

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA

A PRESENÇA CATÓLICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: OS MANUAIS DAS MADRES
PEETERS E COOMAN (1935–1971)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2017

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA

A PRESENÇA CATÓLICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: OS MANUAIS DAS MADRES
PEETERS E COOMAN (1935–1971)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título Doutora em Educação junto Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do professor doutor Décio Gatti Júnior.

Área de concentração: História e
Historiografia da Educação.

Uberlândia-MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48p
2017 Oliveira, Sandra Maria de, 1966-
A presença católica na formação de professores no Brasil: os manuais das Madres Peeters e Cooman (1935-1971) / Sandra Maria de Oliveira. - 2017.
230 f. : il.

Orientador: Décio Gatti Junior.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação - Brasil - História - Séc. XX - Teses. 3. Igreja e educação - história - Teses. 4. Material didático - Teses. I. Gatti Junior, Décio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

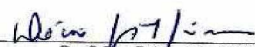
CDU: 37

PRESENÇA CATÓLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: OS MANUAIS DAS MADRES PEETERS E COMAN
(1935-1971)

Tese aprovada para obtenção do título de
Doutor no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 27 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Délio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dra. Vivian Batista da Silva
Universidade de São Paulo – USP


Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico o título de Doutor ao meu pai
Haroldo José de Oliveira *(in memória)*
que um dia chegou a sonhar que um de
seus filhos poderia alcançá-lo, esse dia
chegou e a minha mãe **Aparecida Vieira
de Oliveira** pelo carinho ao longo dessa
caminhada.

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei.
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia....
Encontro a solução
Meu caminho só
meu pai pode
mudar..”

GARRIDO; BINO; LAZÃO; DA CHAMA, 1998.

“Why wait to say
At least I did it my way
Lie awake, two faced
But in my heart I understand
I made my move
And it was all about you
Now I feel so far removed
You were the one thing in my way
Why wait to say...
But in my heart I understand
I made my move
And it was all about you
Now I feel so far removed
You were the one thing in my way
You were...”

FRANÇOIS; REVAUX; ANKA, 1967.

AGRADECIMENTOS

Uma andorinha sozinha não tece uma manhã: ela precisará sempre de outras andorinhas.

Nenhuma batalha é vencida sozinha. No decorrer desta luta algumas pessoas estiveram ao meu lado e percorreram este caminho como verdadeiros companheiros estimulando que eu buscasse a minha vitória e conquistasse meu sonho.

Primeiramente agradeço, a **Deus** que sempre esteve presente na alegria ou na tristeza fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força, com tua ajuda venci. Receba Senhor, minha alegria e a minha eterna gratidão por sua presença constante, invisível aos meus olhos, mas que toca fundo em meu espírito. Ainda, agradeço:

À família: Ao meu pai, **Haroldo José de Oliveira** (*in memória*), pelo amor que me mostrou a direção correta e me ensinou a ter fé na vida e a minha mãe, **Aparecida Vieira de Oliveira**, pelo apoio e confiança;

Aos meus irmãos, **Kátia Aparecida de Oliveira** e **Kerry Haroldo de Oliveira**, por sempre terem apoiado em todas as minhas decisões e comigo embarcaram nesse sonho;

Aos meus sobrinhos, **Ana Luíza Oliveira Rodrigues**, **Kallel Chaves Oliveira** e **Alana Laís Oliveira Rodrigues**, que entenderam (às vezes nem tanto) a minha ausência em muitas (quase todas) datas especiais;

Ao meu cunhado, **Aurestino Assis Mendes Rodrigues** e à minha cunhada **Rodenilda Rodrigues Chaves Oliveira**, mesmo pelo pouco convívio devido às tribulações da vida, sempre apoiando e incentivando ao longo dessa trajetória de estudo,

À minha tia, **Nilza Rodrigues Machado** e à **Luzia das Graças Siqueira**, pelas escutas silenciosas e pelos apoios nos momentos difíceis, fazendo acreditar que tudo é possível,

