caráter preparatório; há o alargamento das oportunidades educacionais (aumento de vagas), porém mantém-se a superioridade do ensino privado neste item; sobre a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, critica a maneira como foi elaborada visto que, "Simplificada e modesta a estrutura da primeira universidade oficial brasileira. Resultou da

---

[37] BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.494-495.

[38] BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 495-498.

[39] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 288-289.

reunião de três faculdades tradicionais, sem qualquer medida de integração, cada uma conservando as suas características próprias”[40]. Elaborando uma espécie de balanço da educação na Primeira República, Nagle conclui que:

> Enquanto as alterações na escola primária são acompanhadas de mudanças na escola normal, e enquanto a legislação sobre a escola técnico-profissional se estabelece independentemente de qualquer relacionamento com outros ramos escolares, as reformas das escolas secundária e superior se processam simultaneamente. (...) inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; ausência de órgãos administrativos superiores; falta de um plano nacional de educação; permanência de um sistema escolar sem disciplinamento interno para integrar graus e ramos (...), pequena difusão da escola primária; esforço para profissionalizar a escola normal; escolas técnico-profissionais conservando seu caráter assistencial; uma escola secundária segregada no sistema, feita paralelamente; escolas superiores orientadas exclusivamente para carreiras profissionais tradicionais e a universidade significando apenas reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo esquema burocrático; (...) um esforço para fortalecer a superintendência federal – centralização.[41]

A partir da descrição e análise das reformas da década de 1920, se pode perceber que durante esse período as ideias escolanovistas já estavam em debate e muitas delas foram postas em prática em diversos estados; nomes como o de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho estavam com prestígio e se tornaram “uma espécie de trindade do movimento da Escola Nova”. Não é coincidência que, justamente nesta década de 1920, a Igreja tenha se mobilizado tanto para recuperar espaço perdido (ou que poderia vir a perder) no setor educacional e na sociedade civil; a ameaça, no ponto de vista da hierarquia católica, era real e crescia a passos largos desde a presença em cargos administrativos importantes até as salas de aula.

1.3 **A Escola Nova e as diferenças com o modelo de escola católica**

O final do século XIX e início do XX, com a chamada Segunda Revolução Industrial apresenta um novo contexto histórico, que possibilitou transformações no meio rural, no meio urbano e na mentalidade das pessoas. O crescimento da indústria e do comércio, a explosão demográfica, a diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração e organização dos negócios, criou uma sociedade mais complexa e plural, que passou a exigir um sistema educacional adequado aos novos tempos e anseios. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha, a educação ganhou, a partir do século XIX, uma nova importância:

---

[40] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 297; 302-303; 306; 307.

[41] Ibid. p.302, 317-318.

> (...) cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres. Nesse sentido, os projetos educacionais passaram por um período de otimismo, em que a escola representava a esperança de democratização da sociedade. Depois, alguns teóricos destacaram o caráter ideológico da escola, como lugar de inculcação das ideias da classe dominante, o que realçava apenas o seu caráter reprodutor do sistema.[42]

O modelo de escola tradicional faz referencia ao modelo de escola católica – o mais difundido no país naquele momento -, no qual a relação ensino-aprendizagem tinha o professor como centro; aprendizagem baseada na memorização, no ensino humanístico, no aluno passivo, receptivo e disciplinado; "a educação era encarada como um prolongamento do direito familiar" [43]. Dentro deste modelo, a escola "portanto, seria um grupo subsidiário, autônomo, se bem que dependente e complementar. (...) Os princípios liberais da Constituição (de 1891), como a liberdade de cátedra e o ensino leigo, deveriam ser abolidos. A educação cívica e moral deveria realizar-se através do ensino religioso católico" [44].

Diante das mudanças por conta da industrialização, a sociedade passou a buscar um "ensino mais prático" focado no "desenvolvimento de habilidades exigidas para transformações concretas" [45]. A Igreja se vê obrigada a demarcar seus locais de influência dentro de uma nova ordem social, para tanto, encara a educação como espaço estratégico: "em busca de um papel político, a Igreja reconstruía seu discurso doutrinário e catequético. A educação aparecia então como uma área estratégica. Era um espaço institucionalizado que permitia articular a doutrina e a prática." [46]

Foi nesse contexto de mudanças, e se propondo a superar o modelo de escola tradicional, que surgiu o escolanovismo. A primeira Escola Nova nasceu na Inglaterra em 1889 e as ideias logo se espalharam pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Em 1899 foi criado, em Genebra, o Bureau Internacional das Escolas Novas para agregar e orientar as escolas que surgiam por todo o mundo; porém, em 1919, devido ao aumento do

---

[42] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p. 245.

[43] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.368.

[44] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm Acessado em: 03/12/2012.

[45] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm Acesso em: 03/12/2012.

[46] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm Acesso em: 03/12/2012.

número de escolas, algumas com tendências bastante diversificadas, o Bureau aprovou uma lista com alguns ideais básicos da nova pedagogia, e, a partir daquele momento, só seria considerada participante do movimento, a escola que cumprisse ao menos dois terços dos itens. Segundo o Bureau, as principais características da Escola Nova seriam: educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatório os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado; ênfase nos processo de conhecimento; atividades centradas no aluno; utilização de laboratórios, oficinas, hortas e imprensa; valorização de jogos, exercícios físicos e o desenvolvimento das diversas percepções e habilidades[47].

O filósofo e pedagogo que influenciou os educadores brasileiros adeptos ao movimento da Escola Nova foi o americano John Dewey[48] um seguidor do pragmatismo, teoria que se opõe a filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo puramente teórico, e que privilegia a prática e a experiência. De acordo com as teorias de Dewey, o conhecimento deve ser uma atividade dirigida, sem um fim em si mesma, e voltada para a experiência, ou seja, a ideia era que os alunos aprendessem fazendo. Para que isso acontecesse, o conhecimento deveria ser proporcionado a partir de atividades manuais que apresentassem problemas concretos para serem resolvidos. Considerando a experiência a noção central da aprendizagem, Dewey criticou energicamente a educação tradicional, principalmente seu método de aprendizagem através da memorização.

Dewey defendia a educação progressiva, que se fundamenta "justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela". [49] Dentro da visão do pedagogo, a escola não seria uma preparação para a vida, ela era a própria vida do aluno; e não sendo possível separar vida-experiência-aprendizagem, a escola teria a função de possibilitar a relação entre as três instâncias. Vale ressaltar que Dewey não renegou ou menosprezou o esforço e a disciplina, para ele, ambas as habilidades são adquiridas através do interesse, por isso é tão importante que o educador se preocupe em descobrir os reais interesses dos alunos, e inicie o processo de ensino-aprendizagem a partir deles.

---

[47]ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p. 247.

[48] John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/john-dewey-428136.shtml?page=0 Acessado em: 15/01/2013.

[49] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p.. 262.

Se o papel da escola muda a partir das teorias de Dewey, passando a ter a criança como o seu centro, o papel do professor também se modifica: ele deixa de ser o centro, como no modelo católico, e passa a ser aquele que acompanha e anima os trabalhos dos alunos e tem a incumbência de distinguir as influências que atuarão sobre os alunos, bem como a auxiliá-los a reagir convenientemente a cada uma delas. Essa nova relação entre professor e aluno aparece já em 1917 no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo:*

> O professor que falava para o aluno ouvir; que pensava pelo aluno; que aferia toda a classe pelo mesmo nível intelectual e a julgava capaz de acompanhá-lo com o mesmo proveitamento, há de ser substituído pelo professor que ouve o que o aluno diz; que provoca o seu raciocínio; que o considera como unidade psíquica, sob o ponto de vista intelectual, moral e volitivo (...) não mais o programa norteará o ensino, mas o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação. Fazer para aprender, mas fazer só, assistindo, acompanhando do professor, é o processo da escola nova (...) de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo aluno não sejam mais do que resultados da sua própria atividade mental e física.[50]

Ao contrário da educação tradicional que valoriza a obediência, Dewey prima pelo "espírito de iniciativa e independência, que levam à autonomia e ao autogoverno" [51], o que para o filósofo seriam as verdadeiras virtudes de uma sociedade democrática. Influenciado pelos valores da sociedade industrial e pelo discurso do liberalismo democrático, Dewey acreditava que a escola era o espaço privilegiado para formar alunos para a sociedade do desenvolvimento tecnológico, com capacidade de convivência e tolerância, pois ela era o instrumento ideal capaz de criar espaços democráticos de maneira indistinta, já que ela equaliza as oportunidades.

A autora Maria Lúcia de Arruda Aranha explique porque, apesar das críticas, a teoria de Dewey é importante:

> (...) o projeto de Dewey seria utópico ao imaginar a escola como um território neutro, quando na verdade ele está permeado por todas as contradições sociais e políticas do seu contexto. De certo modo, na sua pedagogia é reforçada a adaptação do aluno à sociedade, que, como tal, não é questionada em momento algum. (...) Apesar disso, a pedagogia de Dewey é rica em aspectos inovadores, e sua principal marca encontra-se na oposição à escola tradicional, na relação estreita entre teoria e prática, na valorização das ciências experimentais, não só para fundamentar a psicologia infantil, mas também como conteúdo cognitivo importante para as atividades escolares.[52]

O responsável pela divulgação do pragmatismo e das ideias de John Dewey no Brasil foi o pedagogo, filósofo e educador Anísio Teixeira (1900-1971). Com uma atuação forte nos debates educacionais, Anísio foi inspetor geral do ensino na Bahia (1925) fazendo uma grande reforma no ensino daquele estado; em 1931 foi nomeado diretor da Instrução Pública

---

[50] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 9: Sociedade e instituições (1889-1930). 8ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.309-310.h

[51] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p. 262.

[52] Ibid. p. 262-263.

do Distrito Federal, onde realizou reformas que visavam integrar a escola primária, do secundário e do ensino de adultos, processo que culminou com a criação da universidade na capital da República. Foi presidente da ABE, um dos mais enérgicos defensores do escolanovismo e um dos educadores que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Afastou-se da vida pública durante o período do Estado Novo (1937-1945) retornando com a redemocratização de 1946[53].

Em 1936 traduziu *Democracia e educação*, um dos principais livros de John Dewey, e, seguindo sua influência, preferiu utilizar em suas teorias e trabalhos, a expressão "escola progressiva" ao invés de Escola Nova, alegando que lutava pela construção de uma escola que se destinava a ser a escola de uma civilização em mudança permanente, logo, uma escola transformada; um local de elaboração de projetos, de reflexão, de abundante atividade participativa, onde o aluno adquirisse autonomia e responsabilidade. Para Anísio Teixeira, a educação tradicional separou a escola da vida, o que teria sido um erro crucial, já que o objetivo do programa escolar seria justamente o de trazer a vida do aluno para dentro da escola. Anísio Teixeira, assim como os outros educadores seguidores do movimento escolanovista, entendia a educação como um direito, lutou contra o dualismo escolar e a favor da democratização do ensino, que somente seria uma realidade segundo sua perspectiva através da escola pública, universal, leiga, gratuita e unitária[54].

As diferenças entre o Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica começaram no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se concentrava a maior parte dos escolanovistas. A entidade promoveu diversas palestras, conferências nacionais e publicações, incluindo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (anexo 1) de 1932. Até a publicação deste Manifesto, a presença e influência da ala católica eram fortes, porém, a partir de 1932 os escolanovistas marcam sua posição no campo educacional[55].

O Manifesto foi elaborado por Fernando de Azevedo com o apoio e a assinatura de mais 26 educadores, e se inicia afirmando ser a educação o principal problema na "hierarquia dos problemas nacionais", e fazendo uma relação entre educação e desenvolvimento:

---

[53] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p. 332-333.

[54] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia : geral e Brasil.* 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006, p. 334.

[55] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. *Tempos de Capanema.* 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm Acessado em: 03/12/2012.

> Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.[56]

A carta diz que as causas para tal situação estão "na falta, (...) da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (...) na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar." [57] Reconhece-se ainda que doze anos antes do Manifesto, ainda na década de 1920, já havia sinais do "movimento de reconstrução educacional", através da divulgação das ideias escolanovistas, de palestras, da criação de grupos e entidades seguidoras da educação renovada e, como já mencionado anteriormente, de reformas educacionais em alguns estados brasileiros que visaram reformular o ensino, tendo como base a estudos científicos e as diretrizes da Escola Nova:

> (...) uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo.[58]

Para defender os pontos da Escola Nova, o Manifesto afirma que a finalidade da educação depende da "filosofia de cada época, que lhe define o caráter", esta filosofia é determinada pela estrutura da sociedade que por sua vez, possuiu em seu interior diversos grupos e camadas, cada qual com uma concepção diferente de mundo que almeja propagar aos seus educandos. Segundo os escolanovistas, nosso país estava em uma nova época, a sociedade estava mudando e a educação precisava refletir essas mudanças; estávamos com um novo regime político e com novas características econômicas, porém permanecíamos com uma educação tradicional, ligada às velhas oligarquias. Criticando a educação tradicional, o Manifesto, diz ser necessário enxergar e lutar de uma vez por todas por uma educação que não fosse um privilégio, mas sim um direito de todos:

> Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio

---

[56] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.188, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 27 dez de 2012.

[57] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.188, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 27 dez de 2012.

[58] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.188, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acessado em: 27/12/2012. p. 189.

> determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.[59]

Dentre as reivindicações contidas no Manifesto, há um item com o seguinte título: "A educação, uma função essencialmente pública", no qual se especifica a função do Estado e da família, alegando que se a educação é um direito de cada um, o Estado deve "considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais". Afirma ainda, que a educação é uma das funções que a família vem entregando aos poucos nas mãos da sociedade política, o que acarretou uma quebra no domínio das instituições privadas. Todavia, é ressaltado ainda que, apesar das restrições em suas funções, a família "é ainda o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal"; por isso é tão importante que, mesmo sendo a educação uma função essencial e primordial do Estado, para a Escola Nova, é imperioso que o trabalho da educação se firme no apoio que a família oferece a escola e na cooperação eficaz entre pais e professores[60]. A hierarquia católica se opunha radicalmente a essas ideias, pois enxergava nelas "o perigo de que a interferência do Estado levasse finalmente ao monopólio do ensino pelo mesmo" [61]

No item "b" do tópico "O Estado em face da educação", Fernando de Azevedo explica e defende a "escola única", ou seja, a escola oficial que ministra uma educação comum a todos que a procuram. É também neste item do Manifesto que se firmam as críticas às instituições de ensino privado e ao seu discurso de que os escolanovistas defendem o monopólio do Estado sobre a educação; nele se destaca ainda qual seria o papel e as funções do Estado segundo o movimento da Escola Nova:

> Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se

---

[59] Ibid. p.191.

[60] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p. 192-193, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acessado em: 27/12/2012.

[61] BEOZZO, José Oscar. *A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização*. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.368.

> entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.[62]

Outros princípios sobre os quais se edifica a "escola única" e que aparecem reivindicados no Manifesto são: a laicidade, princípio que coloca a escola e todo ambiente escolar acima de crenças e querelas religiosas; a gratuidade e obrigatoriedade que se complementam, visto que, o que se defende é a gratuidade em todas as instituições oficiais, para garantir o acesso a todos os níveis de ensino para todos aqueles que tenham vontade e condições de estudar. Esses dois princípios são complementares, pois o Estado não pode exigir obrigatoriedade sem ofertar a gratuidade do ensino. Por fim, o princípio da coeducação que seria a igualdade em relação à qualidade do ensino oferecido a alunos de ambos os sexos[63].

A Igreja apresenta de acordo com seu modelo de educação, uma alternativa a "escola única" defendida pelos escolanovistas, que seriam cursos secundários paralelos que possibilitasse "pontes de transferência", porém dentro e de acordo com cada setor da hierarquia social, em outras palavras, "dentro de sua própria e insubstituível competência". Segundo Schwartzman, é fácil perceber neste ponto, uma das grandes diferenças entre a Igreja e o movimento da Escola Nova: "enquanto este via na educação um instrumento de neutralização das desigualdades sociais, a Igreja a percebia como tendo por finalidade a adaptação dos desiguais a uma ordem social naturalmente hierárquica." [64]

No Manifesto, defende-se ainda autonomia técnica, administrativa e econômica para a função educativa alegando-se que a "impotência do sistema escolar atual" decorre de interferência de "interesses transitórios, caprichos pessoas ou apetites de partidos". Uma forma de garantir essa autonomia é ir além das verbas destinadas por lei a educação, criando-se um "fundo especial ou escolar":

> Dai decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e

---

[62]AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.193, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 27 dez de 2012.

[63] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.193, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acessado em: 27 dez de 2012. p. 193-194.

[64] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm Acesso em: 03 dez de 2012.

> administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.[65]

O Manifesto esclarece ainda que ao defender a "escola única" não esta defendendo "um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais" [66]. Os escolanovistas entendem que unidade incluiu multiplicidade e que é por intermédio da execução da doutrina federativa e descentralizadora que o Estado desenvolverá uma obra metódica e coordenada tanto em intensidade como em extensão: ao Ministério da Educação, caberia zelar para que os princípios gerais fixados pela constituição fossem cumpridos.

O Manifesto propõe um Plano de reconstrução educacional para por fim ao sistema dual vigente, que era: o ensino profissional para as classes pobres e o ensino propedêutico para as classes ricas. Otaíza Romanelli resume a proposta do documento da seguinte maneira:

> 1. Na base do sistema, as escolas pré-primárias e o ensino primário único.
> 2. O ensino primário deveria estar articulado ao secundário, assim organizado:
> a) uma base comum, de 3 anos (fundamental)
> b) um ensino diversificado, dividido em:
> – seção predominantemente intelectual – onde se estudariam as humanidades, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas;
> – seção preferentemente manual, subdividida em:
> • extração de matérias-primas: escolas agrícolas; escola de mineração; escola de pesca;
> • elaboração de matérias-primas: escolas industriais e profissionais;
> • distribuição de produtos elaborados: escolas de transportes; escolas de comunicações; escolas de comércio.
> 3. O ensino superior deveria ser mais diversificado, organizando-se, segundo o sistema universitário, em cursos para as carreiras liberais e para as profissões técnicas.[67]

Podemos citar como exemplos de conceitos, fundamentos e inovações da Escola Nova: a ciência como base legitimadora; arquitetura modernista; tamanhos dos prédios de

---

[65] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.194-195, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 27 dez de 2012.

[66] AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.194-195, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 27 dez de 2012. p. 195.

[67] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil : (1930/1973).* 36 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 151-152.

acordo com a demanda local; a inclusão da natureza no espaço escolar através de jardins; criação de espaços para trabalhos manuais e para a realização de exercícios físicos; valorização do papel central das bibliotecas escolares; aproximação da escola com o cinema e o rádio; nas salas de aula, as carteiras se tornaram mobiliário passível de mobilidade (fazer uma aula em círculo ou em pequenos grupos); o aluno dentro do espaço escolar deveria "aprender a fazer, fazendo"; valorização de outras formas de expressão para além da linguagem oral e escrita, como o desenho, os trabalhos manuais, o canto, a dança e a música para ajudar a desenvolver as diversas qualidades e habilidades dos alunos; desaprovação absoluta dos castigos físicos e psicológicos; incentivo ao diálogo entre professor e aluno; incitação da participação do aluno na construção de regras a serem por ele observadas; aulas ministradas por professores adequadamente formados e continuamente atualizados; aprendizagem através do método de projetos; utilização da psicologia para legitimar as mudanças defendidas; ensino da leitura partindo de palavras e frases e não mais do alfabeto; incentivo ao desenvolvimento da leitura silenciosa que exige do aluno uma compreensão imediata e que deve ser seguida de perguntas interpretativas; assim como as bibliotecas, são incluídos na rotina escolar os clubes de leitura e as festas do livro; abandono das lousas individuais e a adoção de cadernos; alteração da relação entre escola e a sociedade com a criação dos Círculos de Pais e Mestres, que buscavam aumentar a participação dos pais no ambiente escolar e na vida dos alunos[68].

A partir dessa exposição sobre o início e o desenvolvimento do movimento da Escola Nova, pode-se concluir que o Manifesto introduziu nos debates uma nova maneira de tratar os problemas educacionais, visto que encarou a educação como um problema social. De modo algum, o Manifesto deve ser entendido como um plano acabado, um modelo terminado, ele serviu como protesto e como instrumento de demarcação de posições em um momento político novo, no qual diversos grupos estavam lutando para defender suas teorias. O Manifesto é de 1932, porém as ideias escolanovistas já influenciavam as políticas educacionais desde o início da década de 1920, e continuaram a inspirar nas décadas de 1930 e 1940, como veremos a seguir na Reforma Francisco Campos e nas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

O modelo apresentado no Manifesto e em todas as ideias escolanovistas, era considerado, pela hierarquia católica um grande problema a ser combatido; as ideias defendidas pela Escola Nova iam contra o modelo católico e dificultaram ainda mais um

---

[68] GOMES, Angela de Castro. A escola republicana entre luzes e sombras. In. GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p. 413-416.

momento difícil que a Igreja vinha passando. A Igreja obtinha quase o monopólio do ensino secundário (que formava a elite do país) na época, e estava presente nos outros segmentos de ensino também. Sendo assim, no entendimento da hierarquia católica, segundo Beozzo, o problema da Igreja nos novos tempos ia além do fato de disputar clientela com a escola oficial, sua verdadeira dificuldade estava em se impor diante da vida urbana, das modificações que surgem com ela, e na convivência com a alternativa de modelo educacional dos escolanovistas:

> O problema estava nessa rápida formação da sociedade de classes dentro da ordem capitalista, num processo urbano e secular. A Igreja, co sólidas raízes na zona rural, sentia que seu futuro podia estar comprometido se de algum modo não tornasse ativa sua presença junto às classes populares em constituição nas cidades e cuja formação se dava mais e mais através do aparelho escolar[69]

1.4 **Reforma Francisco Campos**

Logo após a implantação do Governo Provisório (1930-1934) por Getúlio Vargas, foi criado, ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública; e, graças ao sucesso da reforma educacional empreendida em Minas Gerais, entre os anos de 1927-28, Francisco Campos foi chamado a assumir a pasta.

Francisco Campos acreditava que o melhor para o Brasil naquele momento era a instituição de um governo forte, com uma ideologia social definida que apartasse todo resquício da política oligárquica tradicional, sem cair nas "ilusões ultrapassadas da democracia liberal". Dentro desse projeto de organização nacional, o ministro da educação almejava a participação da Igreja como "inspiração ideológica e legitimação política para a nova ordem".[70] Francisco Campos não era um católico fervoroso, porém isso não tem importância quando se analisa sua relação com a Igreja, visto que, sua aproximação com a hierarquia católica tinha a ver com o papel que ele separava para a Igreja dentro de seu projeto político: "a Igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, para que o novo regime pudesse se consolidar".[71] É compreendendo o papel que Francisco Campos destina para a Igreja que entendemos os

---

[69] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.368-369.

[70] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit1.htm Acessado em: 05/12/2012.

[71] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit1.htm Acesso em: 05 dez de 2012.

acertos e concessões feitas pelo ministro com relação aos interesses da Igreja em diversos de seus decretos.

Através de seis decretos, Francisco Campos fez a primeira reforma educacional de caráter nacional, tentando superar a estrutura de ensino existente, que apresentava apenas sistemas estaduais sem alinhamento com um sistema central. São eles: Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1831, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador, entre outras providências; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário[72].

O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto 19.850, como órgão consultivo máximo designado a auxiliar o Ministro da Educação e Saúde Pública na gerência da educação nacional. A escolha dos membros do Conselho seria feita da seguinte forma, de acordo com o Decreto:

> I- Um representante de cada universidade federal ou equiparada;
>
> II- Um representante de cada um dos institutos federais de ensino de Direito, Medicina e de Engenharia, não incorporados as universidades.
>
> III- Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
>
> IV- Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
>
> V- Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino.[73]

É importante ressaltar alguns pontos em relação à escolha dos participantes: primeiro, que não há representação do magistério e do ensino normal, assim como do ensino primário e profissional; segundo, a presença garantida por lei do setor privado de ensino, ponto que beneficia diretamente a Igreja, o que se repetirá em outros órgãos educativos; e por fim, a superioridade no número de representantes do ensino superior, o que demonstra uma

---

[72] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 132.

[73] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 143.

preocupação maior com a parte do sistema educacional que atendia praticamente só a elite do país.

Em relação ao Estatuto das universidades, o Decreto 19.851 diz, entre outros pontos, que o ensino superior deve: estimular a investigação científica; habilitar o universitário para atividades que exijam preparo técnico e científico; possuir uma organização administrativa composta de órgãos e funções básicas como Reitoria, Conselho Universitário, Assembléia Universitária e a Direção de cada escola. Além disso, designou diversas categorias para compor o corpo docente, tais como o catedrático, o auxiliar de ensino, os livres-docentes; dividiu os cursos por tipos: os de currículo normal, os cursos equiparados, os de aperfeiçoamento e de especialização. De acordo com o Decreto acima citado, uma instituição seria considerada de nível superior se apresentasse, pelo menos, três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; segundo Romanelli, esta medida consagra a pouca diversidade do ensino superior brasileiro. O artigo garante ainda autonomia para cada escola, ao mesmo tempo em que fixa a dependência administrativo-burocrática de cada escola em relação ao Ministério da Educação. As discussões e impasses entre centralização e descentralização que marcavam os debates políticos, também aparecem na organização do ensino superior[74].

Até a Reforma Francisco Campos, o ensino secundário baseava-se em um sistema preparatório com exames parcelados para ingresso no ensino superior. Com os decretos 19.890 e 21.241, várias mudanças foram implementadas neste segmento de ensino como organicidade; foi estabelecido o currículo seriado; a frequência se tornou obrigatória; essa etapa do ensino foi dividida em dois ciclos (fundamental e complementar); nivelaram-se todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, por meio de inspeção federal, e foi oferecida a mesma oportunidade às escolas particulares que aceitassem a inspeção. Segundo os decretos, essa divisão do ensino secundário em dois ciclos, o fundamental com cinco anos e obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior; e o ciclo complementar, de dois anos e subdividido em graus de especialização com conteúdos diferentes, de acordo com o curso no qual se desejasse ingressar, era organizada da seguinte maneira[75]:

a) Ciclo fundamental

Disciplinas	Séries
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV

[74] Ibid. p. 134-135.

[75] Ibid. p. 137-138.