Ao meu afilhado e sobrinho, em especial, **Adriel Palhares Oliveira** e à **Emanuelle Amaral Almeida Marçal**, obrigada por serem as pessoas que são e por sempre desempenharam na minha vida, sem vocês certamente a minha vida não seria a mesma;

À todos que contribuíram para esta conquista:

Ao **Grupo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Extensão em Educação Infantil, Alfabetização e Práticas – NEIAP e Grupo de Estudo da Infância – GEI**, por todas as trocas e aprendizado pelos anos que frequentei,

À **Lucia Vânia da Costa, Gilda Rios de Souza, Ana Luci Naves, Aliamar Maria da Silva Torres e Osmar Ribeiro Araujo**, pela amizade que me ajudou a dividir os problemas e a somar as alegrias,

À **Jaqueline de Andrade Calixto**, com quem estabeleci um diálogo estimulante e uma amizade muito prazerosa, e que também contribui com material particular de sua pesquisa e além de sugestões de bibliografia,

Aos meus colegas da **Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro**, pela convivência com pessoas muito especiais que participaram, cada uma a seu modo, dessa história,

Aos meus colegas de profissão, **oficiais administrativos e secretários escolares** das escolas municipais de Uberlândia e das Secretarias da Prefeitura de Uberlândia, as dificuldades e as lutas foram muitas, mas apesar de todo percalço, vencemos. Lembro que todo sonho é possível, independente do cargo que exerça, basta acreditar...,

Aos meus “anjos” - **Rosângela Maria Castro Guimarães**, pela paciência das conversas, pelo apreço e orientações com os projetos de Mestrado e Doutorado, mas do que tudo sempre me incentivando. **Vera Lúcia Tognini** pelo carinho não de uma mestra, mas de uma amiga, que viu esse sonho se iniciar, sei que onde estiver esta torcendo por mim. Irmã **Maria Aparecida Moreira**, por contribuir pela descortinar dessa pesquisa, abrindo as portas do Centro de Memória Madre Francisca Peeters, disponibilizando dados e fotos. Obrigada, só nos sabemos como foi maravilhoso a nossa parceria. Então, ficam de vocês “anjos”, cada um que passa em nossa vida, não por acaso, mas deixa um pouco de si mesmo,

Ao meu orientador **Décio Gatti Júnior**, pela oportunidade concedida e pela firmeza e serenidade nas orientações, tornando-me assim não só sua eterna devedora, mas também uma privilegiada,

À Professora **Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**, você é uma pessoa ímpar, que me acolheu no mestrado com toda dificuldade, mas sempre generosa e apresentando caminho para obter sucesso, se chegue até aqui, você foi responsável e ao Professor **José Carlos Souza Araújo** por me mostrar os encantos da educação e pelos

ensinamentos durante os meus primeiros passos na vida acadêmica, um exemplo como pessoa e como pesquisador. Agradeço, ambos pelas valiosas sugestões apresentadas na banca de qualificação e da defesa,

Aos professores **Geraldo Gonçalves de Lima** e **Vivian Batista da Silva** que vieram dividir comigo esse momento especial e pelos pertinentes apontamentos apresentando na banca da defesa, que engrandeceram essa pesquisa,

Aos funcionários da Pós-Graduação em Educação, **James Madson Mendonça** e **Gianny Carlos Freitas Barbosa**, pelo carinho comigo durante essa trajetória,

Aos **colegas da Pós-Graduação**, por partilharem esse caminho junto comigo, na certeza de que iremos nos encontrar em outros momentos da vida pessoal e profissional,