Inglês	II, III, IV
Latim	IV, V
Alemão	Facultativo
História	I, II, III, IV, V
Geografia	I, II, III, IV, V
Matemática	I, II, III, IV, V
Ciências Físicas e Naturais	I, II
Física	III, IV, V
Química	III, IV, V
História Natural	III, IV, V
Desenho	I, II, III, IV, V
Música (canto orfeônico)	I, II, III

b) Ciclo complementar

Para candidatos à faculdade de Direito

Latim	I, II
Literatura	I, II
História	I
Noções de Economia e Estatística	I
Biologia Geral	I
Psicologia e Lógica	I
Geografia	II
Higiene	II
Sociologia	II
História da Filosofia	II

Para candidatos às faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia:

Alemão e Inglês	I, II
Matemática	I
Física	I, II
Química	I, II
História Natural	I, II
Psicologia e Lógica	I
Sociologia	II

Para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura:

Matemática	I, II
Física	I, II
Química	I, II
História Natural	I, II
Geofísica e Cosmografia	I
Psicologia e Lógica	I

Sociologia	II
Desenho	II

A estrutura e organização dos ciclos demonstram que, o que prevaleceu no ensino secundário foi o caráter elitista e enciclopédico que, aliado a um sistema de avaliação extenso e rígido, não permitia que muitos alunos concluíssem seus estudos. Outro problema da Reforma Francisco Campos foi que seu currículo, métodos e critérios de avaliação, foram fixados para todo o território nacional, sem abrir brechas para adaptações; e essa centralidade e uniformidade atrapalharam, e muitas vezes tornaram impossível, de se colocar em prática este modelo educacional, se consideramos as diferenças políticas, sociais e econômicas de cada região do país, no início dos anos 1930.

Em relação às avaliações, para cada disciplina cursada, os decretos de Francisco Campos previam os seguintes critérios: uma arguição mensal; uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Alcançar a nota final e conseguir concluir os estudos era um feito grandioso, visto que:

> A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. E é evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo de seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado.[76]

Segundo o Decreto 19.890, a respeito do sistema de inspeção, seriam funções dos inspetores federais fazer visitas frequentes a sua seção para, por série e disciplina: assistir a lições de exposição, demonstração, trabalhos práticos pelo menos uma vez por mês, designando quais alunos devem ser arguidos e analisar os critérios de atribuição de notas; acompanhar a aplicação de provas parciais, que só poderiam ser efetuadas na presença do inspetor, e este poderia ainda aprovar ou modificar questões proposta na avaliação; assistir as provas finais podendo arguir e atribuir nota ao aluno examinado. Toda a avaliação e supervisão deveriam contar em um livro de registro. O Decreto 21.241, abrandou bastante o rigor dessas inspeções, tornando a atuação dos inspetores bem mais parecida com a moderna supervisão do ensino, e exigindo, para a ocupação do cargo, apenas concurso com prova e não mais o diploma da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, previsto no decreto anterior.[77]

---

[76] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil :* (1930/1973). 36 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 138-139.

[77] Ibid. p. 140-141.

Pelo Decreto 20.158, a Reforma organizou o ensino comercial, estruturando-o da seguinte maneira:

a) Cursos médios

1º ciclo – curso propedêutico, de 3 anos; curso de auxiliar de comércio, de 2 anos

2º ciclo – cursos técnicos de secretário, de 1 ano; guarda-livros, de 2 anos; administrador – vendedor, de 2 anos; atuário, de 3 anos; perito contador, de 3 anos.

b) Curso Superior

Curso Superior de Finanças, de 3 anos

Ingressava no 1º ciclo o candidato que fosse aprovado em um exame de admissão; para o 2º ciclo era necessário ter sido aprovado em um dos cursos do 1º ciclo ou na 5ª série do curso secundário fundamental. Os únicos cursos que permitiam o acesso ao curso superior de finanças eram os cursos de atuário e perito contador. Possuíam caráter terminal por serem cursos profissionalizantes os cursos de auxiliar de comércio, técnico de secretário, guarda-livros e administrador-vendedor. A supervisão de todo esse ensino comercial, de acordo com o Decreto, ficou a cargo do Conselho Consultivo do Ensino Comercial, órgão destinado a dar pareceres sobre o funcionamento desse segmento de ensino, este órgão era presidido pelo Ministro da Educação e Saúde Pública; e da Superintendência do Ensino Comercial, órgão administrativo com função de direção geral do ensino, fiscalização e registro de professores.[78]

Observando os decretos elaborados na Reforma Francisco Campos, percebemos o aspecto centralizador de suas políticas, e, o papel que o ministro reservou a Igreja nesse processo centralizador o que, apesar do receio do crescente avanço regulador do Estado, agradou a hierarquia católica. Dentro de um Estado que teria que tutelar a juventude moldando seu pensamento, a Igreja, por hora, se contentou com o papel de instrumento mobilizador, de responsável pela criação e manutenção de símbolos, conteúdos, mitos e rituais a serem seguidos pela sociedade.[79]

Ao fazer concessões e acordos com a Igreja, Francisco Campos desagrada o grupo dos escolanovistas, que defendiam uma educação laica, gratuita e obrigatória, acirrando ainda mais as disputas entre esses dois grupos. É juntamente com sua Reforma que foi lançado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova explicado acima, o que provocou a cisão

---

[78] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil :* (1930/1973). 36 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 141-142.

[79] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm> Acesso em: 07 jan de /2013.

definitiva da ABE, e a oposição entre os educadores conservadores (católicos em sua maioria), e liberais-democratas (conhecidos a partir de então como pioneiros).[80]

Mesmo não incluindo ou modificando todos os segmentos educacionais, e muitas vezes não permitindo, na prática, a democratização do ensino, a Reforma Francisco Campos representa o novo momento político pelo qual o país vivia: grandes iniciativas em direção ao modelo nacional-desenvolvimentista com base na expansão da industrialização, porém carregadas e ainda muito ligadas aos interesses da elite oligárquica do país. Diversos pontos da Reforma são louváveis e alteraram em partes alguns níveis de ensino, mas no fim das contas, prevaleceu uma educação seletiva e elitizada.

1.5 **As Leis Orgânicas do Ensino**

Durante a última fase da Era Vargas, o Estado Novo – etapa ditatorial -, de 1937 a 1945, as lutas e debates educacionais entraram em um período de paralisia. A Constituição Federal de 1937 deixou de proclamar a educação como um dever do Estado, que passou a ter uma ação somente supletiva; eliminou todas as chamadas "emendas católicas" conquistadas na Constituição Federal de 1934, exceto o ensino religioso. No plano constitucional, retornou-se o laicismo do Estado, apesar de, na prática, permanecer inalteradas as relações cordiais entre a Igreja e o Estado[81]. O Ministro da Educação e Saúde Pública do período, Gustavo Capanema, colocou em prática algumas reformas parciais para os segmentos do ensino. Nem todas estas reformas, entretanto, foram colocadas em prática durante o Estado Novo. Sendo assim, as Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas, entre 1942 até 1946.

Gustavo Capanema (1900-1985), mineiro formado pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, foi nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública em 26 de julho de 1934 permanecendo no cargo até o fim do primeiro governo Vargas, em 1945, e teve como mentor político e intelectual Francisco Campos. Ciente do debate entre escolanovistas e católicos (reformadores e tradicionalistas), Capanema nunca tendeu a um lado só, porém sua proximidade a Alceu Amoroso Lima[82] é evidente. Simon Schwartzman apresenta uma

---

[80] GOMES, Angela de Castro. A escola republicana entre luzes e sombras. In. GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : CPDOC, 2002. p.420.

[81] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.400.

[82] Alceu Amoroso Lima (1893-1983) foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro. Foi Conde Romano, pela Santa Sé. Adotou o pseudônimo de Tristão de Ataíde, como também é conhecido. Declarou sua conversão ao catolicismo em 1928 e, a partir de então, consolidou sua posição de liderança junto ao laicato católico. Ao lado de dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro. Promoveu vigorosa campanha pela afirmação de uma postura ativa dos

explicação para a posse de Capanema como sendo parte de um acordo entre Getúlio Vargas e a Igreja:

> Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas "emendas religiosas" na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja. que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima.[83]

Ainda de acordo com Schwartzman, a Igreja, a partir desse acordo, teria diminuído suas críticas ao governo em relação as suas interferências na educação, e teria focado seus esforços "para que esta educação tivesse a forma e os conteúdos que ela considerava adequados".[84] Capanema seria o homem de confiança da Igreja, e parte dessa posição pode ser explicada pelo fato de Capanema ter iniciado sua vida pública e política segundo as diretrizes de Francisco Campos, com quem a Igreja, como demonstrado anteriormente, teve boas relações políticas.

Sobre a relação entre Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima, mais precisamente, sobre a proximidade dessa relação, vale ressaltar que em um trabalho de levantamento nos documentos pessoais de Capanema, doados pelo próprio ao CPDOC, Angela de Castro Gomes observou que entre os sete intelectuais que trocavam correspondências com Capanema dentro da categoria feita pela autora de assíduos (de 50 a 100 cartas ou mais), Alceu Amoroso Lima aparece como o intelectual com mais cartas, 149.[85] Alceu Amoroso Lima foi o principal conselheiro de Capanema no ministério, ele teve participação na indicação e veto de nomes,

---

católicos diante das grandes questões nacionais. Participou da fundação da Liga Eleitoral Católica (LEC) e tornou-se secretário-geral da organização. Como professor, opôs-se à corrente renovadora do ensino aglutinada no movimento da Escola Nova, liderado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Combateu, especialmente, a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal durante a prefeitura Pedro Ernesto, bem como seu projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), incomodado com o surgimento de um centro de ensino superior de orientação laica, gerido a partir de um pólo de poder identificado com uma perspectiva política de esquerda. No princípio da década de 1940, iniciou um lento retorno às suas antigas posições liberais, ainda que sem abandonar a fé católica. Entre 1949 e 1953, viveu na França e nos Estados Unidos. Em 1958, começou a colaborar no *Jornal do Brasil* e na *Folha de São Paulo*. Em 1962 participou, como representante brasileiro, do Concílio Vaticano II e foi profundamente influenciado por suas decisões e pela nova orientação dada à Igreja Católica pelo papa João XXIII. Após o golpe militar de 1964, notabilizou-se por seu posicionamento contrário ao novo regime em sua coluna no Jornal do Brasil. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/alceu_amoroso_lima e http://www.alceuamorosolima.com.br> Acesso em: 03 jan de 2013.

[83] SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(153), p. 165-172, maio/ago 1985, p. 1.
[84] Ibid. p. 1.

[85] GOMES, Angela de Castro. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual. In. GOMES, Angela de Castro. *Capanema:* o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p.27.

propôs leis e, em diversos momentos, deu conteúdo aos principais empreendimentos do ministro.[86]

Um exemplo do aconselhamento/interferência de Amoroso Lima é a lista que o próprio entregou a Capanema assim que ele é nomeado. A lista apresenta pontos referentes à educação que deveriam ser observados por Capanema em suas medidas:

> a) seleção do professorado e das administrações em todo o país;
> b) seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
> c) fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
> d) publicação de uma grande revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração etc.; e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc.;
> e) publicação de pequenas ou grandes doutrinas anti-marxistas e de documentação anti-soviética;
> f) idem de obras sadias, construtivas, na base dos princípios de educação no Brasil;
> g) defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação;
> h) idem de uma filosofia sã;
> i) convocação de uma Convenção Nacional das Sociedades de Educação, para os fins de organização, mas com as bases principais já previamente assentadas;
> j) atenção muito particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;
> 1) entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;
> m) elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;
> n) escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;
> o) elaboração dos programas para os cursos e complementares;
> p) facilidades do ensino religioso em todo o país;
> q) idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas Universidades;
> r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
> s) idem para a Universidade Católica do Rio de Janeiro;
> t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social.[87]

Dentre os itens da lista, vale destacar a defesa de uma educação de conteúdo humanístico (item g); a preocupação com as ideias escolanovistas postas em prática ou ao menos discutidas durante a década de 1920 (item j); a imposição do ensino religioso (item p); e a presença forte da Igreja no ensino superior (itens q, s e t). Ao analisarmos a Reforma realizada por Capanema, percebe-se que vários desses itens foram contemplados. A relação de apoio mútuo fica evidente em um trecho de uma das cartas de Alceu para Capanema:

> Os católicos serão os aliados de todos os que defenderem os princípios da justiça, da moralidade, da educação, da liberdade justa, que a Igreja Católica coloca na base de seus ensinamento sociais. Vejam eles que o governo combate seriamente o comunismo (sob qualquer aparência ou máscara para disfarçar) - súmula de todo o pensamento anti-espiritual e, portanto, anticatólico; que combate seriamente o imoralismo dos cinemas e teatros pela censura honesta; organiza a educação com a imediata colaboração da Igreja e da família -

[86] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit1.htm> Acesso em: 05 dez de 2012.

[87] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm> Acesso em: 03 dez de 2012.

> vejam isso os católicos e apoiarão, pela própria força das circunstâncias, os homens e os regimes que possam assegurar ao Brasil esses benefícios.[88]

Ao assumir o Ministério da Educação, Capanema deixou claro o que, para ele, era o verdadeiro sentido da educação: ela não era de forma alguma neutra, ainda mais em meio ao mundo moderno, ela devia tomar partido da filosofia seguida pelo seu Estado, pela nação, e obter deste o controle e a defesa[89]; a filosofia, no caso, era a do Estado Novo. Esta visão de educação, juntamente com sua proximidade com a intelectualidade católica, levou Capanema a contrariar e desagradar os pioneiros da educação nova o que instigou ainda mais as discussões em torno da educação nacional. Esta posição de Capanema se modificará a partir de 1939, quando o ministro passou a defender uma "educação para a pátria", "para formar o cidadão consciente", o objetivo era desenvolver na juventude o "sentimento da pátria como patrimônio a ser defendido e ampliado".[90]

Durante o período do Estado Novo, as ações do Ministério foram marcadas por um caráter centralizador e autoritário; valores e atitudes como "o amor à Pátria" tornaram-se comuns no discurso pedagógico e nos livros didáticos que passaram a ser avaliados previamente pela Comissão Nacional do Livro Didático. Capanema criou, em novembro e dezembro de 1937, respectivamente, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (responsável pelo tombamento e preservação de centenas de monumentos artísticos e históricos e pela criação de diversos museus), e o Instituto Nacional do Livro (responsável pela criação de mais de uma centena de bibliotecas públicas no interior do país). Em 30 de julho de 1938, Capanema organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), convidando para sua direção o professor Lourenço Filho. No dia 4 de abril de 1939, inaugurou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se tornou o modelo de todas as faculdades que apareceram em seguida com a finalidade de preparar candidatos ao magistério secundário.

A partir de 1942, as Leis Orgânicas do Ensino foram executadas com base nos seguintes decretos-lei:

a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial

---

[88] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm> Acesso em: 03/12/2012.

[89] HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In. GOMES, Angela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério.* Rio de Janeiro : Editora FGV, 2000, p.148-149.

[90] Ibid. p.150-151.

b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
c) Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário
d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial
e) Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário
f) Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal
g) Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
h) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola[91]

Focarei minha análise nos Decretos-lei do Ensino Secundário, Primário e Normal, e ao fim, uma descrição sucinta das outras reformas. De acordo com o Decreto-lei 4.244, o ensino secundário teria como finalidade e deveres: "formar a personalidade integral do adolescente; acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística dos adolescentes; dar uma preparação geral que servisse de base para estudos posteriores; proporcionar cultura geral e humanística; alimentar uma ideologia política em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; proporcionar condições para que o educando alcance o ensino superior; possibilitar a formação de lideranças"[92]. Ao analisar as finalidades do ensino secundário, percebe-se que, há uma manutenção de um modelo de ensino acadêmico, propedêutico e aristocrático. A estrutura desse segmento de ensino porém, foi modificada, possuindo a partir de então, um primeiro ciclo chamado ginasial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico[93]:

1º ciclo – Ginasial, com 4 séries

Disciplina	Séries
Português	I, II, III, IV
Latim	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Matemática	I, II, III, IV
Ciências Naturais	III, IV
História Geral	I, II
História do Brasil	III, IV
Geografia Geral	I, II

[91] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 157-158.

[92] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 160-161.

[93] Ibid. p. 161-162.

Geografia do Brasil	III, IV
Trabalhos manuais	I, II
Desenho	I, II, III, IV
Canto Orfeônico	I, II, III, IV

2º ciclo

a) Curso Clássico – 3 séries

Português	I, II, III
Latim	I, II, III
Grego (optativo)	I, II, III
Francês	optativo
Inglês	optativo
Espanhol	I, II
Matemática	I, II, III
História Geral	I, II
História do Brasil	I, II
Geografia Geral	I, II
Geografia do Brasil	I, II
Física	II, III
Química	II, III
Biologia	III
Filosofia	III

b) Curso Científico – 3 séries

Português	I, II, III
Francês	I, II
Inglês	I, II
Espanhol	I
Matemática	I, II, III
Física	I, II, III
Química	I, II, III
Biologia	II, III
História Geral	I, II
História do Brasil	III
Geografia Geral	I, II
Geografia do Brasil	III
Desenho	II, III
Filosofia	III

Analisando a estrutura do curso constata-se que, apesar das mudanças, o ensino não se tornou muito diversificado; não havia grandes diferenças entre o curso científico e clássico e, mais uma vez, prevaleceu o caráter enciclopédico. Em relação à Reforma Francisco Campos,

a Reforma Capanema não modificou substancialmente o método avaliativo, mantendo o modelo de exames e provas, e consequentemente, a rigidez e a seletividade da educação. Satisfazendo a Igreja Católica e aos setores tradicionais, o ensino religioso foi mantido de forma facultativa, e houve uma acentuada limitação nas possibilidades de coeducação, ou seja, na igualdade em relação aos conteúdos entre meninos e meninas.

A Lei Orgânica do ensino primário, Decreto-lei 8.529, de janeiro de 1946, é promulgada simbolizando o novo momento político do país, a redemocratização, e apresentou certa abertura democrática e nenhum sinal de influencia fascista, características do período anterior. O ensino primário não possuía até aquele momento, diretrizes centrais traçadas pelo governo federal, o que favoreceu uma grande desorganização neste nível de ensino, pois, cada estado investia e desenvolvia a sua maneira. Conforme o texto do Decreto-lei, o ensino primário ficou estruturado da seguinte forma:

a) Ensino primário fundamental, por sua vez, ainda dividido em primário elementar, de 4 anos de educação, e primário complementar, de um ano apenas, destinados a crianças de 7 a 12 anos;
b) Ensino primário supletivo, de 2 anos, destinado a educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. O currículo para os cursos ficou assim estruturado:

1. Curso primário elementar:

I- Leitura e linguagem oral e escrita
II- Iniciação a Matemática
III- Geografia e História do Brasil
IV- Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho
V- Desenhos e trabalhos manuais
VI- Canto Orfeônico
VII- Educação Física

2. Curso primário complementar: ao currículo anterior, a lei acrescentou, para esse curso, noções de Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene.
3. Curso primário supletivo:

I- Leitura e linguagem oral e escrita
II- Aritmética e Geometria
III- Geografia e História do Brasil
IV- Ciências Naturais e Higiene
V- Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar)

VI- Desenho

VII- Economia Doméstica e Puericultura, só para os alunos do sexo feminino.[94]

É importante destacar dois aspectos da Lei Orgânica do Ensino Primário: primeiro, que a organização do ensino primário supletivo foi, não apenas uma grande novidade, como também contribuiu, efetivamente, para a diminuição da taxa de analfabetismo do país. O segundo aspecto seria que os princípios defendidos por esse Decreto-lei acabaram por revigorar o movimento renovador ao primar: pelo desenvolvimento sistemático e gradual, de acordo com os interesses por idade de cada etapa da infância; ter como fundamento didático atividades dos próprios educandos; pela realidade do ambiente como maneira de apoio para os ensinamentos para facilitar a compreensão; pelo aperfeiçoamento do espírito de cooperação e sentimento de solidariedade social; por revelar as aptidões dos alunos; em todas as atividades pelo sentimento de unidade nacional e fraternidade humana.[95] O revigoramento do Ensino Primário pode ainda ser percebido no fato de que a gratuidade, a obrigatoriedade e a descentralização do ensino terem sido instituídas; o planejamento educacional passou a ser encarado como instrumento de reforma.

Assim como o ensino primário, o ensino normal também ficava a cargo de leis estaduais descentralizadas. Porém, a implantação do Decreto-lei 8.530 de janeiro de 1946, centralizou as diretrizes; fixou normas; demarcou como finalidades a promoção da formação pessoal docente de acordo com as necessidades da escola primária, a habilitação de administradores para esse tipo de escola e o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A organização do ensino normal ficou da seguinte maneira: foi subdividido em cursos de dois níveis: o 1º ciclo que era um curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos e que funcionavam em escolas chamadas de Escolas Normais Regionais; 2º ciclo que eram os cursos de formação de professor primário, com duração de 3 anos que funcionava nas Escolas Normais. Foram criados também os Institutos de Educação, que possuíam além dos cursos citados acima, o jardim de infância e a escola primária anexos, e cursos de especialização e habilitação que formavam professores para a educação pré-

[94] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 164-165.

[95] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 165.

primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e administração escolar.[96]

Em relação aos currículos do Curso Normal, havia muito mais disciplinas de cultura geral do que de formação profissional. No 1º ciclo, por exemplo, as disciplinas "Psicologia e Pedagogia" e "Didática e Prática do Ensino" só apareciam na última série do ciclo. No 2º ciclo percebe-se o mesmo problema: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação e Prática do Ensino aparecem algumas na segunda séria, porém, a maioria, apenas na terceira e última fase do ciclo. O ensino normal demorou tanto para ser incluído em uma reforma educacional, e quando isso aconteceu, a ênfase maior não foi dada na formação e qualificação do profissional da educação, mais sim em sua cultura geral.

Em relação ao ensino profissional, a Reforma Capanema definiu através das Leis Orgânicas, a criação de dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo sistema oficial (ensino técnico profissional, ensino comercial, ensino agrícola), e outro pelas indústrias, porém supervisionado pelo Estado, o Sistema Senai e Senac. Porém, apesar das iniciativas e mudanças, se pode observar alguns problemas como a falta de flexibilidade e comunicação entre os diversos ramos do ensino profissional, e entre esses e o ensino secundário. Além disso, houve uma oficiosa seletividade, na medida em que os cursos organizados pelas empresas, se tornaram o foco de direção e escolha dos alunos das classes mais baixas, por conta da rápida formação e das bolsas de estudo que, em alguns casos, eram oferecidas, a formação oferecida. A despeito das transformações e modificações, as Leis Orgânicas mantiveram e reforçaram a divisão que demarcou o ensino secundário e superior como sistema das elites, e o ensino primário e profissional como sistema educacional das classes populares, além de tratar separadamente cada segmento sem conseguir integrá-los como um único sistema educacional com diretrizes gerais[97].

Durante seu ministério, Gustavo Capanema, apesar da influência da Igreja, não pendeu apenas para o seu lado. Alguns pontos do movimento da Escola Nova, não as suas diretrizes principais, também foram atendidas. Ao fim de seu ministério ficam claras também as diferenças entre Capanema e seu mentor: Francisco Campos, segundo Schwartzman, foi um ideólogo no sentido de ter suas ações e atitudes políticas baseadas em ideias e concepções

---

[96] Ibid.p. 168.

[97] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil : (1930/1973). 36 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 170-172.

apropriadas para cada momento político e social; já Capanema apesar das ideias, demonstrou agir pelas possibilidades do cotidiano, buscando, na medida do possível, a estratégia da conciliação, da conservação e acúmulo de poder, o que no fim, apesar de efetiva, lhe tirava um pouco da autonomia e da independência de ação.[98]

1.6 **Embates entre católicos e escolanovistas**

A Igreja Católica foi separada do Estado na Constituição de 1891 e, desde então organizou movimentos para reconquistar seu prestígio e reaproximar-se do poder político. Na década de 1920 suas lutas e ações estavam focadas na educação e na família, sendo considerados seus principais inimigos, a escola protestante e o ensino leigo. De acordo com o pensamento da Igreja, era necessário lutar contra o protestantismo por três razões: primeiro, porque a crença protestante é considerada pela hierarquia católica como uma heresia; segundo, porque os protestantes eram mais abertos às questões da educação sexual, da valorização da mulher e da democracia liberal; aspectos combatidos pela instituição católica; e, em terceiro lugar, os protestantes, na época, eram considerados pelos católicos e por outros grupos, como defensores da hegemonia pró-norte-americana em nosso país. Por essas razões, a Igreja condenava os pais que enviassem seus filhos a colégios protestantes.

Desde a Proclamação da República a Igreja luta contra a laicidade da sociedade; já que para ela, o momento é de perda de parte do seu poder, pois no Império, havia a imposição da religião católica através do padroado. Setores das elites, antes próximos aos preceitos católicos, afastam-se da Igreja e se aproximam do liberalismo, do protestantismo e do positivismo buscando uma nova visão de mundo.[99] Em relação ao ensino, a Igreja considera a escola laica como um "instrumento de difusão da descrença" [100], e é desta forma de pensar que vem a luta dos católicos pela introdução do ensino religioso nas escolas públicas – o que é conseguido no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Não se pode esquecer o aspecto econômico dessa luta, pois, desde o fim da Primeira Guerra Mundial e com o crescimento do desenvolvimento industrial, houve uma expansão da escola pública, que ocorreu para suprir

---

[98] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit1.htm Acessado em: 05/12/2012.

[99] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.341.

[100] AZZI, Riolando. *História da Igreja no Brasil :* ensaio de interpretação a partir do povo : tomo II/3-2 : Terceira época : 1930-1964. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008, p. 332.

uma nova demanda que surge com as novas exigências do industrialismo. As escolas católicas foram perdendo parte de sua clientela, principalmente aquelas com menor poder aquisitivo. Essa constatação exige outra reflexão: a Igreja valoriza a formação humanística, pois, de fato, os filhos da elite, das classes mais ricas, ligadas à vida política e administrativa nacional, estudavam e se formavam nas escolas católicas, principalmente nos internatos. Apesar de valorizar o ensino para as elites, a Igreja estendia a sua educação a todas as classes, a diferença entre o ensino oferecido às classes pobres e às classes ricas estava no número de horas a nas disciplinas ministradas. A expansão das escolas públicas afetou economicamente a Igreja, assim como diminuiu o seu espaço de influência e controle em relação às classes mais baixas. Nos anos 1920, por exemplo, a Igreja direcionou seu foco para os alunos de classe média dos centros urbanos, por ser a maior demanda do momento.