À **todos** que contribuíram, direta ou indiretamente, com a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho comunica os resultados de investigação na área de Educação, na subárea de História da Educação, com temática vinculada à História Disciplinar, cujo objeto privilegiado foram dois importantes manuais escolares destinados à formação de professores especialmente em Escolas Normais católicas, com os seguintes títulos *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), cujas autoras foram as Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, vinculadas à Congregação Santo André. A problemática que animou a pesquisa esteve relacionada principalmente ao conhecimento da forma tomada pelos combates travados entre proposições católicas e liberais, de modo geral, no campo político e cultural, mas, particularmente, no âmbito das instituições escolares de formação de professores primários no Brasil. O período delimitado para a investigação estende-se de 1935, época da publicação da primeira obra analisada, até 1971, quando ocorrem mudanças consideráveis no sistema escolar brasileiro, o que incluiu a formação de professores. No procedimento metodológico foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes privilegiadas os manuais de ensino, mas, também encíclicas papais, cartas pastorais, obras clássicas, principalmente, impressos católicos e documentação relacionada a trajetória das autoras das obras analisadas e da Congregação a qual elas pertenciam. Tomou-se conhecimento das reflexões teórico-metodológicas no campo da História Disciplinar, Chervel (1990), em especial, e, no âmbito da cultura escolar, Júlia (2001), em especial. Neste texto, partiu-se do exame das ideias católicas e liberais que estavam em disputa no início do Século XX no Brasil, por meio da análise das estratégias editoriais e de associação empreendidas pelos intelectuais e educadores brasileiros nesta época. Em seguida, buscou-se compreender os fatores que levaram ao estabelecimento da Congregação Santo André e à publicação dos manuais destinados a formação de professores na Escola Normal, com autoria das Madres vinculadas à referida Congregação. Por fim, fez-se um estudo aprofundado do conteúdo dos manuais escolares analisados, de modo a perceber as estratégias discursivas e os principais temas e pontos defendidos pelas autoras em meio da defesa veemente de princípios cristãos em meio a uma sociedade que se laicizava. Conclui-se que os manuais escolares escritos pelas Madres Peeters e Cooman explicitavam um posicionamento contundente em torno do catolicismo, com oposição consistente as ideias do campo liberal e socialista, em especial, naquilo que era mais criticado, a saber: a estatização do ensino, o cientificismo e a laicização da sociedade e da cultura.

Palavras-chave: História da Educação, Disciplina, Manuais, Igreja Católica.

RÉSUMÉ

Cet étude communique les résultats d'une investigation dans le domaine de l'Éducation, dans le sous-domaine de l'Histoire de l'Éducation, avec la thématique relationnée à l'Histoire Disciplinaire, dont l'objet mis en relief ont été deux importants manuels scolaires destinés à la formation de professeurs, notamment dans des Écoles Normales catholiques, avec le suivants titre: "*Noções de Sociologia* (1935) et *Pequena História da Educação* (1936)", dont les auteurs ont été les Mères Francisca Peeters et Maria Augusta de Cooman, liées à la Congrégation Santo André. La problématique qui a donné enthousiasme à cette recherche a été relationnée surtout à la connaissance de la façon prise par les disputes qui ont eu lieu entre propositions catholiques et libérales, de manière générale, dans les champs politique et culturel, mais, principalement, dans le domaine des institutions scolaires de formation de enseignant de primaire au Brésil. Le période délimité pour cette investigations comprend l'année de 1935, l'époque de la publication de la première oeuvre analysée, jusqu'à 1971, quand ont été lieu considérables changements dans le système scolaire brésilien, en tenant compte la formation des professeurs. Concernant au procédure méthodologique, ont été utilisées la recherche bibliographique et la documentaire, en ayant comme principales sources les manuels d'enseignement et, aussi, d'encyclique pontificale, des lettres pastorales, des oeuvres classiques, surtout du matériel catholique imprimé et la documentation liée à la trajectoire des auteurs des oeuvres analysées et de la Congrégation à laquelle elles appartenaient. On a pris connaissance des réflexions théorique-méthodologiques dans le domaine de l'Histoire Disciplinaire, Chervel (1990), notamment, et dans le champ de la culture scolaire, Júlia (2001), principalement. Dans ce text, on est parti de l'analyse des idées catholiques et libérales que étaient en disputant dans le début du XX^e siècle au Brésil à travers d'analyse des stratégies editoriales et d'association réalisées par les intellectuels et les éducateursbrésiliens à cette époque. Après, on s'est efforcé pour comprendre les facteurs qui ont permis l'établissement de la Congrégation Santo André et la publication des manuels destinés à la formation de professeurs dans l'École Normale, avec l'écriture de las Mères liées à cette Congrégation. Enfin, on a fait un étude approfondi du contenu des manuels scolaires analysées, afin de percevoir les stratégies discursives et les principaux thèmes et des points soutenus par les auteurs en défendant les principes chrétiens dans une société qui se devenaient laïque. On conclut que les manuels scolaires écrits par les Mères Peeters et Cooman indiquaient clairement un positionnement catégorique autour du catholicisme, avec une solide opposition à las idées libérales et socialistes, notamment, en concernant à celui qui était plus critiqué: l'étatisation de l'enseignement, le scientisme et la laïcisation de la société et de la culture.