No tópico III deste capítulo, apresentei o pensamento do movimento da Escola Nova que, de maneira sintetizada, pode ser descrito nos seguintes termos: o aluno como participante de sua formação cultural; estímulo a pesquisa; valorização da experiência e do raciocínio; ação do Estado para garantir a democratização do ensino; escola oficial unificada; laicidade; gratuidade; obrigatoriedade e coeducação. A Igreja insurgiu fortemente contra essas novas ideias, pois todos os pontos defendidos pelos escolanovistas iam radicalmente contra o projeto eclesiástico de sacralização do país, no qual, o ensino religioso ocupava um local de extrema importância.

A Igreja se mobilizou através de grupos de pressão, da imprensa, de palestras e conferências para lutar pelo seu modelo de educação. No decorrer do primeiro governo Vargas, sob o comando de Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro e um dos principais nomes do movimento restaurador católico, a Igreja lutou contra a laicização do ensino e em defesa do ensino religioso nas escolas públicas. Com a redemocratização, a partir de 1945, a luta da Igreja ampliou seu foco para além do campo ideológico e incluiu o campo econômico, ao lutar pelo direito de as escolas particulares serem subsidiadas pelo Estado. Neste período a hierarquia católica buscou apoio nos setores mais conservadores da sociedade e, politicamente, agiu novamente através de um grupo de pressão, a LEC.[101]

A relação da Igreja com o Ministério da Educação e Saúde Pública, como vimos, não pode ser considerada uma relação de confiança ou confortável para a Igreja, isso porque a hierarquia católica tinha plena consciência que os apoios e as medidas aprovadas de acordo

[101] PIERUCCI, Antônio Fávio de; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. de. Igreja Católica: 1945-1970. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.426-427.

com o modelo educacional defendido por ela, foram apenas medidas políticas. Visto que para os ministros da educação, Francisco Campos e Gustavo Capanema, inclinados a políticas conservadoras, atender algumas solicitações da Igreja, significava garantir, ao lado do Ministério, um instrumento de manutenção da ordem social. Um exemplo dessa incerteza é o momento quando Francisco Campos deixa o ministério, e a Igreja passa a crer que possui inimigos em setores importantes com cargos de responsabilidade, no caso, os maiores seriam Anísio Teixeira no RJ (Diretor de Instrução Pública do DF) e Fernando de Azevedo em SP.[102]

Francisco Campos foi um dos responsáveis pelo pacto com a Igreja, por trazê-la para junto do Estado como instrumento de mobilização popular que ajudaria a manter o regime autoritário, sendo sua base ideológica. Já Capanema, utilizou mais sua relação para chegar ao Ministério, apesar de, como ministro ter tido Alceu Amoroso Lima como conselheiro principal.[103] A Igreja não tinha problemas diretos com os ministros, pelo contrário, Alceu era amigo de Capanema, mas, através das reformas educacionais, como foi analisada anteriormente, a Igreja percebia o avanço das ideias escolanovistas e a aproximação de membros importantes desse grupo com o Ministério ou em instituições educacionais de renome no país, incluindo instituições de ensino superior.

Perante este cenário político e econômico do país, com intensos debates constitucionais e educacionais, incluindo reformas no âmbito estadual e nacional, expansão da escola pública, organização e atuação do Ministério da Educação e Saúde Pública, expansão das ideias escolanovistas, a Igreja se sente impelida a se organizar, mobilizar e defender seu espaço de influência no setor educacional que, a seu ver, sempre foi seu território privilegiado de atuação. A luta da hierarquia católica contra a laicidade, contra os princípios da Escola Nova e sua luta de reaproximação do Estado como meio de garantir sua influência são princípios que permaneceram ao longo das discussões para a LDB de 1961. Após descrever e examinar o contexto e os motivos que levam a Igreja a participar dos debates educacionais que culminam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, no próximo capítulo, investigo as formas de atuação política da Igreja Católica a partir do seu afastamento do Estado na Proclamação da República.

---

[102] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm> Acesso em: 07 jan de 2013.

[103] SCHWARTZMAN, Simon. *Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66(153), p. 165-172, maio/ago 1985, p.3.

2. A IGREJA CATÓLICA NO BRASIL E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA: 1891-1961

2.1 **Introdução**

No primeiro capítulo, analisei os embates em torno do tema da educação, ocorridos na década de 1920, principalmente entre a Igreja Católica e os educadores do movimento da Escola Nova. Minha intenção, com tal resgate, foi de apreender e identificar os principais motivos para a participação do clero católico no debate sobre a formulação e promulgação da LDB/1961, observando as interfaces ente a luta da Igreja pela LDB de 1961, e a reação desta Instituição ao movimento da Escola Nova. Assim, objetivo demonstrar que a vitória alcançada pela Igreja com a publicação da lei 4.024 de dezembro de 1961 não foi conseguida apenas através de sua luta de treze anos, entre 1948 a 1961, período de tramitação e disputa pelo conteúdo da lei, e sim por um processo que se iniciou na década de 1920.

Dentro da proposta de meu objetivo geral, reservo este segundo capítulo para discutir as estratégias da Igreja para se inserir novamente no espaço público, depois da sua separação do Estado em 1889. Assim, pretendo pensar o que significou para a Igreja a separação do Estado a partir da Proclamação da República; em seguida aponto como este fato tornou o processo de romanização mais forte e intenso aqui no Brasil, analisando documentos episcopais do período. No quarto tópico trago diversos exemplos de como se manifestou a relação de apoio entre a Igreja e o Estado no período de 1891 a 1961; e por fim, analiso as formas de ação da Igreja dentro do âmbito político com o objetivo de retorna e se fortalecer no campo educacional, dando enfoque, para dois grupos de pressão, a Liga Eleitoral Católica (LEC) e a Associação de Educação Católica (AEC).

Criada no Rio de Janeiro em 1932 por Dom Sebastião Leme, e acoplada à estrutura do Centro Dom Vital, a LEC era uma organização suprapartidária que tinha como função obter dos candidatos, independentemente de partido político, apoio e compromissos formais de votarem com os interesses da Igreja Católica, principalmente em relação às questões de família, educação e religião. Foi fechada em 1937, com a implantação do Estado Novo, e reorganizada em 1952, com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Existe uma lacuna na historiografia sobre a atuação da LEC no período de 1945 a 1964, ano em que ocorre o golpe civil-militar, e momento no qual houve menções sobre uma possível segunda dissolução da LEC.

Já a Associação de Educação Católica (AEC) foi criada em 1945, com o objetivo de lutar em defesa da iniciativa privada nas discussões para a elaboração da LDB, negando ao

Estado o monopólio da educação, ou seja, defendendo o direito de existência das escolas católicas no exercício da chamada "liberdade de ensino". Em 30 de novembro de 2007, a AEC, em Assembléia Geral, decidiu alterar seus Estatutos passando a se denominar Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC/BR). Esta mudança só foi possível graças à incorporação da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC). Atualmente, a ANEC é uma associação de direito privado, constituída por pessoas jurídicas, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educacional, cultural, beneficente, filantrópico e de assistência social, ligada à Educação Católica no Brasil e reunida em comunhão de princípios com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).[104]

2.2 **A Constituição de 1891: regime de separação entre a Igreja Católica e o Estado.**

Com a instituição da República em 1889, e durante o Governo Provisório (1889-1891), foi instituído o federalismo, criou-se novos símbolos nacionais (bandeira com o lema "Ordem e Progresso"), foi promulgada a lei da grande naturalização - uma lei que declarava cidadãos brasileiros os estrangeiros residentes no Brasil -, e houve a separação entre a Igreja e o Estado, ou seja, foi extinto o regime do padroado, com isto, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado, foi criado o registro civil de nascimento e o casamento civil, pois até então, somente existia certidão de batismo e o casamento religioso. Segundo José Oscar Beozzo, apesar de perder muitos de seus privilégios, a Igreja encontrou a oportunidade para fazer reformas internas:

> Para a Igreja, tratada durante quase 400 anos como parte da estrutura do Estado e instância geradora dos valores tanto do Estado como da sociedade, foi um tremendo choque a separação imposta pelo primeiro e a sua exclusão da ordem pública e social. (...) A Igreja não rejeita inteiramente a nova ordem liberal, pois essa lhe trouxe um bem apreciável, sua liberdade, depois de 400 anos de submissão ao Estado. Se a divisa liberal "Igreja livre no Estado livre" fê-la perder praticamente todos os seus direitos e privilégios, por outro lado livrou-a da contínua intervenção do Estado e abriu caminho para sua reforma interna.[105]

Economicamente, mal se iniciou a República, o país passou por uma grave adversidade, a crise do Encilhamento, decorrente da reforma financeira realizada pelo

---

[104] Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. Brasília, dezembro de 2007. Fonte: www2.ucg.**br**/flash/Flash**2007**/Dezembro07/071210**anec**.doc Acessado em: 28/11/2012.

[105] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.342.

ministro da Fazenda Rui Barbosa, que tinha o objetivo de incentivar o desenvolvimento da industrialização, através da autorização do Governo Federal de emissão de moeda por diversos bancos. O resultado foi uma enorme inflação, criação de empresas-fantasmas e especulação financeira[106].

No dia 24 de fevereiro de 1891 foi promulgada a Constituição da República, que tem como principais tópicos: forma de governo republicana com sistema presidencialista; instituiu-se o federalismo, tendo as antigas províncias transformadas em estados; o Estado brasileiro passou a ter três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; o voto era aberto e garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, porém, continuavam excluídos do direito de votar os analfabetos, mendigos, soldados, mulheres e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica[107]. Sobre a separação entre a Igreja e o Estado, no Título IV daquela Constituição, "Dos Cidadãos Brasileiros", Seção II, Declaração de Direitos, fica evidente a perda de privilégios e de posição de destaque da Igreja Católica:

> Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
> § 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.
> § 4º - A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.
> § 5º - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.
> § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
> § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.[108]

Segundo José Maria Gouvêa de Almeida e Sérgio Lobo de Moura, essa separação provocou, na Igreja, o surgimento de dois sentimentos: de "salvação e de ameaça" [109]. A "salvação" se referia à libertação da Igreja do regime do padroado, ou seja, da necessidade de *placet*[110] do Estado para a publicação dos documentos vindos de Roma, a cobrança do dízimo feita pelo Governo Imperial brasileiro, à interferência do Imperador nos assuntos e negócios

---

[106] PENNA, Lincon de Abreu. *Uma história da república*. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1989; BELLO, José Maria. *História da República. 1889-1954*. SP : Cia Editora Nacional, 1972.

[107] BELLO, José Maria. *História da república. 1889-1954*. SP : Cia Editora Nacional, 1972.

[108] Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. (24 de fevereiro de 1891), p. 14. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm Acessado em 17/06/2011.

[109] ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; e MOURA, Sérgio Lobo de. "A Igreja na Primeira República"; IN: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930)* 8. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p.351.

[110] Direito do Estado (Coroa) de vetar ou restringir, em seus domínios, a aplicação de todas as bulas, cartas e outros documentos da Igreja.

da Igreja, e a incômoda situação do clero ao se sentir, na prática, exercendo apenas um papel de funcionalismo civil[111]. O sentimento de "ameaça", vem do afastamento do poder estatal que a Igreja teve de aceitar:

> Ele [novo governo] dava lugar a um estado não-confessional, em que o nome de Deus era riscado dos atos públicos, o catolicismo nivelado às seitas protestantes minoritárias no mesmo regime de liberdade religiosa, os símbolos religiosos afastados de todos os edifícios públicos, o casamento civil instituído, as propriedades de 'mão morte' ameaçadas de expropriação. Tudo isso configurava um regime liberal que tinha sido claramente condenado pelo magistério oficial da Igreja, particularmente pelo Syllabus de Pio IX.[112]

Assim, se, por um lado, a Igreja se sentiu aliviada pois, a partir da Carta de 1891, gozou de mais liberdade de administração, atuação e de organização de suas instituições; ao mesmo tempo, a hierarquia católica sabia o quão difícil seria atuar na recém formada sociedade brasileira republicana sem o apoio do aparato do Estado. Mais do que acreditar que seria muito difícil, a hierarquia católica estava receosa com o afastamento do poder, pois, desde o início da colonização, esteve ao lado do poder político; logo não havia nenhuma garantia, naquele momento, de que seu prestígio e privilégios não iriam ser afetados; a Igreja estava fora do centro que, tradicionalmente, ocupara por tantos séculos. Sem o aparato do Estado, a Igreja teve que buscar meios para ser aceita pelos "detentores da nova ordem", ou seja, teve que se aproximar dos grupos urbanos que surgem com o fim do Império e com o advento do processo industrializador.[113]

A *Pastoral Coletiva*, de março de 1890, documento redigido por Dom Antonio de Macedo Costa, arcebispo da Bahia, e assinado por todos os Bispos católicos no Brasil, foi publicado imediatamente após o ato de separação da Igreja do Estado[114] e demonstra o sentimento da hierarquia católica diante da nova situação considerada como sendo uma: "afronta à Igreja Católica, religião de todo o povo brasileiro; a religião de toda a nossa nação, não pode ser desapossada do trono da honra que há três séculos ocupava, para ser posta na mesma esteira de qualquer seita adventícia[115]".

---

[111] ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; e MOURA, Sérgio Lobo de. "A Igreja na Primeira República". In: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9:* sociedade e instituições (1889-1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.351.

[112] Ibid, p.351.

[113] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano,* v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.343.

[114] Oficializada pelo Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.

[115] COSTA, Dom Antônio Costa. Pastoral Coletiva dos Bispos do Brasil; apud ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; e MOURA, Sérgio Lobo de. "A Igreja na Primeira República"; In: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930)* 8. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p.353.

Na *Pastoral Coletiva*, Dom Antônio de Macedo Costa foi muito além de simplesmente desaprovar a separação entre a Igreja e o Estado. No documento havia a convocação para que os católicos usassem a liberdade que acabaram de ganhar com o novo regime para lutar, com coragem, por um "reflorescimento" da Igreja e do Brasil; havia também uma severa crítica ao catolicismo popular, surgido, segundo os bispos, da relação entre o enfraquecimento do aparelho eclesiástico e o afastamento deste da massa de fiéis; em outras palavras, a discrepância entre a profissão de fé do povo e a doutrina católica. A Igreja precisava reagir e recuperar a sua influência, e essa reação aconteceu com o total apoio da Santa Sé.[116] A Igreja precisava se reorganizar, da orientação e apoio da Santa Sé pois, desde a proclamação da República, a Igreja enfrenta dois conflitos simultâneos: aparelho eclesiástico versos governo; e o povo e suas devoções versos o clero e sua doutrina europeizante e romanizante.[117]

2.3 **A romanização no Brasil**

Na segunda metade do século XIX a Igreja de Roma, por conta da crise instalada desde a Revolução Francesa, empreendeu grandes esforços para controlar, com mais rigidez, as Igrejas nacionais. Assim, implantou a liturgia romana de maneira geral, exigiu o retorno da observância do direito canônico, e que padres e bispos consultassem a Cúria Romana para auxiliar na resolução de qualquer tipo de questão.[118] No Brasil, a romanização da Igreja Católica iniciou-se com as reformas implementadas pelos chamados "bispos reformadores", ou seja, aqueles politicamente conservadores, partidário dos ensinamentos de Pio IX (1846-1878), intransigentes em relação à maçonaria ou a qualquer grupo religioso "rival"; defensores da hierarquia; do celibato e do uso de trajes clericais. O conceito de romanização aparece, na maior parte da historiografia sobre Igreja no Brasil, para designar o período da segunda metade do século XIX até meados do século XX, momento no qual a Igreja Católica, encorajada por Roma, "precisou cristianizar as principais instituições sociais, desenvolver um quadro de intelectuais católicos e alinhar as práticas religiosas populares aos procedimentos ortodoxos" [119].

---

[116] COSTA, Dom Antônio Costa. Pastoral Coletiva dos Bispos do Brasil; apud ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; e MOURA, Sérgio Lobo de. "A Igreja na Primeira República"; IN: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930)* 8. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 353-354.

[117] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.345-346.

[118] MONTEIRO, Douglas Teixeira. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado; IN: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930)* 8. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 50.

[119] MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985).* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 41.

O processo de romanização significou, na prática, uma reforma na organização eclesiástica e na maneira de ação da Igreja Católica, que buscou uma aproximação maior com relação ao povo, procurou reestruturar as comarcas eclesiásticas, e buscou reavivamento espiritual entre os leigos e também entre os clérigos. Uma das formas de reaproximação com os leigos foi o aumento da presença da Igreja Católica no dia a dia dos fiéis, através da construção de novas dioceses, seminários, igrejas, capelas e cemitérios.[120] Da proclamação da República até mais ou menos 1930, já durante o processo de romanização, a Santa Sé ocupa um lugar central na relação com o Brasil, visto que mantém uma relação de Estado para Estado com o governo brasileiro, ao mesmo tempo que passa a controlar e dirigir melhor a Igreja Católica no Brasil. De 1930 até 1937 as três instâncias, Santa Sé – Igreja no Brasil – Estado, conservam relações recíprocas, porém a Igreja continua subordinada a Roma, mas em contrapartida, estabelece pactos e acordo com o Estado, o que lhe permite maior autonomia e a conquista de diversos direitos. No decorrer do Estado Novo, o Estado estava acima das duas outras instâncias, a ponto de eliminar da Constituição Federal de 1937, quase todos os direitos conquistados pela Igreja, as relações e concessões dadas a Igreja não se baseavam mais no que estava escrito na Carta constitucional, e sim no livre arbítrio do governo.[121]

Além da *Pastoral Coletiva* citada anteriormente, outros dois documentos serviram de base para o processo romanizador no Brasil. O primeiro, é o documento intitulado *"Alguns pontos de reforma na Igreja do Brasil"*, também redigido por D. Antônio de Macedo Costa em 1890, porém, que circulou apenas entre a hierarquia católica e só foi tornado público em 1949. Este documento, considerado a súmula do processo de romanização do catolicismo brasileiro, possui vinte páginas divididas em nove capítulos, nos quais D. Antônio de Macedo relembra que, de acordo com a Santa Sé, os bispos deveriam se reunir periodicamente para discutir os problemas e abusos identificados, de maneira a tornar as ações do episcopado uniformes, e deveriam também manter com freqüência as visitas pastorais.

Para a presente dissertação os capítulos mais relevantes deste documento são o III, VII e VIII, que tratam da importância de inserir a educação escolar como um dos instrumentos fundamentais na recatolização do Brasil. A reafirmação da influência católica na vida escolar começaria com a construção do maior número de internatos e escolas sob o cuidado do clero,

---

[120] MONTEIRO, Douglas Teixeira. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado; IN: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930)* 8. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 49-50.

[121] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.418-420.

que teria como função "á catequese das crianças (...) visitar as escolas e exercer influência sobre os professores (...) de modo a que [as instituições fossem] totalmente católicas, sem a mistura do vírus maçônico" [122]. Neste documento, D. Antônio de Macedo sugere a vinda de congregações religiosas do exterior para ajudar na fundação e na direção dessas novas escolas:

> Damos parabéns ao Santo Padre pelo resultado do seu zelo neste ponto importantíssimo, que vivamente exorta todos os prelados a desenvolver a respeito ação em maior escala, para assim evitar às famílias católicas a dura necessidade de, por falta de escolas e colégios para seus filhos enviarem-nos a colégios protestantes (...) Devem ser trazidas da Europa congregações religiosas, masculinas e femininas, para fundar e dirigir o ensino dos católicos.[123]

O segundo documento que serviu de apoio ao processo de romanização, foi a *"Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre"*, de 1915. Neste documento estão sintetizadas as ideias discutidas nas conferencias episcopais de 1901, 1904, 1907 e 1911, cujo tema central gira em torno da importância de se guardar, em sua integridade, a fé professada pela Igreja Católica Apostólica Romana, e a certeza de que, fora da Igreja, é "impossível alcançar a salvação eterna", salvação esta que depende da "misericórdia divina" e das ações de cada indivíduo. Sobre a relação da Igreja com o Estado republicano, o documento diz:

> Ensinem a todos o respeito devido aos poderes constituídos, como depositários que são da autoridade de Deus, pois que dele dimana todo o poder; inculquem o dever de obediência e submissão aos que governam, como representantes de Deus, tanto na sociedade civil, como na religiosa e doméstica. De modo que todos os católicos vendo no poder público uma certa imagem e aparência da majestade divina, o venerem e obedeçam fielmente, não levados pelo medo ou temor do castigo, mas em consciência, em todas as coisas que não se opõem claramente à eterna lei de Deus, à religião e aos direitos da Igreja.[124]

De acordo com o documento, a relação Igreja – Estado seria uma troca: se o Estado respeitasse os direito da Igreja, os católicos reconheceriam, enquanto cidadãos, a autoridade do Estado.

---

[122] COSTA, Dom Antônio de Macedo. Alguns pontos de reforma na Igreja do Brasil. 1890, Cap. III. apud. MESQUITA, Peri; KOZELSKI, Adriana Cristina; e MANASSES, Miguel Ângelo. *A educação no processo de restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009, p. 5652. Fonte: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1818.pdf Acesso em: 27 jun de 2012.

[123] Ibid. p. 5652.

[124] Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre, 1915. apud. MESQUITA, Peri; KOZELSKI, Adriana Cristina; e MANASSES, Miguel Ângelo. *A educação no processo de restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009, p. 5654. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1818.pdf> Acesso em: 27 jun de 2012.

Com relação à educação e ao ensino, a defesa da catequese escolar se mantém, visto que, se a escola é o espaço da formação das consciências, ela se torna um problema de fé para a hierarquia católica. O documento discorre sobre o direito da Igreja de educar, sobre a importância da formação dos professores, e sobre a urgência na construção de escolas nas paróquias:

> A Igreja Católica, por sua instituição divina, tem o direito inauferível e inalienável, independente de todo o poder humano, não só de erigir, fundar e organizar escolas para formar e educar cristãmente a infância e a juventude, segundo os princípios e preceitos do Evangelho, mas também de exigir que, em quaisquer escolas, a formação e educação da juventude católica se sujeite à sua jurisdição, e que, em nenhuma matéria ou disciplina, se ensine coisa alguma contrária a religião católica e à moral.
> (...)
> Na circunstância em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que, em todas as paróquias, haja escolas primárias católicas, a que chamam de escolas paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã e de outros conhecimentos úteis para a vida prática.[125]

Os documentos analisados me permitiram perceber o esforço da hierarquia católica em centralizar e mobilizar o laicato no movimento de romanização do país, compreender muitas das atitudes da hierarquia católica em relação à luta pelo seu espaço na educação, e corroborar com a hipótese que defendo, de que as conquistas da Igreja na LDB de 1961, fazem parte de uma luta e de uma mobilização anteriores ao debate imediato que precedeu esta lei.

Dentro do período de romanização, seguindo o pensamento de Scott Mainwaring[126], destaco dois momentos específicos para se compreender as reações da Igreja frente aos processos de mudanças sócio-políticas nacionais e internacionais, que seriam dois períodos marcados por modelos diferentes de Igreja: a Igreja da neocristandade, de 1916 até 1955; e o modelo de Igreja reformista, de 1955 a 1964.

A fim de compreender as características do modelo da neocristandade, se faz necessário ter como pano de fundo as mudanças políticas, econômicas e sociais tanto dentro do Brasil como no mundo. De acordo com a divisão feita por Mainwaring, este modelo se iniciou no momento em que a Europa vivia os horrores da Primeira Guerra Mundial, já havia avançado no seu processo de industrialização e havia se expandido sobre novas colônias na África e na Ásia. A Rússia, exausta econômica e socialmente, estava próximo a realizar sua revolução e a se tornar o primeiro país socialista do mundo[127].

---

[125] Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre, 1915. apud. MESQUITA, Peri; KOZELSKI, Adriana Cristina; e MANASSES, Miguel Ângelo. *A educação no processo de restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009, p. 5655. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1818.pdf Acesso em: 27 jun de 2012.

[126] MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985).* São Paulo: Brasiliense, 1989.

[127] HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos. *O breve século XX*: 1914-1991. SP: Cia das Letras, 2002.

O Brasil, longe de ser um país industrializado na época, e sob o comando dos coronéis e oligarcas do café que mantinham o poder político através da Política dos Estados, do coronelismo e do voto de cabresto, sofreu com a Primeira Guerra, tendo que conviver com a queda nas vendas do "ouro negro". Como foi dito no capítulo I, a industrialização, urbanização e a Primeira Guerra, fizeram com que as transformações no país exigissem mudanças políticas na estrutura oligárquica e elitista no Brasil, ao mesmo tempo em que demandam alterações nas práticas educacionais e no sistema de ensino.

As insatisfações da sociedade brasileira perpassam diversos setores e regiões do país, que atingem, diretamente, a Igreja Católica, por exemplo: os movimentos messiânicos como Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916), que criticavam as atitudes da Igreja quanto instituição e praticavam e defendiam um catolicismo mais popular. As insatisfações e protestos contra o modelo político e econômico da República Velha manifestaram-se na capital, Rio de Janeiro, começando pelos trabalhadores, que cansados das péssimas condições de vida, organizam greves e manifestações. Na Marinha, os militares de baixa patente também se rebelam contra os baixos soldos, as péssimas condições dentro dos navios e os castigos físicos como forma de punição, rebelando-se na Revolta da Chibata em 1910. Na década de 1920 surge o Movimento Tenentista que, por meio da revolta armada, queria acabar com a política oligárquica, implantar o voto secreto, defender a economia nacional e fazer reformas na educação pública, implantando o ensino gratuito e obrigatório[128].

Toda essa insatisfação, juntamente com a crise da política oligárquica e a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, levou à Revolução de 1930. No primeiro governo Vargas (1930-1945), a Igreja conseguiu grandes avanços em seu retorno para junto do poder político e na sua presença no setor público da educação. No período entre guerras (1918-1939), a Europa viu surgir os regimes totalitários e aumentar a descrença no regime democrático, o que levou à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O fim da Segunda Guerra deixou Getúlio Vargas, aqui no Brasil, sem condições ideológicas para se manter no poder: a ditadura do Estado Novo se encerra, juntamente com o fim da Segunda Guerra.[129]

A Guerra Fria dividiu o mundo em dois blocos: os Estados Unidos e URSS disputavam territórios de influência. No Brasil, politicamente, se iniciou um período de

---

[128] FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil.* São Paulo: EDUSP Oficial, 2002. p.166-183.

[129] Ibid. p.166-183.

democratização, inaugurado com a Constituição Federal de 1946, de caráter liberal. Os governos brasileiros incentivaram a industrialização e abriram-se ao capital estrangeiro.

A Igreja se posicionou e atuou dentro do modelo da neocristandade durante o período de todas essas mudanças. Somente o discurso contra a laicidade não seria suficiente para fazer a Igreja retomar seu prestígio, em uma sociedade de consumo, industrializada, influenciada pelo comunismo e por novas crenças. Assim, a hierarquia católica focou duas instituições para se reaproximar do Estado e recuperar seus espaço: a família e a escola.

O modelo da neocristandade (1916-1955) ou projeto restaurador, como também é conhecido, tinha por objetivo principal a aproximação da Igreja com o Estado para que, através dele, a Igreja tivesse condições de exercer influência na sociedade e de manter o monopólio religioso, em uma situação onde não houvesse "nem a separação, nem a união dos poderes, mas um regime de apoio mútuo e colaboração entre as autoridades políticas e eclesiásticas" [130]. Em outras palavras, a verdadeira intenção da Igreja era a de se reinserir no espaço público, mantendo seus direitos e privilégios através da proteção do Estado.

Para impetrar tal objetivo, a Igreja considerava como seu campo específico de atuação, a educação e a família. A importância da educação para o projeto restaurador católico pode ser percebida a partir de outros dois documentos eclesiásticos. Primeiro, a Carta Pastoral de Dom Leme de 1916, na qual o bispo argumenta que a falta de instrução religiosa era uma das principais causas da "inércia" dos católicos diante da "laicidade nociva" da República, e que a "recatolicização do Brasil" seria realizada através do revigoramento dos laços entre a Igreja e a elite intelectual. A intelectualidade consistia, para aquele religioso, a vanguarda do movimento de reação, e teria como tarefa "combater as bases agnósticas e laicistas do regime, disseminando a doutrina cristã pela sociedade e suas instituições" [131]. A "inércia", detectada por Dom Leme, foi rechaçada de maneira firme no documento:

> Somos a maioria absoluta da nação. Direitos inconcussos nos assistem com relação à sociedade civil e política, de que somos a maioria. Defendê-los, reclamá-los, fazê-los acatados, é dever inalienável. E nós não o temos cumprido. Na verdade, os católicos são a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a lei que nos rege. (...)
> Que maioria-católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e todas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do catolicismo? (...)
> Quer dizer: somos uma maioria que não cumpre seus deveres sociais. Obliterados em nossa consciência os deveres religiosos e sociais, chegamos ao abuso máximo de formarmos uma

[130] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 198.

[131] SALEM, Tânia. *Do Centro Dom Vital à Universidade Católica.* In. SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro.* Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p. 97-134. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/tania.htm. Data do acesso: 19/07/2007.

> grande força nacional, mas uma força que não atua e não influi, uma força inerte. Somos, pois, uma maioria ineficiente.[132]

O Vaticano apoiou e incentivou as atitudes do clero brasileiro para ampliar a importância e a presença da Igreja na sociedade civil, de modo especial, durante o governo do Papa Pio XI (1922-1939), visto que, as ideias eclesiásticas e políticas de Dom Sebastião Leme coincidiam com as ideias deste Papa, ou seja, ambos acreditavam que era necessário "ampliar a atuação cada vez maior da Igreja em todos os campos da vida pública"[133]. É nesse momento que os discursos e as manifestações a favor da interferência da Igreja nos assuntos políticos, ganham mais força:

> Grande número de assuntos que não sendo diretamente objeto de sua ação dela dependem (...) a Igreja não se preocupa com formas de governo (...), contudo a ação católica agirá diretamente sobre os poderes públicos quando tiver que defender os direitos da Igreja (...) combatendo pela liberdade da Igreja, pela santidade da família, pela santidade da escola, pela santificação dos dias consagrados a Deus (...) e também pela questão social, cujos problemas se originariam no 'capital descristianizado'.[134]

Durante o papado de Pio XI, o instrumento de renovação e de reação mais importante da Igreja no Brasil foi o movimento da Ação Católica Brasileira, grupo criado oficialmente em 1935 em resposta à Aliança Nacional Libertadora, que reunia as forças de esquerda [135]. A Ação Católica Brasileira (ACB), um instrumento de ação permante, fazia parte de um movimento internacional que entendia que a participação do laicato organizado no apostolado da Igreja, "deveria estar acima e para além dos partidos; deveria estabelecer o reino universal de Jesus Cristo"[136], foi ela a responsável pela ponte entre "a esfera privada e a esfera pública, entre o domínio do sagrado e o do profano"[137], orientada por Pio XI, o objetivo maior era a formação de uma "nova cristandade"[138].

Foi sob a pressão direta do Papa Pio XI que D. Leme formou a Ação Católica Brasileira oficial, que, por volta de 1937, já havia ultrapassado em importância e em abrangência territorial todos os outros movimentos leigos. A Ação Católica foi o primeiro

---

[132] LEME, Dom Sebastião. *Carta Pastoral de D. Sebastião Leme, Arcebispo metropolitano de Olinda, saudando a sua arquidiocese*, p.6. Disponível em: http://amigocruz.blogspot.com/2010/01/carta-pastoral-de-dom-leme-de-1916.html#ixzz1eeByQsqF. Data do acesso: 26/09/2011.

[133] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.398.

[134] PAGANO, Sebastião. *Ação católica. A Ordem*, vol. 13, n 37/38, março/abril 1933.

[135] BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, p. 88-89.

[136] Ibid. p. 88.

[137] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.397.

[138] Ibid. p.398.

programa oficial da Igreja com raio de ação nacional. D. Leme era o seu chefe máximo no país e Alceu Amoroso Lima, o presidente nacional. O modelo adotado pela ACB no Brasil foi o italiano, que era centralizado e autoritário. Segundo Azzi, a ACB "obedecia duas finalidades principais: garantir, por um lado, as conquistas católicas obtidas na Constituição de 1934 e, por outro, criar uma força de resistência ao avanço das idéias comunistas" [139].

O segundo documento no qual se observa a importância da educação para o projeto restaurador da Igreja Católica é a Encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, promulgada pelo Papa Pio XI, na qual o pontífice discorre sobre os elementos básicos da educação católica: os agentes, o objeto, o instrumento e a finalidade. O programa de ação, nesse sentido, tem seu foco na luta contra o ensino leigo (consagrado na Constituição de 1891), e na introdução do ensino religioso nas escolas oficiais. No trecho destacado a seguir, Pio XI esclarece qual seria, para a Igreja, o entendimento das funções da família, do Estado e dela mesma, na educação:

> 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. (...) A família, (...) tem a prioridade de natureza, e portanto uma prioridade de direitos relativamente à sociedade civil. (...) 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. (...)terceira sociedade (...)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.
> A família recebe, portanto imediatamente do Criador a missão e consequentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno. (...)
> Dupla é portanto a função da autoridade civil, que reside no Estado: proteger e promover, e de modo nenhum absorver a família e o indivíduo, ou substituir-se-lhes.
> Portanto relativamente à educação, é direito, ou melhor, é dever do Estado proteger com as suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole, como acima indicamos, e por conseqüência respeitar o direito sobrenatural da Igreja a tal educação cristã.[140]

A crise do modelo de neocristandade ou projeto restaurador (1916-1955), inicia-se após o fim da Segunda Guerra Mundial, em decorrência das diversas transformações ocorridas em todos os setores da sociedade brasileira. Naquele período, a Igreja Católica assistiu sua influência junto ao Estado, reconquistada no pós-1930, ser ameaçada; sua atuação no sistema educacional diminuir, em função da expansão da escola pública; e alguns de seus

---

[139] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 255.

[140] Papa Pio XI, *Carta Encíclica Divini Illius Magistri acerca da educação cristã da juventude*, Copyright 1929 - Libreria Editrice Vaticana. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html. Acessado em: 02/08/11.

valores tradicionais serem ameaçados pela competição com outras seitas e religiões. Segundo Mainwaring:

> O sucesso do modelo da neocristandade dependia de sua capacidade de combater a secularização, de usar o Estado para exercer influência sobre a sociedade e de manter um monopólio religioso. No período pós-guerra, ele não se mostrou capaz de satisfazer essas condições. A sociedade brasileira modificava-se rapidamente e nenhuma ação da Igreja poderia evitar que isso ocorresse. [141]

Essa conjuntura acabou por levar a Igreja a modificar suas práticas e, a partir de então, ela passou a dar mais atenção à missão pastoral, percebendo que seria imprescindível atingir as massas. Não se pode deixar de lembrar que essa reformulação da atuação católica, apesar do foco nas massas, se deu a partir de uma "reforma pelo alto", ou seja, se estabelece "uma rede importante de colégios em todo país que a Igreja conta cristianizar as elites, para que esta por sua vez 'cristianizem' o povo, o Estado, a Legislação" [142]. Em decorrência desta situação, a Igreja Católica chegou à década de 1950, segundo Mainwaring, com três correntes principais em seu interior, cada qual com uma visão distinta no que se refere às mudanças sociais. A primeira, era a dos "tradicionalistas", que acreditavam que a Igreja deveria continuar o seu combate contra a secularização e contra a educação pública, e precisava batalhar pelo fortalecimento da presença da Instituição na sociedade. A segunda facção era formada pelos os "modernizadores conservadores", que acreditavam que a Igreja precisava mudar para cumprir sua missão nos novos tempos que se anunciavam no pós-guerra. Eram hierárquicos nas práticas da Igreja, porém, estavam preocupados em ampliar as organizações leigas e seus meios mais eficazes para se aproximar do povo. E, por fim, o terceiro grupo, era os "reformistas", que possuíam preocupações no que diz respeito ao trabalho pastoral mais intenso e a uma educação religiosa mais eficaz.

Durante a década de 1950, foi esse terceiro grupo que iniciou alguns experimentos e inovações dentro da Igreja pois, apesar da maior parte dos bispos da época serem representantes dos "modernizadores conservadores", os "reformistas" ocupavam posições centrais na CNBB. Segundo Mainwaring, ao tomarem a postura de aceitação da secularização como algo inevitável diante das mudanças políticas, os reformistas tentaram obter dela algumas consequências positivas, e passaram a apoiar a crescente participação do laicato dando-lhes mais autonomia. Assim, passaram a seguir uma eclesiologia[143] que rejeitava a

---

[141] MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 53.

[142] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.345.

[143] Termo de origem grega, ekklesia, "igreja" e logia, "estudo", "tratado", "dissertação". Eclesiologia é o estudo da Doutrina da Igreja. É o estudo do fundamento da Igreja, das suas características, seus propósitos, seus oficiais, suas ordenanças, bem

separação entre a fé e os assuntos terrenos, e apoiavam uma maior ênfase na missão social da Igreja[144].

As transformações na Igreja a partir do surgimento dessas três facções, que, no limite, levaria a Instituição para o modelo reformista, mudança que ocorreu no Brasil a partir da segunda metade da década de 1950, precisam ser entendidas em um quadro de transformações eclesiásticas em nível internacional. O Papa Pio XII, ligado a corrente dos "tradicionalistas", faleceu em 1958, e seu substituto João XXIII, agenciou várias reformas, promovidas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965). O Concílio ressaltou a missão social da Igreja; motivou maiores responsabilidades e co-responsabilidades entre o Papa e os bispos, ou entre padres e leigos dentro da Igreja; afirmou o valor do laicato dentro do catolicismo; valorizou o diálogo ecumênico; desenvolveu a noção de Igreja como "povo de Deus"; alterou a liturgia de maneira a torná-la mais compreensível, entre outras transformações substanciais[145].

Como descrito anteriormente, a partir de 1945, o mundo vivia sob a bipolarização, e a Igreja Católica no mundo todo se posicionava radicalmente contra as ideias e doutrinas comunista. No Brasil, na década de 1950, vivia-se com Juscelino Kubitschek o otimismo do progresso, do desenvolvimentismo, da internacionalização da economia; o êxodo rural aumentou, deixando evidente a vida difícil do povo nordestino e o quanto as grandes cidades não tinham condições de comportar tantas pessoas de forma digna. Na cultura, o Brasil vivia os "Anos Dourados": surge a Bossa Nova, o pensamento marxista se expande na sociedade; surge o cinema novo, chega o Rock and Roll e, com ele, a "juventude transviada", Elvis Presley e James Deam. As marchinhas de carnaval, o samba-canção, os teatros de revista e as chanchadas cinematográficas caíram no gosto popular.[146]

No governo de Jânio Quadros (1961), a política de austeridade do presidente o leva a perder apoio e a renunciar. João Goulart, o vice, só conseguiu chegar ao cargo depois de um acordo com a oposição, e iniciou seu mandato sob um regime parlamentarista que durou de 1961 até 1963. Jango, como ficou conhecido, tenta implantar uma forma de governo baseada em um nacionalismo reformista. Com as reformas de Base (agrária, urbana, educacional, eleitoral e tributária), provoca reações diferentes em vários grupos da sociedade: a esquerda e

---

como os princípios bíblicos que devem nortear a sua atuação. Disponível em: http://www.palavradaverdade.com/print2.php?codigo=3464 Acesso em: 29 dez de 2012.

[144] MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.66-67.

[145] MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.62-63.

[146] FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p.232-241.

a direita se radicalizam e, talvez com a exceção do jornal *Última Hora*, toda a imprensa se coloca contra o presidente.[147]

Entre as entidades ultraconservadoras se encontrava a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, fundada em 1960 e conhecida como TFP. Idealizada por Plínio Correia de Oliveira[148], esta entidade evocava indiretamente a monarquia, declarava apoio às oligarquias agrárias, assustadas com as reformas de Jango, e era extremamente anti-comunista. Em março de 1964 foi organizada uma grande manifestação contra a política de Jango, as marchas da Família com Deus e pela Liberdade.

Frente à nova realidade brasileira e internacional, a nova doutrina reformista revia os padrões de autoridade da Igreja e a relação da religião com o mundo. O tema da justiça social entrava na pauta dos católicos, e a participação, cada vez maior e mais próxima do laicato, torna-se essencial. No Brasil, as mudanças sócio-políticas desde a redemocratização de 1945, acabaram por impulsionar a Igreja a uma maior abertura em suas relações internas e nas suas orientações políticas, e a se aproximar das posições reformistas.

2.4 **Relação Igreja e Estado entre 1891-1961**

Entre 1891 e 1920, a Igreja conviveu com a liberdade imposta pela Constituição de 1891, e com algumas poucas concessões que lhe foram permitidas com essa Carta: os seus bens foram poupados e as ordens e congregações foram admitidas sem nenhuma reserva. Porém, aos olhos da hierarquia católica, os danos eram maiores que os benefícios, visto que o casamento civil foi aprovado e se tronou obrigatório; houve a laicização do ensino público; secularização dos cemitérios; proibição de subvenções oficiais a qualquer culto religioso; além da inelegibilidade para o Congresso de qualquer clérigo ou religioso de qualquer confissão; liberdade de crença e de culto.[149]

---

[147] Ibid. p.241-243.

[148] Paulista,Plínio Correia de Oliveira (1908-1995) foi ativista católico, escritor e historiador brasileiro. Em 1933, participou ativamente da organização da Liga Eleitoral Católica (LEC); eleito deputado à Assembléia Federal Constituinte, sendo o deputado federal mais jovem e mais votado no país. Atuou, a partir de 1934, como um dos maiores defensores dos princípios católicos na Constituição que se elaborava. Foi o primeiro presidente da Junta Arquidiocesana da Ação Católica de São Paulo, bem como diretor do Semanário "Legionário", por doze anos (1935/1947), o que ocupou um lugar de destaque na imprensa católica do Brasil. Em 1960, fundou a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP). Com representação em quase todos os estados brasileiros e em países como Espanha, Chile e EUA, a TFP deflagrou centenas de campanhas relativamente à assuntos de interesse da Igreja. Em 1980, o Conselho Nacional da TFP declarou-o presidente vitalício. Disponível em: http://www.pliniocorreadeoliveira.info/biografia.asp e http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_3870.html Acesso em: 19 dez de 2012.

[149] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.349.

A partir da década de 1920 a Igreja começou uma mobilização e buscou se reaproximar do Estado, sendo o primeiro governo Vargas (1930-1945) o auge dessa aproximação. Durante os governos democráticos, no período de 1946 à 1964, apesar de a Igreja não ter as mesmas garantias obtidas no período anterior, alguns favores ainda lhe foram concedidos. Apresento em seguida, alguns exemplos de reaproximação e das relações entre a Igreja e o Estado no período em questão.

O primeiro exemplo significativo da reaproximação entre Igreja e Estado foi o centenário da Independência em 1922, momento que a Igreja aproveitou para amenizar o seu discurso crítico sobre a República brasileira. A partir deste momento, a Igreja diminuiu as censuras ao caráter laico da República e passou a ressaltar a cordialidade "que sempre teria existido" entre os dois poderes, o político e o eclesiástico. Concomitante a esta atitude, o governo republicado também fez acenos à colaboração oferecida pela Igreja; por exemplo, quando os partidários de Epitácio Pessoa pediram a Dom Leme que acompanhasse o presidente, em carro aberto, da Estação Leopoldina até o palácio presidencial, na volta de uma de suas visitas a Petrópolis. Como naquela ocasião existiam insatisfações de alguns setores com o governo de Epitácio Pessoa, os que apoiavam o governo, viam na receptividade de Dom Leme, uma forma de mostrar aos adversários do presidente que o poder eclesiástico apoiava o poder político. Dom Leme aceitou o convite, pois enxergou naquele momento uma oportunidade para demonstrar à sociedade a vontade da "República laicista" de se aproximar da Igreja[150].

A cordialidade entre o Estado e a Igreja foi reafirmada, outra vez, em maio de 1924, ocasião das bodas de ouro sacerdotais do Cardeal Arcoverde, quando o presidente Artur Bernardes compareceu ao palácio episcopal ao lado de todo ministério e outros políticos de prestígio e, no dia seguinte, ofereceu, no Itamarati, um jantar ao cardeal e ao episcopado brasileiro[151].

Durante a década de 1930, um dos objetivos da Igreja era "consolidar sua unidade em plano nacional, através de uma centralização e coordenação da direção episcopal e do apostolado dos leigos".[152] Um dos primeiros exemplos de reaproximação ocorreu logo depois dos processos revolucionários de 1930, foi o cardeal Dom Leme, quem aconselhou e

---

[150] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.220-221.
[151] Ibid. p. 221-222.

[152] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.362.

convenceu Washington Luís a se retirar do poder, e conseguiu dos revolucionários, garantias de segurança para o presidente deposto. Dom Leme acompanhou Washington Luís até o Forte de Copacabana e o viu embarcar para Europa, como exilado político. Dias depois, após celebrar a missa pela paz no país, Dom Leme, não fez discurso, mas apareceu ao lado de Getúlio Vargas, demonstrando que a Igreja continuava interessada em manter boas relações com o poder político[153].

No ano de 1931, aconteceu uma importante vitória para a Igreja em relação à educação, o que, evidentemente, só foi possível graças a aproximação, analisada no capítulo 1, entre o poder eclesiástico e o poder político, principalmente na figura dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, e na pessoa do próprio presidente Getúlio Vargas. No dia 14 de abril de 1931, o Padre Leonel Franca conversou com o Ministro da Educação, Francisco Campos, sobre a importância de se introduzir o ensino religioso em âmbito nacional[154]. Prontamente, o ministro pediu que o Padre Leonel Franca escrevesse uma carta expondo suas justificativas para este pedido. Esta carta foi aprovada, sem restrições, por Dom Leme, que a entregou ao presidente Getúlio Vargas no dia 18 de abril daquele ano. Em seguida, o próprio ministro Francisco Campos escreveu uma carta ao presidente Getúlio Vargas, ressaltando o significado político que um decreto autorizando o ensino religioso nas escola públicas poderia ter, se fosse aprovado.

> Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho a V. Excia. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia, determinará a mobilização de toda Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional. (...) Pode estar certo que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato. [155]

A aprovação do decreto de 1931 permitindo o retorno do ensino religioso foi interpretada pela hierarquia católica como o primeiro sinal de que as relações com o Ministério e, principalmente, com o ministro Francisco Campos, seriam boas durante o

---

[153] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 222-223.

[154] Em 1928 o retorno do ensino religioso já havia sido aprovado no estado de Minas Gerais, por meio de uma reforma educacional empreendida pelo próprio Francisco Campos.

[155] "A Revolução de 1930: textos e documentos". Brasília, 1982, p. 33. In: AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.224.

Governo Provisório, era a comprovação de que os compromissos de apoio mútuo seriam cumpridos.[156]

Outro exemplo de reaproximação entre a Igreja e o Estado, pode ser encontrado no seguinte fato: no dia 16 de julho de 1930 o Papa Pio XI declarou Nossa Senhora Aparecida padroeira oficial do Brasil. Dom Leme preparou uma série de festividades e solenidades em homenagem à padroeira, entre elas, uma cerimônia religiosa na esplanada do Castelo, no dia 31 de maio de 1931 marcando a visita da imagem ao Rio de Janeiro, na qual esteve presente todo o corpo diplomático, além do presidente da República, Getúlio Vargas e sua esposa, Darcy Vargas, convidados a se sentar à direita de Dom Leme, no altar[157]. No encerramento da Semana Arquidiocesana de Nossa Senhora, na véspera da chegada da imagem a cidade do Rio, Dom Leme enfatizou em seu discurso o projeto pelo qual a Igreja e todos os católicos deveriam lutar dentro da nova conjuntura política: pelo fim do laicismo da República; pelo respeito, inclusive nas leis, pela autoridade e importância da família de acordo com a doutrina da Igreja; e pelo impedimento da inclusão do divórcio na lei civil.[158]

Naquele mesmo ano, aconteceu à inauguração do monumento do Cristo Redentor. Para a missa comemorativa ao evento, e celebrada aos pés do monumento, compareceram o presidente, ministros, diplomatas, políticos, além de quarenta e cinco bispos. A solenidade da inauguração do monumento foi a culminância de uma semana de celebrações, na qual se destacaram estudos religiosos e palestras. No encerramento desta semana, no dia da inauguração do monumento, 12 de outubro de 1931, o discurso de Dom Leme destacou a força da Igreja Católica, tornando claro a aliança costurada com o Estado:

> E haverá ainda quem acredite ser lícito à República fingir que pode ignorar as crenças religiosas do povo? Não, senhores! Depois de tantas afirmações da consciência religiosa do povo brasileiro, o agnosticismo do Estado seria uma mentira solene a aviltar o bom senso dos legisladores. O nome de Deus está cristalizado na alma do povo brasileiro. Ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhecerá o Estado. [159]

---

[156] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm> Acesso em: 03 dez de 2012.

[157] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 225-226.

[158] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.366.

[159] Mensageiro do Coração de Jesus, dez./1931, p. 750-754. IN: AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio* de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.228.

Durante os acontecimentos para a inauguração do Cristo Redentor, a maioria dos bispos do Brasil estava no Rio de Janeiro para as solenidades. Aproveitando-se dessa presença, Dom Leme encaminha a Getúlio Vargas uma lista de reivindicações em nome do Episcopado Brasileiro, com os pontos que deveriam ser incluídos na nova Constituição; "depois de 40 anos, o Episcopado Brasileiro reaparece unido perante o Governo, para discutir o estatuto da Igreja dentro da nação e perante o Estado".[160]

O apoio dado à Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo, por parte dos intelectuais do Centro Dom Vital, e a substituição de Francisco Campos por Washington Pires, no Ministério da Educação, provocaram tensões nas boas relações entre o poder político e poder eclesiástico: o primeiro fato, causou desconforto entre os dois poderes; já o segundo, significou o fechamento de uma importante porta de entendimento, visto que Francisco Campos era homem de confiança da Igreja[161].

O momento das discussões e debates para a promulgação da Constituição de 1934 é outro exemplo dos arranjos e acordo entre a Igreja e o Estado. A hierarquia católica, com o objetivo de se articular no cenário político, cria a LEC – Liga Eleitoral Católica, órgão responsável por lutar na Constituinte de 1932 pelos pontos estruturais defendidos pela Igreja. O programa da LEC totalizava (Anexo 2) sendo que desses dez, três eram considerados como o programa mínimo a ser defendido: o reconhecimento do casamento religioso pela lei civil e indissolubilidade do laço matrimonial; a incorporação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e a regulamentação da assistência religiosa facultativa às Forças Armadas, prisões e hospitais.

Sobre a atuação da LEC, falarei mais no próximo tópico deste capítulo, por hora basta ter em mente que através de um grupo de pressão, a Igreja viu todos os seus principais pontos serem defendidos e aprovados para a nova Constituição. Depois de tantas derrotas em momentos anteriores como a equiparação dos cultos e religiões, aprovada na Assembléia de 1823; a separação entre Igreja e Estado, a imposição do casamento civil e a laicidade do ensino em 1891; e o não-atendimento das reivindicações católicas em 1926. A vitória obtida com o texto final da Carta de 1934, ou seja, com os três pontos mínimos contemplados

---

[160] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.367.

[161] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 228-229.

juntamente com a aprovação de outros pontos defendidos pela hierarquia católica, significou o retorno da Igreja ao setor educacional oficial do Estado.[162]

Com a instauração da ditadura do Estado Novo em 1937, o pacto entre os dois poderes permaneceu; porém, não mais mediado por um documento oficial ou constitucional, no caso, a Constituição de 1934, e sim, através de concessões ao arbítrio de Vargas. Não era interessante para Getúlio romper com a Igreja, e também não era interesse da Igreja afastar-se de Getúlio e de todas as conquistas que obtivera desde 1930.

Na comemoração do décimo aniversário do governo Vargas, em 03 de novembro de 1940, Dom Leme já estava enfermo, tendo sido a missa campal celebrada por Dom Mamede da Silva, e o discurso oficial da Igreja enunciado por Dom Aquino Correia, que exaltou o governo Vargas e relembrou os benefícios da boa relação entre a Igreja e o Estado no Brasil[163].

Em 1942, quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial, Dom Leme convocou o padre Leonel Franca para que este redigisse uma carta, não apenas em solidariedade à declaração de guerra, como também convocando o povo a obedecer ao presidente da República sem restrições: "Antes de tudo, disciplina e obediência ao chefe supremo, a quem a providencia divina confiou nesta hora de tão pesadas responsabilidades os destinos do Brasil" [164].

No segundo governo de Getúlio Vargas (1950-1954), o cardeal Dom Jaime de Barros Câmara, a pedido da Santa Sé, ofereceu a cidade do Rio de Janeiro para sediar o XXVI Congresso Eucarístico Internacional. O espaço escolhido para este congresso foi o Aterro da Glória, espaço este que havia sido reservado anteriormente para a construção do Museu de Arte Moderna. Com o impasse, Dom Jaime pediu ao bispo auxiliar, Dom Hélder Câmara, que se encontrasse com Getúlio para conseguir a liberação do espaço. O pedido foi prontamente aceito por Vargas que incluiu uma linha telefônica particular de comunicação entre ele e Dom Hélder Câmara. Vale ressaltar que esta linha de comunicação direta permaneceu nos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadro e João Goulart[165].

---

[162] SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm Acessado em: 03/12/2012.

[163] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 233-234.

[164] LIMA, Alceu Amoroso. "O Cardeal Leme". Rio de Janeiro: José Olympio, 1943,p.171-174. IN: AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.235.

[165] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 235-236.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) o fato que melhor exemplifica a boa relação entre a Igreja e o governo, foi o apoio oferecido pela hierarquia católica aos projetos do governo de desenvolvimento das regiões do Nordeste e da Amazônia. O presidente chegou a participar do I Encontro dos Bispos do Nordeste ocorrido em 1956, ocasião na qual agradeceu pelo convite e enobreceu a atitude da Igreja de reunir os órgãos públicos que atuavam no Nordeste para "estudar os problemas espirituais e materiais dessa região", e afirmou que naquele momento, "se abria com esse acontecimento, mais um capítulo das relações, sob aspectos singulares, entre a Igreja e o Estado no Brasil" [166].

Kubitschek também participou do II Encontro dos Bispos da Amazônia em novembro de 1956 e, no documento oficial publicado a partir do evento, a CNBB agradece ao presidente a "reserva de 3% do orçamento federal para a valorização econômica da Amazônia, para a manutenção e expansão da obra social e educativa das prelazias da região" [167]. Já no II Encontro dos Bispos do Nordeste, em 1959, no qual o assunto era a instituição da Sudene [168], Kubitschek enfatiza em seu discurso a importância do apoio dos bispos aos projetos e empreendimentos do governo:

> Essa iniciativa do governo federal é devida, forçoso é proclamar à inspiração caridosa da Igreja, e ao desejo enérgico de salvar da miséria tantos valorosos patrícios nossos, manifestado pelos pastores espirituais do Nordeste, desde o Primeiro Encontro de Campina Grande. (...) Como se executaria o planejamento regional, agora feito pela Operação Nordeste, se a força moral da Igreja não tivesse ajudado o governo a articular e entrosar elementos oficiais e particulares, que, embora atuando na mesma região, não se prestava mútuo auxílio, não se complementavam, trabalhando isoladamente, com grande desperdício de verbas e técnicos? [169]

No curto período de governo de Jânio Quadros a Igreja conseguiu incentivo e apoio ao seu projeto das escolas radiofônicas para educação popular. Janio Quadros conheceu o projeto

---

[166] KUBITSCHEK, Juscelino de Oliveira. I Encontro dos Bispos do Nordeste. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956.

[167] Comunicado mensal da CNBB, dez/1957, p. 14. In. AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.237.

[168] "A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, criada pela Lei no 3.692, de 15 de dezembro de 1959, foi uma forma de intervenção do Estado no Nordeste, com o objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região. Sua instituição envolveu, antes de mais nada, a definição do espaço que seria compreendido como Nordeste e passaria a ser objeto da ação governamental: os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais. (...) A criação da Sudene resultou da percepção de que, mesmo com o processo de industrialização, crescia a diferença entre o Nordeste e o Centro-Sul do Brasil. Tornava-se necessário, assim, haver uma intervenção direta na região, guiada pelo planejamento, entendido como único caminho para o desenvolvimento. (...)No esforço de criação da Sudene estiveram presentes empresários industriais, políticos interessados no desenvolvimento industrial da região, representantes de forças populares e de esquerda, além de membros da Igreja envolvidos em ações de combate à pobreza - como D. Eugênio Sales e D. Helder Câmara." Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene Acesso em: 09 nov de 2012; veja também FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1959.

[169] KUBITSCHEK, Juscelino de Oliveira. II Encontro dos Bispos do Nordeste. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959, p. 12-14.

das escolas radiofônicas durante a campanha presidencial e, ao ser eleito, mediante o Decreto n° 56.370 de março de 1961, autorizou o fornecimento de recursos para a realização do Movimento de Educação de Base (MEB) por intermédio de emissoras católicas e com convênio com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos da administração federal[170].

A Revolução Cubana de 1959 e a expansão das ligas camponesas no nordeste brasileiro, aumentaram a preocupação da Igreja com a influência comunista. Para evitar que essas ideias encontrassem no meio rural carente, um espaço para proliferar, a hierarquia inicia um movimento de amparo ao homem rural, iniciado pela questão do acesso ao ensino. O sistema de escolas radiofônicas pode ser explicado de forma sintetizada como um grupo de escolas que recebiam a irradiação de um transmissor, através do qual era difundido um programa diário destinado a cada região. Havia também monitores em cada escola que tinham a função de organizar e supervisionar a comunidade escolar e local ao seu entorno. O MEB era um programa nacional nascido dessa experiência com escolas radiofônicas, e que foi lançado por Dom Eugênio Sales em Natal, em 1958. O sistema de escolas radiofônicas teve inspiração em um projeto colombiano da cidade de Sutatenza e, principalmente, depois do apoio dado pelo governo federal, o MEB se tornou o programa mais amplo no Brasil no nível de educação de base sob a direção da Igreja. Segundo a hierarquia católica o MEB tinha a função de alfabetizar e conscientizar politicamente as pessoas das regiões mais humildes e pouco desenvolvidas do país; e além de contribuir para o desenvolvimento da região, serviu como "preservação do perigo comunista".[171]

2.5 **A ação da igreja na política educacional: LEC e a AEC**

Inserida no processo de romanização e no jogo de apoio ao poder político, a Igreja, para recuperar sua influência e espaço no setor educacional, atuou através de grupos de pressão. Analisarei a forma de ação da Liga Eleitoral Católica, a LEC e a Associação da Educação Católica, a AEC.

No momento em que Getúlio convocou a Constituinte de 1932, a Igreja, sob o comando de Dom Leme e com o objetivo de se articular no cenário político, criou a Liga Eleitoral Católica (LEC), grupo cujo objetivo era "alistar, organizar e instruir o eleitorado

---

[170] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 239-240.

[171] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 321-322.

católico; e assegurar o voto católico para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja" [172]. Neste momento a hierarquia católica já havia entendido que "a batalha se decide no seio da opinião pública, nos partidos, nas urnas e só depois no Parlamento".[173] Na época, muitos assistentes de Dom Leme quiseram criar um partido político católico para assegurar os pontos de vista da Igreja na nova Carta; porém, Dom Leme acreditava que um grupo de pressão ao invés de um partido político era "uma estratégia para mostrar que a Igreja representava todos os brasileiros, que a religião católica era parte integral do país, enquanto que o partido indicaria apenas uma facção: alguma coisa menos que o todo ao qual aspirava a Igreja" [174]. A ideia era que, sem um partido, os católicos poderiam militar em todos os partidos.

A vontade de criar um partido político católico era um assunto/debate que já havia aparecido em outros momentos como nas Questões Religiosas (1872-1874) e em 1890, momento de elaboração da Constituição de 1891, onde se institucionalizou a separação entre Estado e a Igreja.[175] Ao papa Pio XI também não agradava a formação de partidos, o sacerdote "joga todo o peso da estratégia da Igreja, não em partidos, mas numa nova associação de leigos destinada ao combate religioso, social e mesmo político, sem ser um partido e sob estrito controle da hierarquia eclesiástica, a Ação Católica".[176]

Com um programa extenso de reivindicações, a LEC considerava três daqueles pontos como seu programa mínimo a ser defendido: o reconhecimento do casamento religioso pela lei civil e indissolubilidade do laço matrimonial; a incorporação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas; e a regulamentação da assistência religiosa facultativa às Forças Armadas, prisões e hospitais. Abaixo listo os demais pontos defendidos pela LEC, que foram todos aprovados na Constituição de 1934:

> 1- promulgação da Constituição em nome de Deus
> 2- defesa da indissolubilidade do laço matrimonial
> 3- assistência às famílias numerosas
> 4- reconhecimento de efeitos civis ao casamento religioso
> 5- incorporação legal do ensino religioso facultativo, nos programas das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais da União, dos Estados e dos Municípios
> 6- regulamentação da assistência religiosa facultativa às classes armadas, prisões, hospitais, etc.
> 7- decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã

---

[172] BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, p. 82.

[173] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.372.

[174] BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, p.82-83.

[175] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.373.

[176] Ibid. p. 374.

> 8- deve o Estado decretar leis que: e) regulamentem o repouso hebdomadário, coincidindo com o domingo
> 9- defesa dos direitos e deveres da propriedade individual
> 10- liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos, legalmente organizados, tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros
> 11- reconhecimento do serviço eclesiástico, de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis, como equivalente ao serviço militar
> 12- sem prejuízos da colaboração recíproca em vista do interesse coletivo (emenda ao substitutivo, na Comissão de 1926)
> 15- suprima-se o § 1º, let. d, do artigo 138, do substitutivo, que reproduzia o dispositivo do artigo 70 da Constituição de 1891
> 17- decretação da lei de garantia da ordem social, contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis.[177]

Sua ação consistiu em atuar no eleitorado, aconselhando os católicos; indicando os candidatos recomendados pela Igreja; alistando o maior número de eleitores católicos; realizando congressos regionais e assembléia locais para a instalação de novas sedes da LEC em todas as paróquias; encontros todos os domingos de manhã, sempre iniciados pela missa, e encerrados com comícios de informação; domingos a tarde ocorriam as reuniões com os delegados das capelas rurais; tudo isso ao mesmo tempo em que manteve uma postura apartidária.[178] Em *Religião e Política*, Alceu resume, objetivamente, o dever do eleitorado católico:

> Por ora **alistem-se, votem e votem disciplinadamente** (grifo do autor). Se qualquer um desses três requisitos não for cumprido, será inútil todo o nosso esforço. A Liga Eleitoral Católica não existe apenas para alistar eleitores e sim para concentrar a votação católica nos candidatos que se comprometam a defender, durante o mandato, o seu programa, que não é mais do que o programa social da Igreja. Alistar-se, votar e votar na lista apresentada oportunamente pela Liga é que consiste o dever eleitoral dos católicos. [179]

A participação da LEC foi expressiva na Constituinte de 1933, sob a forma de apoio aos candidatos que, independente de partidos, se dispusessem a defender os pontos de vista da Igreja. Vários deputados se elegeram com seu apoio, tais como: Luís Sucupira[180], Anes Dias[181], Barreto Campello[182], Plínio Correia de Oliveira, Carlos de Morais Andrade, Adroaldo

---

[177] AMOROSO LIMA, Alceu. *O que alcançamos na Constituição de 16 de julho.* Indicações políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936, p. 134-143.

[178] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.376-377.

[179] AMOROSO LIMA, Alceu. *Religião e Política*. Indicações políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936, p. 105.

[180] Cearense nascido em maio de 1901, professor, ocupou diversos cargos como Inspetor da Alfândega de Fortaleza e Delegado do Tribunal de Contas da União no Ceará, Pernambuco e Alagoas, membro efetivo do Instituto do Ceará, Academia Cearense de Letras, Academia Brasileira de História. Deputado da Assembléia Nacional Constituinte de 1933 a 1934 e Deputado Federal até 1937. Secretário da Fazenda efetivo, e em caráter interino, Interventor no Ceará. Exerceu intensa atividade jornalística como redator-chefe e diretor do jornal *O Nordeste*, criado e gerido pela Igreja Católica em 1922; o jornal funcionou até 1967. Foi também dos jornais *O Estado*, de Pernambuco e *A União* e *A Ordem*, do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.sefaz.ce.gov.br/Content/aplicacao/internet/institucional/gerados/1920-1950.asp e http://www.ceara.pro.br/ACL/Academicosanteriores/LuisSucupira.html Acessado em: 10/11/12.

[181] Gaúcho, Heitor Annes Dias (1884-1943), católico, elegeu-se deputado federal pelo Partido Republicano Liberal em 1933. Proferiu discursos contra o divórcio e a favor do ensino religioso nas escolas públicas. Disponível em:<

Mesquita da Costa [183], Joaquim Furtado de Menezes[184], Alfredo Arruda Câmara[185]. Outra luta da LEC foi o apoio dado ao voto feminino para as eleições de 1933, a primeira que elas poderiam participar. O apoio se explica pelo fato desse voto ser "fundamental na estratégia da Igreja, pois ali poderia encontrar seu maior apoio quanto à legislação familiar e escolar e quanto ao fim do laicismo na Constituição".[186]

Depois de oito meses de discussão, em 16 de julho de 1934 é promulgada a nova Constituição. A Igreja, segundo Alceu Amoroso Lima, saiu-se plenamente vitoriosa, uma vitória que para Alceu, "não (foi) apenas eleitoral, mas doutrinária": a Constituição é promulgada em nome de Deus; o casamento religioso é oficializado; o ensino religioso passa a ser obrigatório nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais; o Exército Brasileiro passa a ter capelães militares. Além disso, uma grande novidade: foi incluída na Constituição, um capítulo exclusivo sobre a família, o que também ocorreu graças à pressão da bancada católica. No artigo *O que alcançamos na Constituição de 16 de julho*, Alceu apresenta um quadro onde confrontava os dispositivos da Constituição de 1891, que foi

---

http://www.sms.rio.rj.gov.br/servidor/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/v2/view.htm?infoid=1066&editionsectionid=71 e http://www.academiademedicinars.com.br/curriculo-detalhe.php?idcurriculo=13 Acessado em: 10/11/12.

[182] Pernambucano (1888-1971), o criminologista, professor e jornalista Francisco Barreto Rodrigues Campello foi Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda (1932) e exerceu o mandato de deputado à Constituinte de 1933. Fundou, junto com o Padre Leonel Franca, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi professor do curso de Direito da Universidade do Distrito Federal, dos Institutos Social e Católico de Estudos Superiores, do Rio de Janeiro, e professor catedrático da Faculdade de Direito do Recife. Fonte: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=892&Itemid=1 Acesso em: 10/11/12.

[183] O gaúcho Adroaldo Mesquita da Costa (1894-1985) foi professor, advogado, jornalista, constituinte em 1934 e 1946 (pelo PSD). Ministro da Justiça e Negócios Interiores (1947-1950); Deputado Federal (1950-1955) e Consultor Geral da República (1964-1967). Pertenceu à Sociedade Brasileira de Geografia, ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e à Academia Rio-Grandense de Letras. Foi um dos fundadores da PUC-RS, e catedrático do curso de Direito. Foi membro do conselho da Ordem dos Advogados do Brasil no RS e um dos fundadores do Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul. Foi diretor-geral do Instituto de Direito Social de São Paulo e membro do conselho diretor da Fundação Universidade de Brasília. Fundou o Diário de Notícias, em Porto Alegre, e contribuiu no Correio do Povo e Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, tendo usado o pseudônimo de Rui Marçal. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Adroaldo_Mesquita_da_Costa e http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/c/costa_adroaldo.htm Acesso em: 10 nov de 2012.

[184] Um dos fundadores da Sociedade de São Vicente de Paula em MG, membro da Corporação de Médicos Católicos. Sua trajetória na militância católica começou com seu ingresso na Sociedade São Vicente de Paulo, de Ouro Preto, em 1895. Em 1935, com uma liderança inconteste junto aos católicos de MG, participou da fundação de várias corporações católicas como a dos médicos, engenheiros, viajantes, advogados e contabilistas. Fonte: http://cidadeozanam.org.br/index.html e http://scielo.isciii.es/pdf/dyn/v31n1/06.pdf Acessado em: 10/11/12.

[185] Pernambucano nascido em 1905, Alfredo de Arruda Câmara era sacerdote, foi filiado ao PDC, PSD e a ARENA. Foi líder da Bancada do extinto Partido Social Democrático de Pernambuco, do qual foi um dos fundadores, Câmara dos Deputados, 1933-1935; Fundador do extinto Partido Democrata Cristão (P.D.C.), 1945; Líder do PDC na Câmara dos Deputados, 1951-1955, e Presidente do Diretório Central do PDC, 1951-1955. Fonte: http://www.camara.gov.br/internet/deputado/DepNovos_Detalhe.asp?id=122374&leg=42 Acessado em: 10/11/12.

[186] BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.377.

reformada em 1926; os pontos do programa da LEC e o texto da nova Constituição, a de 1934; e nele é possível perceber os avanços incontestáveis da Igreja Católica[187].

A Igreja, através da LEC, montou todo um aparato com o objetivo de influenciar diversos campos e, mesmo sem ter um partido católico em sua defesa na Constituinte de 1933, conseguiu ver seus principais pontos serem defendidos e aprovados. Especialmente importantes foram as conquistas no campo da educação. Sua campanha em torno da educação foi tão eficiente que deu resultados, consagrando-se o retorno do ensino religioso nas escolas. A Igreja consegue assegurar espaço na Constituição para o ensino religioso, com a presença de uma orientação ao texto da Carta, a saber, "o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (art. 168, V). Analisando o texto fica fácil pensar que no fim das contas o ensino religioso ficou sendo mesmo o católico, já que nada comprova que religiões não-católicas conseguiram entrar nas salas de aula. E a vitória mais significativa nos dois momentos, para a Igreja é que, novamente, a laicização não é assegurada nas escolas oficiais.

A conjuntura política do país na constituinte de 1945 é bem diferente da de 1934. A derrota do nazi-fascismo na Europa e o fim do Estado Novo no Brasil são os antecedentes desta constituinte, que começa a funcionar em 02 de dezembro de 1945 e termina seus trabalhos em 18 de setembro de 1946 com a promulgação da nova Constituição que se caracteriza pela presença dos princípios liberais e democráticos que foram excluídos da Constituição de 1937.

Os deputados e senadores eleitos demonstram uma particularidade dessa Constituinte que é a sua heterogeneidade político-ideológica, já que entre os eleitos havia o ex-presidente Artur Bernardes (Partido Republicano), Luís Carlos Prestes (Partido Comunista do Brasil), Otávio Mangabeira e Afonso Arinos (União Democrática Nacional), Gustavo Capanema e Agamenon Magalhães (importantes ministros do antigo regime), Gilberto Freire (escritor e sociólogo pernambucano) e Barbosa Lima Sobrinho (escritor, intelectual, jornalista e político pernambucano), entre outros nomes.[188]

A participação da Igreja nesse debate ainda se fará pela LEC, porém agora com menos intensidade, e com a manutenção das relações amistosas com os governantes, mantém-se

---

[187] AMOROSO LIMA, Alceu. *Religião e Política*. Indicações políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936, p. 134-143.

[188] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.253.

também a oposição aos candidatos que mostravam simpatia pelo socialismo, ou recebiam apoio comunista. Sob as instruções da LEC, os párocos e lideranças deveriam lembrar os fiéis o “dever do voto” e “divulgar as normas de como e em quem votar”, os leigos também possuíam tarefas “os que eram membros das associações religiosas, caberia percorrer as residências, espalhar os folhetos da LEC, com vistas a unir, esclarecer e orientar os eleitores católicos”.[189]

Apesar da diferença de conjuntura política, econômica e social entre as constituintes de 1933 e 1945 e de alguns pontos novos, muitas das reivindicações da LEC permanecem: indissolubilidade do vínculo conjugal; condenação do aborto; ensino religioso nas escolas públicas; assistência religiosa as Forças Armadas, prisões e hospitais mantidos pelo Estado; a função social da propriedade privada; a ação simplesmente supletiva do Estado em assunto de ensino e assistência; amparo do poder público, por todos os meios necessários, a iniciativa privada; direito das distintas classes de se filiarem em sindicatos livres e autônomos.[190]

Em relação ao campo da educação, a luta ampliará seu foco: se durante a Era Vargas (1930-1945) o pensamento católico se orientou pela luta contra a laicização do ensino e em defesa do ensino religioso nas escolas, em 1945, com a redemocratização da sociedade, a proeminência foi colocada no direito de serem os estabelecimentos particulares de ensino subsidiados pelo Estado; a disputa dilata-se para além do campo ideológico e atinge também o campo econômico. Esta ampliação do foco é conseqüência das mudanças econômicas e sociais ocorridas depois do pós-2ª Guerra, que levaram a expansão da classe média, porém sob as restrições de uma grande inflação. Sendo assim, o governo passou a construir mais escolas à medida que os pais não podiam pagar as mensalidades das escolas particulares, que na época eram em sua grande maioria escolas católicas. É dentro dessa mudança que a atuação da Igreja se intensifica para além do ensino básico e se expande para o ensino superior, porém essa etapa do movimento não será contemplada pela presente pesquisa.

A Constituição de 1946 traz novamente a educação como um direito de todos e a parte que exemplifica a ampliação para o foco econômico é a determinação de que "O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (art. 168, II). Dois pontos se destacam: (a) que na

---

[189] PIERUCCI, Antônio Fávio de; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. de. Igreja Católica: 1945-1970. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.427.

[190] PIERUCCI, Antônio Fávio de; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. de. Igreja Católica: 1945-1970. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil Republicano*, v. 11: Economia e Cultura (1930-1964). 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p.428.

Constituição se reconhece o oferecimento do ensino tanto pelo Poder Público como pela iniciativa privada, (b) que o ensino oferecido pela iniciativa privada se enquadra no ensino oficial já que "o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos".

Durante os debates sobre a LDB de 1961 a Igreja atuou novamente no Congresso e na imprensa, através de um grupo de pressão: a Associação de Educação Católica (AEC), concebida em 1944, por ocasião do primeiro Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino e fundada em 1945, no Rio de Janeiro, pelo padre jesuíta Artur Alonso Freitas[191]. A AEC foi a principal entidade de representação da Igreja para a educação escolar, e seu sentido inicial era a luta em defesa da iniciativa privada, negando ao Estado o "monopólio" da educação, ou seja, defendendo o direito de existência das escolas católicas no exercício da "liberdade de ensino"[192]. A AEC contribuiu com a legalização dos títulos dos professores ligados às escolas católicas, encaminhou os diretores no processo de credenciamento das instituições, incluindo ajuda em questões jurídicas, defendeu os princípios da religião, da liberdade, dos direitos da família, se colocou radicalmente contra as doutrinas marxistas e as ideias protestantes[193]. De acordo com seu fundador, a finalidade do projeto era:

> a união de todos os educadores católicos: clero diocesano, religiosos e leigos; destes últimos, os primeiros estatutos da AEC exigiam, para a filiação, o respeito a autoridade dos bispos, na orientação doutrinal e na utilização de textos escolares. (...) Na diretoria nacional sempre tivemos algum leigo, como assessor e como membro efetivo. Os leigos foram poucos nos primeiros anos, mas muito identificados conosco.[194]

---

[191] Artur Alonso Freitas (1901-1990) decidiu ser padre jesuíta, e exercer seu ministério no Brasil chegando em 1933.Ordenou-se em 1931, ainda em Roma. Recebeu o título de Cidadão Carioca. Ao longo de 1941, período em que foi Reitor do Colégio Santo Inácio, Pe. Alonso integrou, também, a Diretoria Nacional do Sindicato de Diretores dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro, e foi membro da Comissão Executiva dos seus Congressos Nacionais de Educação. Em 1945, Pe. Alonso participou, em Bogotá, do Congresso Interamericano de Educação Católica; e nele consolidou a sua mais importante realização: a fundação da Associação de Educação Católica (AEC), na qual desempenhou, por vinte anos, o cargo de presidente (1944-1965). Pe. Alonso organizou vários Congressos Interamericanos de Educação Católica. Entre 1946 e 1952 dedicou-se principalmente à presidência da AEC e a atuação como Provincial jesuíta. Em 1954, iniciou sua ação no ensino superior, como catedrático de Filosofia na PUC-RJ. Assumiu a Reitoria da PUC em 1956. Até 1962, momento em que deixou o cargo, consolidou a implantação do campus da PUC no bairro da Gávea. Sua participação foi decisiva no processo de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Fonte: http://www.pedroarrupe.com.br/02paginas/02educadores/galeria.htm Acessado em: 11/01/2013.

[192] SENRA, Alvaro de Oliveira. *Matizes do Privado: a AEC e a defesa da educação escolar católica (Brasil, 1945-1994)*. Rio de Janeiro – UERJ, 2007. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais.

[193] RAMAL, Andreia Cecília. Artur Alonso. Dicionário de educadores Brasileiros. Editra UFRJ.2002. In. Educadores Inacianos. Centro Pedagógico Pedro Arrupe. Disponível em: http://www.pedroarrupe.com.br/02paginas/02educadores/galeria.htm Acesso em: 12 jan de 2013.

[194] AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.318.

A criação da AEC para lutar pelos princípios católicos apresentou, ao mesmo tempo, uma característica de continuidade e de transformação. A continuidade reside na permanência da Igreja no setor educacional da sociedade brasileira, desde a colonização. Já a transformação aparece na "reelaboração que a Igreja precisou empreender na sua forma de atuar e nas premissas de suas propostas, posicionando-se e preparando-se para o processo de modernização realizado pelo Brasil a partir das décadas intermediárias do século XX." [195]

De modo geral, a ação da AEC consistiu em fazer alianças com o segmento empresarial não-religioso, então minoritário no interior do setor privado da educação; acordos com políticos e alguns Ministros da Educação; publicação de material; organização de cursos volantes; persuasão, por meios formais e informais (jantares, cartas, etc) a políticos; campanhas de propaganda; comunicação de massa sobre os pontos de vista defendidos pela Igreja, etc. De acordo com padre Alonso Freitas, a AEC encontrou uma estratégia para defender os interesses das escolas católicas junto ao poder público e a contra o monopólio do Estado sobre o setor educacional:

> Nasceram, assim, os chamados 'comandos' no legislativo e no executivo. Era a estratégia que se impunha: estar presente, lá onde se decidiam os orientações políticas e administrativas do ensino nacional. Os primeiros comandos tiveram, no Senado, o catarinense Nereu Ramos[196]. Na câmara, o deputado gaúcho Tarso Dutra[197]. Traço de união entre os comandos, em caráter permanente, foi, naqueles vinte primeiros anos, o ex-constituinte de 1934, o Dr. Carlos Thompson Flores[198]. As reuniões eram, geralmente, no Palácio São Joaquim, sede do

[195] SENRA, Alvaro de Oliveira. *Matizes do Privado: a AEC e a defesa da educação escolar católica (Brasil, 1945-1994)*. Rio de Janeiro – UERJ, 2007. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. p. 2-4.

[196] Catarinense e advogado, Nereu Ramos (1888-1958) foi deputado estadual (1911-1912; 1919-1921), fundador e primeiro presidente (1927-1932) do Partido Liberal Catarinense (PLC). Elegeu-se deputado federal em 1930, mas teve seu mandato cassado pela Revolução de 1930. Deputado Constituinte em 1934, foi eleito indiretamente governador de SC (1935-1937). Com o golpe de 1937, foi nomeado interventor federal nesse estado. Foi um dos fundadores do Partido Social Democrático (PDS) em SC, legenda na qual se elegeu senador constituinte. Foi eleito indiretamente vice-presidente da República (1946-1951). Foi presidente do PSD (1947-1949), deputado federal e presidente da Câmara dos Deputados (1951-1955). Em outubro de 1954 foi eleito senador pelo PDS e, em 1955, tornou-se vice-presidente do Senado. As relações de Nereu Ramos com a Igreja Católica se iniciaram na década de 1920 quando as causas advocatícias e as sondagens legais sobre assuntos de propriedade privada e sobre o inquilinato da Igreja eram tratados pelo escritório Nereu Ramos Advogados. Nas décadas seguintes Nereu Ramos tornou-se um dos principais defensores das causas católicas no meio político. Fonte: http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0860.pdf , http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=2140&li=38&lcab=1937-1946&lf=38 e http://www.portalbrasil.net/politica_presidentes_nereuramos.htm Acessado em: 10/11/12.

[197] Gaucho, Tarso de Morais Dutra (1914-1983) entrou na política com a redemocratização do Brasil, como deputado à Assembléia Legislativa do RS. A essa eleição seguiram-se outras cinco, entre 1951 e 1971, como deputado federal pelo PSD e pela ARENA. Em 1970 foi eleito senador pelo RS e cumpriu um segundo mandato entre 1979 e 1983 eleito indiretamente pela Assembléia Legislativa do Estado. Desempenhou importantes funções de governo, como Chefe da Casa Civil do Estado, Secretário de Estado, e como Ministro da Educação durante o governo Costa e Silva. Foi o responsável pela criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Teve atritos com o movimento estudantil, que demonstrou descontentamento com as propostas de reforma da educação no país. Foi sob sua gestão que aconteceu a Passeata dos Cem Mil. Fonte: http://ftd.org.br/tarso-dutra/ Acessado em: 10/11/12.

[198] Gaúcho, Carlos Thompson Flores (1911-2001) foi Juiz Distrital e Juiz de Direito. Designado para integrar, no ano de 1945, na classe dos Juízes de Direito, o Tribunal Regional Eleitoral, assumiu a 16 de junho do mesmo ano, sendo efetivo até 1946. Foi Presidente da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS), 1955-1956. Eleito membro do Conselho Superior da Magistratura (1963 a 1965). Nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal, por decreto de 16 de fevereiro de 1968, do Presidente Costa e Silva; foi presidente do Supremo Tribunal Federal, de 1977 a 1979. Fonte: http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=3 e

> arcebispado do Rio de Janeiro. Havia também a colaboração da imprensa, com o Conde Pereira Carneiro[199], no Jornal do Brasil, e o Dr. Roberto Marinho[200], em O Globo. [201]

Seu principal veículo de notícias era o *Boletim SERVIR*, uma revista mensal elaborada pela AEC, que continha avisos e mensagens do Papa; resultados de inquéritos; artigos sobre educação; atas de reuniões e assembléias nacionais e locais; notícias internacionais relacionadas à educação; divulgação de livros e muito mais. Os exemplares foram distribuídos gratuitamente até 1963 nas igrejas e escolas confessionais, tanto para diretores e professores, como para alunos e seus familiares. Inserida no "conjunto institucional" católico, a AEC era mantida pela Igreja, e também por doações feitas por colégios e famílias católicas: "Grande número de colégios contribui com quotas fixas, proporcionais ao número de alunos. Outros promoveram campanhas, servindo-se da edição de Bônus que a AEC manda anualmente à grande maioria dos estabelecimentos religiosos e alguns leigos que o solicitam".[202]

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, exemplifica o alcance e a força da influência da Igreja no setor educacional. Sua maneira de atuação, com a AEC, não era em si, uma novidade, pois assim como em 1934, a luta foi travada a partir de um grupo de pressão, mas serviu mais uma vez para a Igreja defender, difundir e pressionar o Estado e a sociedade civil, para que seus interesses fossem discutidos e aprovados.

A comparação entre os pontos defendidos pela Igreja e pela AEC e os pontos expostos nos dois principais projetos de LDB, o anteprojeto de Clemente Mariani de 1948 e o substitutivo de Carlos Lacerda de 1958, consiste no conteúdo do capítulo III; porém, já posso afirmar que a AEC cumpriu o seu papel e alcançou o seu objetivo, pois a Igreja Católica, juntamente com o setor privado não confessional, saiu satisfeita com o texto final da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

---

http://www.estadodedireito.com.br/2012/01/02/trajetoria-de-carlos-thompson-flores-em-exposicao-no-memorial-do-judiciario/ Acessado em: 10/11/12.

[199] Ernesto Pereira Carneiro, conde Pereira Carneiro (1877-1954) foi jornalista, empresário e político brasileiro.Fixou residência no Rio de Janeiro em 1914 e ali adquiriu, em 1918, o Jornal do Brasil. Criador da Rádio Jornal do Brasil (1935). Foi deputado constituinte em 1933 pelo partido Autonomista do Distrito Federal, utilizando o jornal como veículo de divulgação. Foi reeleito em 1935. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Pereira_Carneiro Acessado em 12/01/2013.

[200] Roberto Pisani Marinho (1904-2003) foi jornalista e empresário brasileiro, tendo sido o presidente das Organizações Globo de 1925 a 2003. Participou, ainda, do movimento tenentista, mais especificamente da primeira revolta, a dos 18 do Forte de Copacabana, ocorrida em 1922. Fonte: http://www.frm.org.br/main.jsp?lumChannelId=FF8081811D6C7E31011D879043D83EA2 Acessado em: 12/01/2013.

[201] "Caminhos novos da educação". São Paulo: FTD, 1995, p. 157-163. IN: AZZI, Riolando, *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p.319.

[202] *Servir – Boletim da AEC do Brasil.* ANO V – SET/1952 – NÚMERO 3, Rio de Janeiro, p. 14.

Ao fim deste segundo capítulo, foi possível perceber como, diante do afastamento do poder político e da educação, imposto a partir de 1891, a Igreja Católica, diante mudanças políticas e econômicas, e com o respaldo e o apoio da Santa Sé, determinou seus pontos prioritários – a educação e a família – e direcionou seu movimento de reação. Comprovamos a inserção da Igreja em um movimento internacional, a romanização, ao traçar as ações concretas feitas pela hierarquia católica para se reaproximar do Estado no Brasil.

Analisando a atuação da LEC e da AEC, constatamos que, entre as razões para que os objetivos da Igreja fossem alcançados com sucesso, está à ação destes grupos de pressão da Igreja, que atuaram com insistência e estiveram presentes, em diversas instâncias políticas. Percorrendo esta linha de raciocínio, defendo que a LDB de 1961, foi o triunfo e a materialização de um combate da Igreja Católica, que se iniciou na década de 1920, objetivando a hegemonia do setor educacional, e a continuação de sua influência junto ao Estado, como instrumentos de sua influência na vida social brasileira.

No primeiro capítulo desta dissertação busquei enumerar e entender as razões que levaram a Igreja a participar ativamente do processo de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, chegando a conclusão que a Igreja precisou se enquadrar nos novos tempos político, econômico e social; o que a impulsionou a lutar pelo seu espaço de influência, principalmente, no setor da educação e da família. Apresentei também os embates entre a Igreja e os educadores do movimento da Escola Nova. Neste segundo capítulo apresentei exemplos da relação de acordo e concessões realizados entre a Igreja e o Estado, destacando os seus dois grupos de pressão, a LEC e a AEC. No próximo capítulo o foco estará sobre os treze anos de tramitação da Lei 4.024 de 1961, mais especificamente para o momento de apresentação e discussão do projeto de Clemente Mariani (1948) e de Carlos Lacerda (1958). Farei uma comparação entre o teor dos dois projetos e, em seguida, dos projetos com o texto final da lei. Meu objetivo com tais comparações é demonstrar que o texto final da lei tem muito mais semelhanças com o projeto de Lacerda – que beneficiava as instituições privadas -, do que com o projeto de Mariani – ligada as ideias da Escola Nova.

3. DOS IDEAIS DA REDEMOCRATIZAÇÃO À DEFESA DA INICIATIVA PRIVADA: O ANTEPROJETO DE CLEMENTE MARIANI, DE 1948 E O SUBSTITUTUVO DE CARLOS LACERDA, DE 1958. – DISCUSSÕES PARA A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

3.1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi a culminância de debates sobre a educação e o ensino que se iniciaram na década de 1920. Sua importância vai além do fato de ser ela a primeira a definir, em lei separada, os fins, princípios, e as incumbências da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal em relação à educação. Entender as discussões e os atores que dela participaram ao longo do período de tramitação da lei pelo Congresso Nacional – 13 anos: de 1948 a 1961 – significa analisar embates político-ideológicos entre a Igreja Católica e o setor privado da educação contra os educadores que formavam o grupo defensor dos ideais escolanovistas.

O objetivo central deste capítulo é analisar dois momentos-chave do período de tramitação da lei: a apresentação do anteprojeto proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948; e o substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958[203]. Busca-se uma comparação entre os temas expostos em cada projeto procurando evidenciar, primeiramente, a proximidade do primeiro anteprojeto com as idéias da Escola Nova; e em seguida, a defesa do substitutivo de Lacerda em favor da liberdade de ensino - lê-se liberdade da iniciativa privada, com defesa na subvenção às escolas privadas por parte do Estado - como a questão central que leva a Igreja e os representantes do ensino privado a apoiar tal projeto.

Antes de iniciarmos a comparação entre os projetos, refletiremos, sobre duas questões a respeito do contexto que cerca tal discussão. A primeira é a Constituição Federal de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático do período de redemocratização pelo qual o país passara. Apesar de não fazer alterações substanciais na composição do sistema nacional de ensino, a Constituição de 1946 congregou o espírito dos novos tempos da República e institui a descentralização e autonomia para os agentes da educação, como podemos verificar no texto da lei:

[203] Ressalto que ao longo do texto, o projeto apresentado por Clemente Mariani será sempre chamado de anteprojeto, e o termo substitutivo faz sempre referência ao projeto apresentado por Carlos Lacerda.

> Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.
> Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.
> Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
> Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.
> Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.
> Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.[204]

Além disso, há outro aspecto a se ressaltar na carta constitucional: é com ela que se estabelecem os regulamentos comuns nos assuntos de educação quando se recomenda que diferentes diretrizes e bases deviam ser estabelecidas por lei complementar [205]. Fazer valer o texto da Constituição Federal de 1946 será um dos argumentos tanto da Igreja como dos educadores profissionais, para apressar o início das discussões e a elaboração da referida lei complementar.

A segunda questão diz respeito aos motivos que justificam, na visão dos católicos, a participação da Igreja nos debates educacionais. Segundo Thomas C. Bruneau seriam três os motivos: o primeiro, já mencionado acima, seria a defesa do texto da Carta de 1946; o segundo seria o medo que a Igreja tinha de retornar a situação de 1891 (quando foi afastada do poder político e perdeu os favores do Estado no setor educacional), já que, ao seu entender, na conjuntura do pós 1945, ela teria inimigos no Ministério da Educação, e também não poderia contar com a elite brasileira que estava acuada pela força das novas classes sociais emergentes surgidas do processo de industrialização que o país entrara. Em terceiro lugar, a Igreja havia tido crescentes prejuízos com a grande expansão da escola pública pós-2ª Guerra Mundial. A industrialização possibilitou a ampliação da classe média, mas também a deixou com o ônus da inflação; desta forma, muitas famílias não puderam mais pagar as taxas dos colégios privados, o que pressionou o Estado a criar cada vez mais escolas oficiais, diminuindo, evidentemente, a porcentagem de alunos nas escolas tradicionais católicas[206].

Vale mencionar ainda que a atuação da Igreja durante os debates sobre a LDB foi realizada através de um grupo de pressão: a Associação de Educação Católica (AEC), fundada em 1945. A AEC foi a principal entidade de representação da Igreja para a educação escolar, e seu sentido inicial era a luta em defesa da iniciativa privada, negando ao Estado o

---

[204] BRASIL, Constituição(1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 18 de setembro de 1946. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondom - Minter, 1986.

[205] Art. 5º item XV, letra “d”.

[206] BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, p. 123-124.

monopólio da educação, ou seja, defendendo o direito de existência das escolas católicas no exercício da liberdade de ensino[207].

Como mencionado anteriormente, a AEC conquistou espaço e se fortaleceu através de alianças com o segmento empresarial não-religioso, e de acordos com políticos e alguns Ministros da Educação. Sua atuação junto à população se fez através de publicação de material; organização de cursos volantes; persuasão, por meios formais e informais (jantares, cartas, etc) a políticos; campanhas de propaganda; comunicação de massa sobre os pontos de vista defendidos pela Igreja, etc. O contato com as famílias católicas se dava através do *Boletim SERVIR,* uma revista mensal elaborada pela AEC, que continha avisos e mensagens do Papa; resultados de inquéritos; artigos sobre educação; atas de reuniões e assembléias nacionais e locais; notícias internacionais relacionadas à educação; divulgação de livros e muito mais. Esses exemplares eram distribuídos gratuitamente nas igrejas e escolas confessionais, tanto para diretores e professores, como para alunos e seus familiares. A Igreja era a principal mantenedora do Boletim, porém muitas famílias e colégios também faziam doações.[208]

3.2 CLEMENTE MARIANI E SEU ANTEPROJETO DE 1948

O baiano, Clemente Mariani (1900-1981), foi político, jornalista, advogado, empresário e banqueiro nascido em Salvador, que se destacou no exercício das atividades financeiras antes e após o golpe militar de 1964, tendo sido ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Eurico Gaspar Dutra, presidente do Banco do Brasil no governo de João Café Filho, ministro da fazenda do governo Jânio Quadros e foi proprietário do Banco da Bahia. Em 1933 foi eleito pelo Partido Social Democrático (PSD) para uma vaga na Assembléia Nacional Constituinte. No entanto, com a implantação do Estado Novo, se afastou da vida política, retornando apenas após o fim do primeiro governo de Getúlio Vargas. Foi eleito Deputado da Assembléia Nacional Constituinte de 1946 pela União Democrática Nacional (UDN), partido que congregava os opositores da política varguista, e alguns de seus companheiros da Constituinte de 34, da Câmara e da congregação da Faculdade de Direito. Licenciou-se da Câmara Federal em dezembro de 1946 para assumir o

---

[207] SENRA, Alvaro de Oliveira. *Matizes do Privado: a AEC e a defesa da educação escolar católica (Brasil, 1945-1994).* Rio de Janeiro – UERJ, 2007. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, sob a orientação da Profª. Drª. Helena Bomeny.

[208] *Servir – Boletim da AEC do Brasil.* ANO V – SET/1952 – NÚMERO 3, Rio de Janeiro, p. 14.

Ministério da Educação e Saúde do governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, substituindo Ernesto de Sousa Campos, permanecendo à frente da pasta de 1946 até 1950[209].

À frente do Ministério, Mariani lutou para tornar real o programa contido no "Manifesto dos Pioneiros" da Educação Nova, implantou a Companhia Nacional de Educação, fechou a União Nacional dos Estudantes (UNE), reformulou os currículos escolares, iniciou o processo da federalização das Universidades. Uma de suas primeiras medidas foi a criação de uma comissão mista, ou seja, com educadores e políticos de diversas tendências, que deveria elaborar um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre os assessores da comissão, podemos citar nomes como os de Fernando de Azevedo, Antônio de Almeida Junior, Manoel Lourenço Filho, Alceu Amoroso Lima, Pedro Calmon entre outros. A comissão era subdividida em três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra para o Ensino Superior e iniciou seus trabalhos no dia 18 de setembro de 1947.

Ao fazer sua Exposição de Motivos, em 29 de outubro de 1948, Mariani inicia seu discurso ressaltando que o problema da educação nacional interessava a todos seja de forma direta ou indireta: "aquele que tanto interessa as questões de produção como às de saúde; aquele que tanto fundamenta a felicidade da família, como a segurança social; aquele que, enfim, aos governantes de hoje, há de apresentar-se como indispensáveis recursos para a realização de todos os planos e programas - o magno problema da educação nacional".[210]

As mudanças no ensino primário e secundário deveriam ter como finalidade "habilitar o aluno a descobrir-se a si mesmo e a compreender o seu meio", e complementa assumindo que as reformas feitas no âmbito estadual, apesar dos problemas, sejam de ordem financeira e pela escassez de professores e materiais técnicos, se encaixavam dentro dessa nova finalidade.

Mariani defende a autonomia de ação dos sistemas de ensino e a centralização normativa que guiaria a educação; para o ministro e os membros da comissão, o que se deve buscar é a "unidade da variedade" e não a "uniformidade

---

[209] *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/clemente_mariani Acessado em: 12/05/2011.

[210] MARIANI, Clemente. Exposição de motivos da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948. Diário do Congresso Nacional (13/11/1948), p. 11.615. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13NOV1948.pdf#page%3D11609 Acessado em: 06/01/2013.

pedagógica". O que a nova lei de diretrizes e bases deveria contemplar são os "postulados constitucionais de unidade no objetivo e variedade nos métodos para alcançá-lo".[211]

O ministro disse ainda que era urgente que se fizesse aqui no Brasil a diferença que já tinha sido feita nos EUA, e que começava a ser feita na França, uma distinção clara entre o campo da norma e campo da técnica: "Aquele será objetos de uma legislação flexível e durável. Este outro constituirá o trabalho da matéria viva que iremos plasmar, pela renovação constante e progressiva; à luz das pesquisas e da experiência, dos processos e métodos a serem empregados".[212] Na defesa desta distinção, pode-se perceber claramente a aproximação do discurso do ministro com os ideais escolanovistas.

Sobre as mudanças no ensino secundário diz não ser mais possível que este segmento seja um curso para privilegiados, nem como preparatório para o nível superior.

Apesar da proximidade com as ideias escolanovista, ao ler a parte do documento onde descreve cada membro da comissão, percebe-se que fizeram parte dos trabalhos Alceu Amoroso Lima e o Padre Leonel Franca; mas a maior parte dos integrante era composta por nomes consagrados do movimento da Escola Nova: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo. Anísio e Azevedo, porém, não participaram de todo o processo por terem que assumir cargos estaduais.

Ao encerrar a apresentação do documento, Mariani resume o projeto apresentado como

> um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos".[213]

O objetivo primordial para Mariani e para os membros da comissão, era a superação do modelo autoritário de educação implementado durante o Estado Novo, garantindo às camadas populares o acesso à educação. Em 29 de outubro de 1948, o

---

[211] MARIANI, Clemente. Exposição de motivos da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948. Diário do Congresso Nacional (13/11/1948), p. 11.616. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13NOV1948.pdf#page%3D11609 Acessado em: 06/01/2013.

[212] Ibid. p. 11616.

[213] Ibid. p. 11618.

projeto foi enviado ao Congresso, porém, encontrou dois grandes obstáculos: a) alianças político-partidárias que não permitiam a prioridade das discussões sobre educação; e b) o projeto encontrou no Congresso seu maior opositor na figura do então deputado Gustavo Capanema[214], defensor radical da centralização, que havia sido ministro da Educação e Saúde durante o primeiro governo Vargas e responsável pela reforma da educação de 1942. Apesar de ser apresentada a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em 1948, o anteprojeto só foi discutido, nesta instância, a partir de maio de 1957. Nesses nove anos os debates ficaram restritos a comissão mista, visto que os deputados deram prioridade a outros temas.

O texto do anteprojeto original elaborado e apresentado por Mariani e pela comissão mista era estruturado da seguinte maneira:

Título I – Do direito à educação

Título II – Dos fins da educação

Título III – Da administração da educação

Título IV – Dos sistemas de ensino

Título V – Da educação pré-primária

Título VI – Da educação primária

Título VII – Da educação de grau médio

Título VIII – Do colégio universitário

Título IX – Do ensino superior

Título X – Dos recursos para educação

Título XI – Da Conferência Nacional de Educação

---

[214] Mineiro nascido em 1900 e falecido em 1985, Gustavo Capanema obteve seu primeiro mandato político como vereador em sua cidade natal (1927). Nomeado secretário do Interior do governador de Minas (1930), tornou-se interventor no estado (1933) e ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas (1934-1945) no qual se cerca de modernistas e intelectuais como Carlos Drummond de Andrade (chefe de gabinete), Mário de Andrade (autor do anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e Rodrigo Melo Franco de Andrade (responsável pela implantação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e seu diretor por trinta anos). Em 1937 encaminha ao Congresso o Plano Nacional de Educação. Em 1942, durante o Estado Novo e com seu total incentivo, iniciam-se as reformas de ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola), traduzidas nas chamadas "leis orgânicas do ensino", que se estendem até 1946. Em 2 de dezembro de 1945, Capanema foi eleito deputado por Minas Gerais à Assembléia Constituinte na legenda do PSD. Em outubro de 1950, Capanema reelege-se deputado federal pelo mesmo partido. Foi novamente deputado por Minas Gerais em 1954, 1958 e em 1962, sempre na legenda do PSD. Durante este último mandato, em 1959, foi nomeado pelo Presidente Kubitschek, ministro do Tribunal de Contas da União, tendo retornado à Câmara em 1961. Em 1966, Capanema ingressou na Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de apoio ao governo, tornando-se membro da Comissão Executiva Nacional, sendo reeleito para a Câmara em novembro. Em novembro de 1970, elegeu-se senador por Minas Gerais, encerrando sua carreira política em janeiro de 1979, ao término do seu mandato. Fontes: http://www.senado.gov.br/senado/grandesMomentos/pron3.shtm , http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_gustavo_capanema.htm e http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/GustCapa.html Acessado em: 10/11/12.

Título XII – Disposições gerais e transitórias[215]

Como praticamente dez anos se passaram entre a elaboração do anteprojeto e o momento no qual os deputados se dispuseram a discuti-lo, Clóvis Salgado, então Ministro da Educação e Cultura, sugeriu que alguns pontos fossem revistos no anteprojeto de Mariani como, por exemplo, os títulos II (Dos fins da educação), III e IV (Da administração da educação) e VIII (Da educação de grau médio). De acordo com Salgado, a mudança no Título II buscava "acentuar os objetivos humanos da educação, e o direito primordial da família de promovê-la e acompanhá-la de perto" [216]; sobre os títulos III e IV afirma que "aceitando a competência dos estados e do Distrito Federal para organizar os seus sistemas de ensino, a União poderá limitá-la com os freios da Lei de Diretrizes e Bases" [217]; e a respeito da educação de grau médio, diz que a revisão do projeto original empenhava-se em "diversificar os cursos de grau médio, pois [este] há muito deixou de ser uma simples passagem para o desempenho de numerosas funções mais ou menos especializadas, que a moderna economia industrial vai diversificando" [218].

A partir deste quadro de mudanças proposta, percebe-se que um dos anseios mais caros para a Igreja Católica – a presença da família no processo educativo – começaria a ser discutido.

3.3 CARLOS LACERDA E O SUBSTITUTIVO DE 1958

Nascido no Rio de Janeiro, filho de Olga Werneck de Lacerda e Maurício Paiva de Lacerda, jornalista e político, Carlos Lacerda (1914-1977) também jornalista e político, iniciou-se na política como marxista e, em 23 de março de 1935, participou da fundação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que se propunha ser uma frente popular contra o integralismo, o imperialismo e o latifúndio. Rompeu com o comunismo em 1939; no ano de 1945, filiou-se à União Democrática Nacional (UDN) e, em 1947, foi eleito vereador do Rio de Janeiro, quando lutou energicamente por uma maior autonomia do Distrito Federal,

---

[215] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948.

[216] Ata da 25ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. In. *Diário do Congresso Nacional*, 9/11/1957, p. 9.412.http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp Acesso em: 18 jan de 2013.

[217] Ata da 25ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. In. *Diário do Congresso Nacional*, 9/11/1957, p. 9.412.http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp Acesso em: 18 jan de 2013.

[218] Ata da 25ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. In. *Diário do Congresso Nacional*, 9/11/1957, p. 9.412.http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp Acesso em: 18 jan de 2013.

defendendo a eleição do cargo de prefeito, então nomeado pelo presidente da República. Em 27 de dezembro de 1949, Lacerda fundou a *Tribuna da Imprensa*, um jornal que, representando as principais propostas da UDN, praticou violenta oposição contra as forças políticas vinculadas direta ou indiretamente ao getulismo. Amigo pessoal do cardeal Dom Jaime de Barros Câmara, do Rio de Janeiro, a conversão de Lacerda – um ex-comunista – ao catolicismo, ocorreu em 1948[219].

Nas Atas de Reuniões da Câmara dos Deputados, o substitutivo de Lacerda aparece com a data de apresentação do dia 15 de janeiro de 1959; porém, alguns autores referem-se ao documento datando-o do ano de 1958; isso ocorre porque, antes de apresentar seu substitutivo à Câmara em 1959, o então deputado federal Carlos Lacerda o encaminhou em dezembro de 1958, à Comissão de Educação e Cultura, onde foi praticamente rejeitado. Deste modo, quando em 15 de janeiro de 1959 o substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi apresentado oficialmente à Câmara dos Deputados, já era, na verdade, conhecido e até mesmo, discutido, mesmo que de forma não oficial.

O substitutivo de Lacerda provocou uma mudança radical na direção das discussões: a questão central do debate deixou de ser a centralização ou descentralização da educação, para girar em torno da já mencionada, "liberdade de ensino" [220]. O substitutivo de Lacerda apresentava seis títulos a mais do que o anteprojeto de Mariani, e estava estruturado da seguinte maneira:

Título I – Fins da Educação

Título II – O direito de educar

Título III – A liberdade de ensino

Título IV – Competência do Estado em relação ao ensino

Título V – A verificação dos trabalhos escolares

Título VI – A educação primária

Título VII – A educação de grau médio

Título VIII – A educação secundária

Título IX – O magistério

---

[219] *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/carlos_lacerda. Acesso em: 15 mai de 2011.

[220] Nome do Título III do substitutivo de Lacerda, parte do documento amplamente apoiada pelo setor privado católico e pelo setor particular não confessional. Os pontos expostos nesse título: veto ao monopólio do Estado sobre a educação; igualdade de condições entre as escolas particulares e oficiais; prioridade absoluta da família sobre a educação dos filhos; ser da competência do Estado apenas fixar regras gerais e aos estabelecimentos de ensino a sua execução; estão presentes em todo o projeto.

Título X – O administrador escolar

Título XI – Os inspetores de ensino

Título XII – O acesso aos cursos superiores

Título XIII – O ensino superior

Título XIV – Recursos da educação

Título XV – A defesa da educação

Título XVI – Os poderes da educação

Título XVII – Educação de excepcionais

Título XVIII – Disposições transitórias[221]

Podem-se destacar três pontos neste documento, relevantes para nossa pesquisa: a defesa do direito da família relativamente ao "gênero de educação" dos filhos (Lacerda parte dessa ideia para defender outros pontos do projeto); as reivindicações de que recursos do Estado devem ser destinados para a iniciativa privada[222], o que incluía a representação do setor privado no Conselho Nacional de Educação; e, por último, porém, não menos importante, a nova roupagem da questão da laicidade do ensino, que atingia diretamente à Igreja, como veremos adiante.

Lacerda apresentou-se, tanto para os políticos como para o povo, como a voz dos segmentos sociais favoráveis à tese da "liberdade de ensino" e contrários ao acúmulo de funções no campo da educação por parte do Estado. Alguns dos artigos do seu projeto são:

> Art. 3° - A educação da prole é direito inalienável e imprescindível da família.
> Art. 4° - A escola, fundamentalmente, é prolongamento e delegação da família.
> Art. 5° - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.
> (...)
> Art. 7° - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:
> a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
> b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
> c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares[223]

---

[221] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958.

[222] Nota-se este como um tema de suma importância ao percebermos que há no documento 15 artigos dedicados ao título "Recursos para a educação".

[223] Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. In.*Diário do Congresso Nacional*, 29/11/1958, p. 7622. Disponível em :<http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=29/11/1958 Acesso em: 18 jan de 2010.

O projeto defendido por Lacerda foi plenamente apoiado pela Igreja, visto que em seus artigos ficava assegurada a posição privilegiada das escolas confessionais católicas e a participação da família na educação, educação esta que, na visão da Igreja, de modo algum poderia estar desvinculada da evangelização. Além disso, o substitutivo defendia a questão dos subsídios recebidos do Estado pelas escolas privadas.

3.4 ANTES DA APROVAÇÃO, A REAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O SEGUNDO MANIFESTO DOS EDUCADORES

Em resposta e repúdio ao projeto apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, no mesmo mês em que aquele foi apresentado, Fernando de Azevedo[224] redigiu um novo "Manifesto dos Educadores", que foi publicado em vários órgãos da imprensa e também em revistas de educação, a partir de julho de 1959[225]. Com cento e sessenta e uma assinaturas, entre elas a de Anísio Spínola Teixeira, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Afrânio Coutinho, Fernando Henrique Cardoso, Cecília Meirelles, Antonio Candido de Melo e Souza e Maria Yedda Linhares; o novo "manifesto ao povo e ao governo" [226], segundo Azevedo, "marca a nova etapa no movimento de reconstrução educacional" e, devido às novas circunstâncias sociais e políticas, o novo documento seria "menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores" [227]. Sem renegar os princípios de 1932 – ano do primeiro manifesto -, e observando, "embora com outros olhos a [nova] realidade, múltipla e complexa", o objetivo

---

[224] Mineiro, nascido em 1894 e falecido em 1974, Fernando de Azevedo foi professor, educador, sociólogo e foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Foi Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (A reconstrução educacional no Brasil), em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação. Membro da Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de O Estado de São Paulo (1923-26), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, dois inquéritos um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo. Fundou em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (B.P.B.), de que faziam parte a série Iniciação Científica e a coleção Brasiliana. Disponível em : http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo e http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=536&sid=181 Acesso em 10/11/12.

[225] O primeiro manifesto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi publicado 1932 por um grupo de educadores que impulsionaram o chamado Movimento da Escola Nova.

[226] A frase é do primeiro subtítulo do manifesto.

[227] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 2. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acesso em: 01 nov de 2011.

dos educadores com este segundo Manifesto não era emplacar um "grito de guerra" o que, segundo Azevedo, "soaria mal na boca de educadores", mas, sim demonstrar:

> "uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos." [228]

Ao classificarem a organização da educação nacional como antiquada e deficiente, os educadores daquele manifesto apontaram as causas para lamentável situação:

> "O rápido crescimento demográfico, (...), o processo de industrialização e urbanização, (...), mudanças econômicas e sócio-culturais, (...), crescimento espontâneo da educação, (...), se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, (...), a extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino em todos os graus; (...), extrema deficiência de recursos aplicados à educação, (...), o excesso de centralização, o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política." [229]

Ao final da análise, sobre a situação da educação, os educadores em sua conclusão, culpavam claramente os dirigentes políticos e ainda faziam um mea-culpa:

> "Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. (...) Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e este também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão"[230]

Dentre os pontos defendidos pelos educadores profissionais nos dois manifestos, o destaque vai para a questão da federalização; cabia ao Distrito Federal e aos Estados, em seus respectivos territórios, a educação em todos os graus, respeitando-se os princípios gerais fixados na Constituição Federal, enquanto ao Ministério da Educação caberia fiscalizar o cumprimento desses princípios. O trecho que justifica a defesa de tal princípio aparece no primeiro Manifesto e é transcrita no segundo da seguinte maneira:

> "Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão."[231]

---

[228] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 2. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acesso em: 01/11/11.

[229] Ibid., p. 4.

[230] Ibid., p. 4-6.

[231] Ibid., p. 3-4.

Azevedo ressalta que o princípio da federalização apareceu em duas Constituições, a de 1934 e a de 1946, das quais, alguns educadores do primeiro Manifesto participaram da elaboração. A Carta de 1934 acolhe o tema da descentralização a partir de entendimentos e acordos realizados entre os deputados da Constituinte promovidos pela Associação Brasileira de Educação [232]. A Carta de 1946 além de restabelecer o princípio da descentralização – retirado na Constituição de 1937 durante a ditadura de Vargas -, "manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional" [233].

Na quarta parte do Manifesto, Azevedo e os educadores "atacam de frente" alguns pontos do substitutivo de Lacerda, encarando o anteprojeto como "uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino" [234]. Esclarecem que as lutas então travadas entre os partidários da escola pública e os da escola particular, são as mesmas que se travaram desde as discussões da década de 1920 e do Manifesto da Escola Nova (1932), e que, na verdade, somente recrudesceram na década de 50, ou seja, entre a escola religiosa (ou ensino confessional) e a escola leiga (ou ensino leigo). Esse embate, para os educadores profissionais, expressava o projeto da Igreja de inserir o ensino religioso, que estaria "disfarçado" em meio a um discurso de "conflito" entre o ensino leigo e a chamada escola livre, que seria, na verdade, a educação confessional.

O aspecto econômico, que para os educadores profissionais encobria o verdadeiro motivo que desencadeou toda a campanha contra a escola pública, seria, ao invés da defesa de mais recursos para o desenvolvimento do ensino público, um ensino privado sustentado com recursos do Estado[235].

> (...) implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que

---

[232] Fundada em 15 de outubro de 1924, comandada pelo professor Heitor Lyra da Silva, a associação agregava profissionais do ensino, intelectuais, médicos, engenheiros (vinculados a Escola Politécnica). Ao longo de sua atuação, a ABE promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação, com educadores de todo o país, para debater importantes questões educacionais. O pensamento da ABE influenciou na elaboração de leis que traçaram diretrizes e bases da educação e de planos nacionais de educação. Funcionando até os dias de hoje, a AEC, para se manter atualizada, realiza conferências e seminários, divulga textos e trabalhos de seus associados e mantém intercâmbio de informações com importantes instituições educacionais do Brasil e do mundo. Disponível em: http://www.abe1924.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=27 Acesso em: 10 jul de 2012.

[233] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 4. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acessado em: 01/11/11.

[234] Ibid., p. 8.

[235] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 5. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acesso em: 01 nov de 2011.

> necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada.[236]

Um excelente exemplo do foco nas subvenções por parte do grupo defensor da "liberdade de ensino", seria o artigo 70 do substitutivo de Lacerda:

> Art. 70º - Além dos recursos orçamentários destinado a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus [237]

Sendo assim, a intenção do chamado "ensino livre" deve ser pensada por todos, de acordo com o Manifesto, da seguinte maneira: "É, como se vê, a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos." [238]. Ainda segundo Azevedo, "supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação." [239]

Em relação ao aspecto político do substitutivo de Lacerda, a maior crítica feita pelos educadores profissionais no segundo manifesto, estava no fato de que, tendo se convencionado que a "direita apóia a escola livre e a esquerda a escola pública", uma discussão que deveria estar acima de partidos, como é o caso da reconstrução educacional, acaba por ser deslocada para a luta religiosa ou para a luta de grupos políticos. Uma discussão de tamanha importância e urgência para o país, de acordo com Azevedo, deveria ser examinada e pensada em face da Constituição Federal e de acordo com os princípios que conduzem as instituições democráticas [240].

Azevedo encerra a quinta parte do Manifesto esclarecendo a visão dos educadores sobre a religião e, a partir das ideias do dominicano Père J. Henri Didon[241], provocando a Igreja a mostrar que a universalidade que defende não é vã:

---

[236] Ibid., p. 4-5.

[237] BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 515.

[238] O Estado de São Paulo, de 07 de janeiro de 1959. "Liberdade de ensino", in. AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 9. Disponível em: Disponível em : http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acesso em: 01 nov de 2011.

[239] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 13. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acessado em: 01 nov de 2011.

[240] Ibid. p. 5.

[241] Clérigo francês da ordem dos dominicanos, Henri Didon Louis Remy, nasceu em março de 1840 e faleceu em março de 1900. Dedicou parte de sua vida à educação da juventude pregava que disciplina é o caminho para a liberdade, tentou desenvolver nos jovens um espírito de auto-suficiência em conjunto com uma amorosa reverência a autoridade. Algumas de suas teorias educacionais podem ser vistas em sua obra "Les Allemands" (tr. A Alemães , 1884), que é um estudo sobre a aplicação dos modelos das universidades alemães na França. Fonte: http://www.newadvent.org/cathen/04782a.htm e http://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Didon Acesso em: 10 nov de 2012.

> Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que 'querem fazer da religião um instrumento da política (instrurnentum regni)' e contra todos aqueles que 'querem fazer da política um instrumento da religião.(...) Chegou a hora talvez em que o Catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude' [242]

Segundo o Manifesto, diante das discussões para a elaboração da LDB, só havia três posições possíveis para o ensino: 1) o "monopólio do Estado"; 2) a "liberdade total"; ou 3) a "liberdade disciplinada". Entretanto, a Constituição Federal de 1946 já teria definido a "liberdade disciplinada" para o país, e os defensores do "ensino livre" estariam invertendo os termos: de modo que, "o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional de 1946, passa a ser, nele (substitutivo), suplemento, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu."[243] Seguindo os preceitos da Carta de 46, os educadores profissionais marcam sua posição:

> (...) não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação do ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam [244]

Fernando de Azevedo encerrava o Manifesto dos Educadores esclarecendo que tipo de educação ele e os demais educadores defendiam, ou seja, aquela educação defendida por "educadores progressistas do mundo inteiro": uma educação organizada em princípios de ideais democráticos; uma educação pública liberal e democrática; uma educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico, ou seja, para o progresso das ciências e da técnica que são à base da civilização industrial; uma educação obrigatória e gratuita em todos os graus e integral. [245] E por fim, o Manifesto alertava sobre o que queriam realmente os defensores do chamado ensino livre: "o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade – uma espécie de retorno à Idade Média." [246]

---

[242] AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. p. 5-6. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf. Acessado em: 01/11/11.

[243] Ibid, p. 7.

[244] Ibid, p. 8.

[245] Ibid,, p. 9.

[246] Ibid, p. 11-12.

3.5 DOS "IDEAIS" DO PERÍODO PÓS-1946 À DEFESA DA INICIATIVA PRIVADA: CONFRONTANDO OS PROJETOS DE 1948 E 1958

Tanto Mariani quanto Lacerda iniciam seus projetos dando uma definição de educação. Para o primeiro, ela é um "direito de todos e deve ser oferecida no lar e na escola" [247]. Já para Carlos Lacerda, a educação seria a "formação integral da personalidade segundo uma concepção da vida que, respeitando os direitos fundamentais e a liberdade do homem, sempre orientada para o bem comum, promova o progresso da pátria e da humanidade" [248]. A partir da leitura integral dos projetos, o tema central de cada autor fica claramente exposto: enquanto no anteprojeto de 1948, a escola contemplada primordialmente por Mariani é a escola oficial – entenda-se escola pública; no substitutivo de Lacerda o eixo central é o tema da "liberdade de ensino", ou seja, a liberdade para quem quiser ensinar e a liberdade de cada um escolher a escola privada – religiosa ou laica – que cursará. Na prática, esse argumento oculta a luta contra o "monopólio do Estado" [249] no setor educacional, ou seja, a luta contra a escola pública e laica idealizada pelos educadores da Escola Nova.

A defesa por Clemente Mariani da escola oficial gratuita e laica apresenta as seguintes propostas: a redução progressiva, até a sua extinção, das taxas e emolumentos cobrados nas escolas oficiais; outorga de vantagens aos estabelecimentos privados que receberem em seus quadros alunos bolsistas ou alunos com mensalidades reduzidas; gratuidade escolar para o ensino primário oficial e extensível aos graus ulteriores e às escolas privadas mediante vantagens e/ou bolsas; e ainda; gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para os alunos que provarem insuficiência de recursos. Podemos observar dessa maneira que se trata de uma defesa da escola laica e pública[250].

---

[247] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948. Art.1, p. 479.

[248] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Art. 1, p. 504.

[249] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Art. 6, p. 505.

[250] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948. Art.1, p. 479.

Em contraste, Lacerda defende "O direito de educar" como sendo "um direito inalienável e imprescindível da família", sendo a escola "um prolongamento e delegação da família" [251]. A importância dada à família, no substitutivo de Lacerda, será um dos temas coincidentes com os interesses da Igreja. Isto porque, desde 1929, com a Encíclica *Divini Illius Magistri*, a Igreja defende a autoridade da família concomitante ao Estado no processo de educação.

> A família recebe, portanto imediatamente do Criador a missão e consequentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno. (...)[252]

Lacerda argumenta também que se, por qualquer motivo, a família precisar isentar-se da responsabilidade de educar os filhos, o Estado deverá "oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros, seja estimulando a iniciativa privada, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida" [253]. Segundo Romanelli o interesse maior, sob o argumento do "direito da família", era a garantia de que o Estado beneficiasse o setor privado conjuntamente ou, até mesmo, antes do o ensino oficial[254].

A respeito da liberdade de ensino, Lacerda inicia o Título III vedando ao Estado o exercício ou o favorecimento do "monopólio do ensino" e em seguida, enumera as condições sob as quais o Estado deve outorgar a igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares.

> Art. 6º - É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, **vedado ao Estado** exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.(grifo meu)
> Art. 7° - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:
> a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
> b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
> c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares [255]

---

[251] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Art. 6, p. 505.

[252] Papa Pio XI, *Carta Encíclica Divini Illius Magistri acerca da educação cristã da juventude*, Copyright 1929 - Libreria Editrice Vaticana. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html. Acesso em: 02 ago de 2011.

[253] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Art. 5, p. 505.

[254] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 180.

[255] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Art. 6 e 7, p. 505.

Por tanto, o discurso de que o Estado não poderia "monopolizar o ensino", era a bandeira principal da Igreja e do setor educacional privado - a máxima a ser defendida era a "liberdade a quem quiser ensinar" [256]. Assim, a liberdade a quem quisesse ensinar era muito mais do que uma mera opção; para os defensores desse discurso, ela era uma opção que, reconhecida pelo Estado, poderia e deveria receber dele apoio financeiro. No II Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Particular, Lama Jacobina Lacombe, secretária da AEC, explica qual seria a maneira correta de um Estado democrático proceder em relação ao ensino particular:

> o Estado democrático bem compreendido não somente admite e tolera a coexistência e atividade dos particulares e das coletividades diferenciadas pelas confissões e concepções filosóficas ou princípios éticos, mas, na medida em que seus fins coincidem com os interesses gerais do Estado, este os engloba em seu sistema de segurança e empresta à sua atividade apoio direto e positivo.[257]

Ao analisar o texto do substitutivo de Lacerda, Romaneli aponta dois fatos que contradizem o argumento da "liberdade de ensino": primeiro, o art. 167 da Constituição Federal de 1946 que diz "O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.". Isto significa que, por essa Carta Constitucional, a iniciativa privada já tinha seus direitos assegurados. Ao mesmo tempo, através de dados estatísticos, a autora demonstra que o Estado brasileiro jamais exerceu, e nem poderia, por falta de recursos, o "monopólio do ensino" [258]. Diante de tais informações, podemos inferir que os interesses comerciais eram um importante motivador da participação e da luta do setor privado não confessional e da Igreja, nas discussões para a formulação da LDB; não obstante, para os católicos também havia a luta para minimizar a perda de influência da Igreja junto ao Estado e a sociedade civil, o que tornava imprescindível para seus objetivos o retorno da Igreja ao setor educacional.

Com relação à administração da educação Clemente Mariani, defendendo o oposto do que Lacerda, propõe ser do poder público federal e dos poderes estaduais e locais a responsabilidade de assegurar o direito à educação, Mariani fala ainda sobre as funções do Ministério da Educação (ME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) nas diretrizes educacionais nacionais. Ao primeiro, responsável pela administração federal, caberiam as funções de zelar pela observância da LDB e promover os meios para a sua execução. Já o

---

[256] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p.179.

[257] Boletim SERVIR. ANO IV – OUT/1951 – NÚMERO 3 p.20.

[258] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 183-184.

CNE deveria assistir o ME em relação às leis federais de ensino, emitir pareceres, opinar a respeito das concessões de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino, sugerir ideias para os problemas educacionais, instruir em relação a programas de ensino, elaborar um regimento interno. As ações do CNE dependiam da homologação do Ministro da Educação, que porventura era também o presidente do CNE, e sendo este conselho formado por quinze membros, todos nomeados pelo Presidente da República[259].

Lacerda em diversos artigos [260] de seu substitutivo, ao falar sobre as atribuições do CNE e dos conselhos regionais, enfatiza a necessidade da participação de representantes do setor privado na direção dos conselhos de decisão (o CNE e os conselhos regionais). Especificando suas atribuições, segundo Lacerda, caberia ao CNE e o ME definir os pontos dos "Financiamentos Escolares"; ao CNE caberia a elaboração dos programas e currículos do ensino secundário; a organização de reuniões ao nível de conferência regional e congresso nacional com a participação de educadores, de diretores e professores de estabelecimentos oficiais e particulares; finalmente, a formação dos conselhos nacional e regionais deveria levar em conta indicações de candidatos por organizações familiares. Ou seja, o substitutivo de Lacerda não só estipulava subvenções ao ensino privado, como garantia a participação do setor nos órgãos de decisão, tanto a nível regional como federal.

Em relação aos "Financiamentos Escolares", vale ressaltar o que seriam esses financiamentos segundo o substitutivo de Lacerda: "Entende-se por Financiamento Escolar aquele destinado a proporcionar recursos para construção de prédios, ajustamento de aluguéis, expansão de instalações, compra de equipamento, reforma, etc., a estabelecimentos não oficiais" [261], ou seja, isto implica em passar para o Estado, não apenas o dever de reconhecer e fiscalizar o ensino privado, como também, praticamente, mantê-lo. O substitutivo como um todo, regulamentava a maneira como o Estado deveria atuar para designar recursos para estabelecimentos de ensino particular.

Em relação aos recursos para a educação o anteprojeto de Mariani estipulava que a União nunca aplicaria no ensino menos de 10% do orçamento, enquanto os Estados, o Distrito

---

[259] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948. Art.1, p.480-481.

[260] LACERDA, Carlos. *Substitutivo ao projeto de LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Artigos 20, 25, 28 32, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92 e 93.

[261] Idem, Art. 83, p.517.

Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos [262]. O Fundo Nacional de Ensino Primário seria aplicado no aumento dos sistemas federais de ensino primário e em suprimento ao ensino primário regular e supletivo, dos sistemas locais, seus recursos seriam distribuídos na proporção das necessidades de cada unidade da Federação [263].

Ao tratar do tema "recursos para a educação", Lacerda ampliava os locais de destino dos recursos orçamentários do Fundo Nacional do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. Segundo o substitutivo, além de manter o ensino oficial, os fundos deveriam adequar parte dos recursos antecipadamente fixados, para a colaboração financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus [264].

Diferindo de Mariani, Lacerda determina que a cooperação financeira da União, dos Estados e dos municípios não se faria com valores pré-estabelecidos, isto para evitar que os valores ficassem "congelados" ou "limitados" em uma rubrica. Sendo assim, pelo substitutivo, essa colaboração deveria vir na forma de bolsas, empréstimos para a construção, reforma e extensão de prédios escolares, instalações e equipamentos, que assim poderiam ser ampliados a partir das circunstâncias[265]. Se, porventura, algum aluno não conseguisse vaga no ensino primário na rede oficial, o substitutivo de Lacerda determinava que caberia aos Conselhos Regionais de Educação conceder bolsas a tais alunos. Ou seja, já que o "Estado falhou" na sua obrigação de oferta, deveria pagar para que o aluno estudasse na escola privada[266].

A respeito das bolsas concedidas, vale ressaltar ainda dois aspectos. Primeiro o substitutivo de Lacerda especifica que "será levada em conta, no custo de cada bolsa, a necessidade de equiparar o salário do professor particular ao do magistério público na mesma região" [267]. Ou seja, Lacerda defende também que verbas oficiais subsidiassem os salários dos professores da escola privada. O segundo aspecto refere-se ao item "b" do artigo 79, no qual

---

[262] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948. Art.54, p.497.

[263] MARIANI, Clemente. *PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Apresentado à Câmara dos Deputados por uma comissão de especialistas por iniciativa de Clemente Mariani, em 1948. Art.55, p. 497.

[264] PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. In: _____. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960. [org. Roque Spencer Maciel de Barros], Art.70, p.515.

[265] PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. In: _____. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960. [org. Roque Spencer Maciel de Barros], Art. 71, p. 515.

[266] Idem, Art. 73, p. 516.

[267] Idem, Art. 78, p. 516.

fica garantido o "livre-arbítrio do bolsista ou de sua família" no emprego da bolsa quanto ao "gênero educação", "tipo de estudo" ou "instituição escolar" que escolhessem; ou seja, o Estado ofereceria o auxílio, porém não poderia direcionar a escolha do aluno ou de sua família quanto à instituição de ensino e a escolha de uma escola privada confessional ou não.

A Igreja combateu veemente o Estado laico pois sempre considerou a laicidade como a principal razão para se considerar a República um regime sem valores éticos:

> Segundo os bispos, a introdução do ensino leigo nas escolas, a obrigatoriedade do casamento civil, a laicização dos cemitérios, e, principalmente, o decreto de separação entre a Igreja e o Estado haviam transformado a República num regime despojado de valor ético.
> (...) um Estado leigo equivalia a um Estado 'ímpio' e 'ateu', e, portanto, despojado dos valores éticos que permitissem a sua legitimidade e o reconhecimento por parte dos cristãos. [268]

Entretanto, no momento daquelas querelas sobre a LDB, a Igreja reconhecia que esta questão, ou seja, a laicidade, era uma questão ultrapassada: a conjuntura mudara e a discussão estava agora muito mais complexa: o Brasil não era mais aquela sociedade que, 1891, havia separado o ensino religioso do laico com a secularização do Estado. A República havia oficializado o ensino leigo; porém isto não impediu a Igreja de retornar a este campo pouco a pouco, e através da educação, voltar a influenciar a vida nacional. Para isto, era importante investir na educação das elites, através das escolas católicas que, em grande parte, eram as preferidas das famílias mais ricas e tradicionais. A nova roupagem da luta contra a laicidade é justamente a luta pela "liberdade de ensino", a luta contra o "monopólio do Estado" na educação e por subvenções ao ensino privado. Estas são as novas bandeiras pelas quais a Igreja vai se bater, para retomar a influência social que havia perdido em 1891.

3.6 E A LEI 4.024 DE 1961 SE PARECE COM O QUE?

Entendo que, no fim de 13 anos de tramitação, o documento final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acabou tendo como base o substitutivo de Carlos Lacerda. A aprovação da LDB a partir do substitutivo de Carlos Lacerda, frustrou os educadores vinculados a Escola Nova e aqueles ligados a Campanha de Defesa da Escola Pública[269]. Em contraste, a AEC e a Igreja, sentiram-se vitoriosas.

---

[268] AZZI, Riolando. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 196.

[269] Grupo que se formou ao longo dos debates da LDB/61, liderado pelos educadores da velha geração dos "pioneiros". Diferentemente da AEC, que atuava por meio de atuações na política partidária e nos ministérios, a Campanha em Defesa da Escola Pública atuava na sociedade civil através de palestras, cursos e declarações públicas não somente dialogando com políticos e partidos, como também com diversos grupos da sociedade civil. Seu centro de irradiação foi a Universidade de

Todavia, o texto final da LDB demonstra que acordos foram firmados entre os dois grupos. Um primeiro exemplo que podemos citar é o art. 4 da LDB/61, que diz que: "É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos", ou seja, este parágrafo substitui a ideia radical, presente no substitutivo de Lacerda, de que é "vedado" ao Estado o "monopólio do ensino". Esta substituição no texto final da LDB foi uma grande vitória dos educadores profissionais, pois, apesar de garantir a liberdade a quem quer ensinar, retira o artigo que proibia abertamente uma ação do Estado. O outro exemplo é a preservação do direito da União de inspecionar os estabelecimentos particulares: "É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior" [270]. A aprovação desses dois pontos foram comemorados pelo grupo escolanovista e pela Campanha.

Entretanto, a grande vitoriosa foi da Igreja pois diversos temas reivindicados por ela foram aprovados na LDB: por exemplo, o art. 8, §1 assegurava à representação das escolas privadas nos corpos de decisão tanto a nível federal, o Conselho Nacional de Educação, quanto a nível local, através dos conselhos regionais. Segundo este artigo "Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas às diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular" [271].

Observando o texto do art. 9 da LDB pode-se inferir que, se as decisões mais importantes eram tomadas no Conselho Federal de Educação e não no Ministério da Educação, entendemos o quão necessário era, para o setor privado, a participação nesse conselho deliberativo. Percebo, ao ler o artigo, que as atribuições do Conselho eram muito mais importantes e as decisões tomadas nesse conselho afetavam mais diretamente a educação do que propriamente as interferências do Ministério da Educação. Sendo assim, eram imprescindíveis que a Igreja e o setor privado não confessional estivessem nesse espaço deliberativo para garantir sua influência.

> Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:
> a) decidir sôbre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

São Paulo e, participaram deste grupo Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros. cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p.182.

[270] LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional), Art.14, p. 3.

[271] Ibid. p. 2.

> b) decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
> c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
> d) opinar sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
> e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
> f) vetado
> g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
> h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
> i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sôbre êles;
> j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
> l) promover e divulgar estudos sôbre os sistemas estaduais de ensino;
> m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
> n) estimular a assistência social escolar;
> o) emitir pareceres sôbre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
> p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
> q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.
> § 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h e i;
> § 2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.[272]

A LDB/61 garantia a equivalência no reconhecimento dos estudos feitos em estabelecimentos particulares e públicos, o que completa e garante a liberdade do aluno de estudar no estabelecimento particular, ciente de que o ensino recebido é reconhecido e equivalente ao ensino oficial. O texto da lei diz: "Não haverá distinção de direitos, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos" [273].

A garantia de recursos financeiros públicos para os estabelecimentos privados foi, a nosso ver, a maior da vitória da Igreja e do setor privado não confessional, pois a LDB estabeleceu em seu art. 95:

> Art. 95º - A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:
> a) subvenção, de acôrdo com as leis especiais em vigor;
> c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acôrdo com as leis especiais em vigor. [274]

[272] LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional), art. 9, p.2.
[273] Idem, art. 19, p. 3.

[274] Idem, p.12.

Para uma educação que era apresentada na Constituição de 1946 como um direito de todos, o mais coerente seria que, a partir de um aumento na demanda por ensino, que os governos criassem as condições para que crianças e jovens se mantivessem nas escolas oficiais. Dentro dessa lógica, para Romanelli, esse artigo ser aprovado na primeira lei complementar sobre educação, é algo que soa, no mínimo, contraditório: o incentivo do governo possibilitava a manutenção e a expansão do ensino privado em uma escala maior ou igual às escolas oficiais[275]. Tanto esse art. 95 como tantos outros deixam claro a diversidade dos interesses em jogo no momento e, ao mesmo tempo, nos comprovava a eficácia da articulação da Igreja Católica na defesa de seus pontos.

Com relação à questão central do substitutivo de Lacerda, a "liberdade de ensino" – a bandeira maior de defesa da Igreja e do setor privado -, o texto final da LDB/61 não apresentou modificações substanciais, permanecendo temas como: o "direito da família", a "igualdade de direitos entre a escola privada e a pública", e a destinação de recursos para o ensino privado. No texto da lei, esses pontos aparecem logo no início do documento:

> Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
> Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.
> Art. 3º O direito à educação é assegurado:
> I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
> II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
> Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.
> Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.[276]

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, exemplifica, para nós, o alcance e a força da influência da Igreja no setor educacional. Sua maneira de atuação, por exemplo, através da AEC, não era em si, uma novidade, mas serviu mais uma vez para a Igreja defender seus interesses junto ao Estado e a sociedade civil. Como apontado anteriormente, meu objetivo central nesta dissertação foi analisar as ações e as estratégias de atuação da Igreja Católica, que permitiram esta vitória na Lei de Diretrizes e Base de 1961. Ao mesmo tempo, também buscamos demonstrar que esta vitória não foi apenas o resultado de uma luta de 13 anos, mas sim de um processo iniciado na

---

[275] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p.189.

[276] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 35. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010, p. 190.

década de 1920, cujo objetivo era consolidar a ação da Igreja no setor da educação, e desta forma, ampliar sua importância na sociedade brasileira. Dentro desta lógica, identificamos três questões a serem consideradas: primeiramente, pensar as razões fundamentais para a participação política da Igreja na promulgação da referida lei; em seguida, analisar a forma de atuação e organização da Igreja Católica o período das discussões e promulgação da LDB/1961; e por fim, o que tentamos demonstrar neste terceiro capítulo: uma comparação dos temas expostos no anteprojeto proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948; e o substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda em 1958, demonstrando que o texto final da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, tem uma proximidade maior com o substitutivo de Lacerda do que com o anteprojeto de Mariani.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política de educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos.
>
> *Francisco Campos*

A presença da Igreja Católica em todos os níveis e setores educacionais sempre foi algo que me intrigou. A história da Igreja se confunde com a própria história do Brasil. As conclusões a que cheguei ao fim desta dissertação, mostram a grande e calculada capacidade da Instituição de se moldar as novas conjunturas, sejam elas políticas, econômicas ou sociais. Como se pôde observar também, essa moldagem nem sempre foi fácil ou sem perdas, porém, todas as vezes que precisou se adaptar aos novos tempos, a hierarquia católica conseguiu superar (mesmo que momentaneamente) as divergências internas e expressar um discurso e objetivos ditos como oficiais e, lutou para que todos eles fossem conquistados.

A educação sempre foi um espaço estratégico, tanto para os governos como para a Igreja, de disseminação de ideologias e comportamentos. A questão é que para a Igreja, além de estratégico, o setor da educação era tido como um direito, visto que, desde a colonização, é ela quem assume boa parte do domínio das salas de aulas. A Igreja se assusta com a separação com o Estado no início da República, mas encara com entusiasmo a liberdade que não tinha durante o período do Império. E, mesmo assustada, em menos de dez anos, já havia começado a organizar estratégias para retornar a posição de proximidade com o poder político.

A sua capacidade de adaptação, juntamente com a proximidade com o Estado e o domínio em relação aos leigos, permitem não só que a Igreja retorne ao setor educacional, como também consolide seu domínio nesse setor: é ela que educa a elite deste país e contra as demais classes para que não ajam mudanças na hierarquia social.

Ao ler o texto final da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961, percebo consagrado no texto da lei, praticamente todos os pontos pelos quais a Igreja lutou desde a década de 1920. Manteve-se ao ensino religioso, mesmo que facultativo; conseguiu-se a equiparação de diplomas e salários entre as instituições privadas e oficiais; o espaço de destaque e autoridade da família foi mantido e reconhecido; as escolas privadas garantem seu espaço nos órgãos de decisão sobre a educação.

E o mais importante para a Igreja Católica, o grande símbolo de sua luta contra os novos tempos e as mudanças; o ponto que, nas discussões sobre a LDB de 1961, aparece nos debates com uma nova roupagem, sendo conhecido como a “liberdade de ensino” (que deve ser entendida como a liberdade a quem quiser ensinar): a Igreja consegue através da atuação de seus grupos de pressão (LEC e AEC), que a laicidade do ensino não seja garantida por lei. A Igreja foi contra o monopólio do Estado sobre a educação, mesmo sabendo que, na época, ele não tinha condições de arcar e controlar sozinho todos os níveis de ensino, mas se posicionar contra esse monopólio serviu como mais uma forma de deixar evidente que a hierarquia católica era contra a laicização que estava sendo imposta a sociedade e a ela, desde a proclamação da república.

A ameaça vinda do grupo da Escola Nova com suas ideias progressistas, laicistas, psicológicas e democráticas, impeliu a Igreja a se organizar, contando não apenas com os clérigos e a intelectualidade, mas incluindo a militância leiga para a difusão de seus pontos de vista.

A Igreja começa a se organizar no fim da década de 1910 e, mais intensamente, na década de 1920, e, governo a governo, foi expondo seus objetivos, fechando seus acordos, concedendo apoios, em algumas situações foi mais rígida e em outras mais maleável. Mesmo com as mudanças de conjuntura, manteve seus pontos básicos a serem defendido sempre em seu horizonte, e aproveitado cada oportunidade de conquista, foi, a cada querela constitucional ou legislativa alcançado mais metas: foi assim em 1934, em 1937 (mantendo as relações cordiais), em 1946 e, como consagração de uma luta de quase quarentas anos, na LDB de 1961.

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, exemplifica o alcance e a força da influência da Igreja no setor educacional. Sua maneira de atuação, com a AEC, não era em si, uma novidade, mas serviu mais uma vez para a Igreja defender, difundir e pressionar o Estado e a sociedade civil, para que seus interesses fossem discutidos e aprovados. As conquista da Igreja em 1961 não é o resultado de uma luta de 13 anos, mas sim de um processo mais longo que visava o retorno católico no setor educacional. A LDB/61 foi o triunfo e a materialização de um combate da Igreja Católica que se inicia na década de 1920, objetivando o domínio do setor educacional com a continuação de influência junto ao Estado, como instrumento pelo qual a Igreja exerce sua influência na educação, na política e na vida social nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; MOURA, Sérgio Lobo de. A igreja na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil republicano, v. 9:* sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 348-370.

AMOROSO LIMA, Alceu. *Indicações políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia:* geral e Brasil. 3.ed. São Paulo : Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acesso em: 01 nov. 2011.

AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos educadores*: mais uma vez convocados. Janeiro de 1959. Disponível em:< http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Manifesto59.pdf> Acesso em: 01 nov. 2011.

AZZI, Riolando, *História da igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org). Lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BEISIEGEL, Cesar de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil republicano, v. 11:* economia e cultura (1930-1964). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 468-513.

BELLO, José Maria. *História da república. 1889-1954*. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1972.

BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil republicano, v. 11:* economia e cultura (1930-1964). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 337-421.

BERSTEIN, Serge. A cultura política." In: RIOX, Jean-Pierre ; SIRINELLI, Jean François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.

BRASIL. *Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil. (24 de fevereiro de 1891)*, p. 14. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em: 17 jul. 2011.

BRASIL *Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 16 de julho de 1934***.** Brasília, DF: Fundação Projeto Rondom - Minter, 1986.

BRASIL, Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 18 de setembro de 1946***.** Brasília, DF: Fundação Projeto Rondom - Minter, 1986.

BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

CAMARGO, Cândido P. Ferreira de; PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira; SOUZA, Beatriz Muniz de. Igreja Católica: 1945-1970. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil republicano, v. 9:* sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 422-467.

CARTA encíclica Encíclica Divini Illius Magistri acerca da educação cristã da juventude, Carta Vaticana, 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html> Acesso em: 02 ago. 2011.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. *A seriação escolar brasileira:* aspectos legislativos. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5, Minas Gerais, 2001. Disponível em:< http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2014.htm>. Acesso em: 27 dez. 2013.

CARVALHO, Carlos Henrique. Escola nova, educação e democracia*:* o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. Acta Scientiarum. *Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, Jul./.Dec, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17421> Acesso em: 27 dez. 2012.

COSTA, Dom Antônio Costa. *Pastoral coletiva dos Bispos do Brasil*, 1890.

COSTA, Dom Antônio de Macedo. Alguns pontos de reforma na Igreja do Brasil. 1890, Cap. III. apud. MESQUITA, Peri; KOZELSKI, Adriana Cristina; MANASSES, Miguel Ângelo. A educação no processo de restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1818.pdf >Acesso em: 27 jul. 2012.

COSTA, Marcelo Timotheo da. *Um itinerário no século:* mudança, disciplina e ação em Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Loyola, 2006.

DIÁRIO do congresso nacional. In: REUNIÃO ORDINÁRIA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 25., 1957. *Ata*... 1957. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp> Acesso em: 18 jan. 2010.

DÍÁRIO do congresso nacional. Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=29/11/1958 Acesso em: 18 jan. 2010.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2002.

GOMES, A. M. C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce; ALBERTI, Verena (Org.). *A república no Brasil*. 2002, p. 384-437.

GOMES, Angela de Castro. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual. In: GOMES, Angela de Castro. *Capanema:* o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GOMES, Edgar da Silva. *A separação Estado-Igreja no Brasil (1890):* uma análise da Pastoral Coletiva do episcopado brasileiro ao Marechal Deodoro da Fonseca. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo, 2006. Disponível em:<http://www.teologia-assuncao.br/cursos/2psgr_teologia/stricto_sensu/teses/Teses_alunos2006/Edgar%20da%20Silva%20Gomes.pdf> Acesso em: 16 jul. 2012.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos:* o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. A primeira conferência nacional de educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In. GOMES, Angela de Castro. *Capanema*: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro : FGV, 2000.

KUBITSCHEK, Juscelino de Oliveira. Discurso. ENCONTRO DOS BISPOS DO NORDESTE , 1, Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956.

LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional)

LEME, Dom Sebastião. *Carta Pastoral de D. Sebastião Leme, Arcebispo metropolitano de Olinda, saudando a sua arquidiocese*, Disponível em: <http://amigocruz.blogspot.com/2010/01/carta-pastoral-de-dom-leme-de-1916.html#ixzz1eeByQsqF > Acesso em: 26 set. 2011.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. *A reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal*. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, Espírito Santo, 2011, Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/585.pdf > Acesso em: 27 dez. 2012.

MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985).* São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARIANI, Clemente. *Exposição de motivos da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948.* Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13NOV1948.pdf#page%3D11609> Acesso em: 06 jan. 2013.

MARIN, Jérri Roberto. História e historiografia da romanização: reflexões provisórias. *Revista de Ciências Humanas (Religiosidade e Cultura)*, Florianópolis, v.1, n.30 (out. 2001) - Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~revista/edicoes_revista30.htm> Acesso em: 15 jul. 2012.

MESQUIDA, Peri. KLENK, Henrique. A romanização do aparelho religioso católico, a educação e a formação de professores à luz de fontes documentais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Paraná , 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-203-TC.pdf> Acesso em : 16 jul. 2012.

MEZZOMO, Frank Antônio. Ação educacional no projeto eclesiástico: uma tentativa da 'Restauração do Mundo em Cristo. *Akrópolis*, Umuarama, v.11, n.2, abr./jun., 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/336/303> Acesso em: 06 abr. 2004.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação". In: TRABALHO APRESENTADO DA JORNADA DISCENTE, 1, 2009. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 12 mar. 2010.

MONTEIRO, Douglas Teixeira. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil republicano*, v. 9: sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil republicano*, v. 9*:* sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 283-318.

NIELSEN, Diogenes. Reformas educacionais: mudanças e continuidades. *Revista HISTEDB* OnLine, Campinas, n. 5, jan., 2002. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis05/res1_5.html> Acesso em: 27 dez. 2013.

A ORDEM. Período analisado de 1930-1960. Rio de Janeiro.

PALMA FILHO, João Cardoso. A república e a educação no Brasil: primeira república *(1889-1930). Acervo digital* - Disciplina História da Educação, São Paulo, Unesp, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf> Acesso em: 27 dez de 2012.

PASTORAL Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre, 1915. apud. MESQUITA, Peri; KOZELSKI, Adriana Cristina; MANASSES, Miguel Ângelo. *A educação no processo de restauração da Igreja na República Velha à luz de fontes documentais*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, Paraná, 2009, p. 5654. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1818.pdf >Acesso em: 27 jun. 2012.

PENNA, Lincon de Abreu. *Uma história da república*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PIERUCCI, Antônio Fávio de; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. de. Igreja Católica: 1945-1970. In. FAUSTO, Bores. *O Brasil republicano, v. 11*: economia e cultura (1930-1964). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

RAMAL, Andreia Cecília. Artur Alonso. Dicionário de educadores Brasileiros. In: _____. *Educadores inacianos*. Centro Pedagógico Pedro Arrupe. Disponível em: http://www.pedroarrupe.com.br/02paginas/02educadores/galeria.htm Acesso em: 12 jan. 2013.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. Ensino religioso X ensino laico: a laicização da escola pública na 1ª república. In: SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, São Leopoldo, **Diversidade e identidade**, São Leopoldo, Sinodal, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973).* 35.ed. Petrópolis : Vozes, 2010.

ROSANVALLON, Pierre. *Por uma história do político*. São Paulo: Alameda, 2010.

SALDANHA, Nelson. *Secularização e democracia:* sobre a relação entre formas de governo e contextos culturais. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

SALEM, Tânia. Do centro dom vital à universidade católica. In. SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982. p. 97-134. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/tania.htm> Acesso: 19 jul. 2007.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca de. *Brasil, 1930-1961:* escola Nova, LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22.pdf> Acesso em: 24 set. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2.ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm> Acesso em: 03 dez. 2012.

SENRA, Alvaro de Oliveira. *Matizes do privado:* a AEC e a defesa da educação escolar católica Brasil, 1945-1994. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SERVIR. Boletim da AEC do Brasil: 1950 (Rio de Janeiro). Período analisado: 1950/04 a 1952/12; 1957/04 a 1960/08.

TRABAJ, Marcelo Barzola. *A romanização da igreja católica no Brasil.* In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA,4, anais ...História, Sociedade e Educação no Brasil,Unicamp, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm> Acesso em: 16 jul. 2012.

ANEXO A - O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da

administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de

locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéias e a irradiação dos fatos.

Diretrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o
caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e,

porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não há país "onde a opinião se divida em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéias não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polêmica ou simples meio de êxito pessoal ou político". Ilustrados, as vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas,

a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do cortamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida.

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

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor

esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem duvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, - que também deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados", - fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e ás vezes opostas.

b) A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem

a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o

processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que

resulta, para a educação pública, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Dai decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares

afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades

psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou

processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternais e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todasas inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está

de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (l2 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de

sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que "representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das

profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigirse à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "sistema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período

criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a república, no seu esforço heróico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não

somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor

e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmití-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridade em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das

instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. "Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis". Compreender, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior numero possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para

elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa
realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A democracia, - um programa de longos deveres

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da

sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abaternos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias idéias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos à nação alemã", pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. "O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo político, torna-se

princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria
Anisio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casassanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venancio Filho
Paulo Maranhão
Cecilia Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armanda Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

ANEXO B - Programa completo da liga eleitoral católica

ANNEXO I

PROGRAMA DA LIGA ELEITORAL CATÓLICA (Organização social)	CONSTITUIÇÃO DE 1934 TITULO IV Da Ordem Econômica e Social
Decretação de legislação do trabalho, inspirada nos preceitos da justiça social e nos principios da ordem cristã. ..... Visando este objetivo deve o Estado decretar leis que (pgs. 35 a 37 do programa). 1) Considerem o trabalho como elemento essencial de cooperação nas emprêsas econômicas;	1) Art. 115 — «A ordem econômica deve ser organizada **conforme os princípios da justiça** e as necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos existência digna. Dentro dêsses limites, é garantida a liberdade econômica».
2) Protejam o trabalho em geral e especialmente o das mulheres e crianças;	2) Art. 121 — «A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho na cidade e nos campos, tendo em vista a **proteção social do trabalhador** e os interesses econômicos do país». § 1.º — A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador: a) Proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de **idade, sexo, nacionalidade** ou estado civil; ..... b) Proibição de trabalhos a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres a menores de 18 anos e a mulheres.
3) Favoreçam as iniciativas particulares sempre que úteis ao bem social.	3) Art. 121 — «A lei promoverá o **amparo da produção.**»
4) Defendam a moral e a higiene públicas.	4) Art. 138 — Incumbe à União, aos Estados e aos Municipios, nos termos das leis respectivas: ..... e) Proteger a juventude **contra toda exploração**, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual. f) Adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbidade infantis e de **higiene social**, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis. g) Cuidar da **higiene mental** e incentivar a luta **contra os venenos sociais.**
Favoreçam as instituições de cooperação, mutualidade, previdência e solidariedade.	5) —
Regulem os contratos coletivos entre emprêsas econômicas e corporações livres de trabalhadores	6) Art. 121, § 1.º — «A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador. . . . . . f) **Reconhecimento das convenções colectivas de trabalho.**

7) Organizem a magistratura especial do trabalho para dirimir as questões entre o capital e o trabalho.	7) Art. 122 — «Para dirimir questões entre empregadores e empregados, regidas pela legislação social, fica instituída a justiça do trabalho, a qual não se aplica o disposto no cap. IV, do tit. I».
8) Regulem os salários, quando fôr possível, de modo que, não ferindo a situação econômica das emprêsas individuais ou coletivas, se alcance o «salário familiar».	8) Art. 121, § 1.º — «A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador: b) Salário mínimo, capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, às necessidades normais do trabalhador».
9) Regulem, com as mesmas condições, os preços, de modo a manter, quanto possível, o preço do mercado como eqüivalente ao preço justo.	9) Art. 117, § unico — «Proibida a usura, que será punida na forma da lei».
10) Protejam a maternidade e as famílias numerosas.	10) Art. 138 — Incumbe à União aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: c) Amparar a maternidade e a infância; d) Socorrer as famílias de prole numerosa.
11) Instituam e regulem o seguro social generalizado para todas as classes sem capital.	11) Art. 121, § 1.º — «A legislação do trabalho, etc. b) Assistência médica e sanitária ao trabalhador e á gestante, assegurado a esta o
	descanço antes e depois do parto, sem prejuizo do salário e do emprêgo e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidente de trabalho ou de morte.
12) Regulamentem o repouso hebdomadário coincidindo com o domingo.	12) Art. 121, § 1.º — let. e) — «Repouso hebdomadário, de preferência aos domingos.»
13) Organizem as obras de lazeres como conseqüência necessária da redução das horas de trabalho.	13) Art. 121, § 1.º, let. c) — «Trabalho diário não excedente de oito horas, reduzíveis, mas só prorogáveis nos casos previstos em lei».
14) Regulamentem o profissionalismo do trabalho manual.	14) Art. 121, § 1.º, let. i) — «Regulamentação do exercício de todas as profissões».
15) Criem o serviço de inspeção federal do trabalho, afim de se fazer o levantamento periódico das condições do trabalho nas várias zonas do território nacional, tendo por fim a aplicação racional das leis sociais, que devem sempre levar em conta essa diferenciação entre zonas rurais e urbanas, agrícolas e industriais, litorâneas ou sertanejas, de diferente índice de progresso.	15) Art. 115, § único — «Os poderes públicos verificarão, periódicamente, o padrão de vida nas varias regiões do país».

16) «A União, os Estados e os Municípios tomarão medidas no sentido de facilitar a aquisição e a defesa da pequena propriedade agrícola, etc.	16) Art. 126 — «**Serão reduzidos de 50% os impostos** que recáiam sôbre imovel rural, de **área não superior a 50 hectares** e de valor até . . . 10:000$000, instituído em bem de familia».
17) «A União e os Estados devem empreender, de modo sistemático, a colonização das terras devolutas do interior, por nacionais e estrangeiros.»	17) Art. 121, § 5.º — «A União promoverá, em cooperação com os Estados a organização de **colônias agrícolas**, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem e os sem trabalho».
18) «A União deve proceder ao aproveitamento das grandes quedas dagua nacionais, para o fornecimento, por preço mínimo, de luz e de fôrça elétrica às populações de todo o país.	18) Art. 119, § 4.º — «A lei regulamentará a **nacionalização progressiva das minas**, jazidas minerais e **quedas dagua** ou outras fontes de energia hidráulica, julgadas básicas ou essenciais à defesa econômica ou militar do país.
19) Defesa dos direitos e deveres da propriedade individual.	19) Art. 118, n. 17, Titulo III, cap. II — «E' garantido o direito de propriedade, que **não poderá ser exercido contra o interêsse social** ou coletivo, na forma que a lei o determinar».
20) «Decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis».	20) Art. 113 n. 9, **in fine** — «Não será, porém, tolerada propaganda de guerra ou **processos violentos** para **subverter a ordem política ou social**.
21) Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implícitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica.	21) A Constituição nada **contém** de anti-católico.

Para completar êsse balanço, entretanto, é necessário acrescentar ainda algumas observações:

1.ª — O voto femenino generalizado foi tambem uma conquista dos católicos. O projeto inicial do Codigo Eleitoral só concedia o direito de voto às mulheres *desquitadas* ou *abandonadas*, restringindo-o às solteiras, casadas ou viuvas *com economia própria*. Era um golpe nos direitos da Família. E só em face da representação feita à respectiva Comissão, pela Confederação Católica do Rio de Janeiro, (em memorial redigido pelo Dr. Claudio Ganns, Anais da Sociedade Jurídica Santo Ivo, vol. 1.º, p. 212), foi concedido o voto feminino em sentido amplo.

2.ª — Foram ainda de iniciativa católica:

a) o dispositivo do art. 150, let. *c* e § único, que garante a liberdade de ensino em todos os graus e ramos;

b) a restrição ao magistério "oficial", da exigência do concurso público (art. 158);

c) a supressão da exigência de exame final, no ensino secundário, prestado sòmente em estabelecimentos oficiais. Tudo em defesa dos Direitos da Família, em matéria de educação e de moral domésticas, contra os excessos do Estatismo moderno;

d) o caracter facultativo do exame pré-nupcial, a que se pretendia dar caracter obrigatório (Emenda 77, ao art. 169, do Projeto Constitucional; art. 145, da Constituição).

3.º — A parte final da emenda n.º 774, que declarava as associações religiosas subordinadas "no seu govêrno e disciplina às regras fundamentais da confissão a que pertençam", e que caíu em plenário, por 100 votos contra 98, *não estava no programa da L. E. C.*, por desnecessária, à vista da jurisprudência firmada pelos vários tribunais brasileiros, desde o voto memorável de Pedro Lessa. A decisão da Constituinte, portanto, não invalida em nada a situação dessas associações em sua subordinação natural e legal à autoridade da Igreja.

Eis aí, na sua impressionante sobriedade, o balanço real das realizações católicas na obra constitucional de 1934.