Mots-clés: Histoire de l'Éducation; Discipline; Manuels; Église Catholique.

Lista de Quadros

QUADRO 1- Cartas Pastorais sobre a Imprensa	51
QUADRO 2 – Congregações Francesas no Brasil, século XIX e XX	102
QUADRO 3 – Cidades onde foram fundados os Colégios Santo André	123
QUADRO 4 – Sumário do Livro <i>Noções de Sociologia</i>	129
QUADRO 5 – Sumário do Livro <i>Pequena História da Educação</i>	138

Lista de figuras

FIGURA 1- Dom José Marcondes Homem de Mello	117
FIGURA 2- Irmãs da Congregação Santo André que vieram para o Brasil em 1914	119
FIGURA 3 - Lista de embarque do navio “Araguaya”	120
FIGURA 4 - Madre Francisca Peeters	125
FIGURA 5 - Capa do Livro <i>Noções de Sociologia</i>	129
FIGURA 6- Capa do Livro <i>Pequena História da Pedagogia</i>	137
FIGURA 7- Madre Maria Augusta Cooman	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I- ENTRE LIBERAIS E CATÓLICOS, A DISSEMINAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES.....	32
1.1 Imprensa Católica.....	47
1.1.1 Constituição dos órgãos católicos de divulgação e os manuais pedagógicos.....	55
1.2 Os educadores e a reação católica.....	61
1.3 Os educadores liberais.....	71
1.3.1 Associação Brasileira de Educação e o Manifesto dos Pioneiros...	78
1.4 Considerações Parciais.....	84
II- A CONGREGAÇÃO SANTO ANDRÉ E AS MADRES PEETERS E COOMAN.....	87
2.1 Congregação Santo André e seu papel disseminador dos fundamentos católicos.....	92
2.2 Breve histórico da Congregação Santo André e sua base histórica no Brasil.....	104
2.3 A trajetória das Madres Peeters e Cooman.....	124
2.3.1 Madre Francisca Peeters.....	124
2.3.2 Madre Maria Augusta Cooman.....	142
2.4 Considerações Parciais.....	144
III- OS MANUAIS NOÇÕES DE SOCIOLOGIA E PEQUENA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	146
3.1 As ideias principais das obras – Noções de Sociologia (1935) e Pequena História da Educação (1936) – Madres Peeters e Cooman.....	151
3.2 Análise das obras.....	194
3.3 Considerações Parciais.....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS.....	220

INTRODUÇÃO

O livro escolar é sem dúvida um objeto rico e extremamente complexo.

— CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.390.

Esta tese comunica os resultados de uma investigação, no campo da História e da Historiografia da Educação, especificamente no âmbito da História Disciplinar, que tem por objeto as ideias contidas em duas obras: *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), de autoria das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman.

Investigamos a importância das obras para a História da Educação no Brasil. Para tanto, procedemos, primeiramente, um recorte do período de investigação: entre 1935, época da publicação do primeiro manual de ensino examinado, e 1971, ano em que houve a reestruturação da LDB, de 1961, pela Lei nº 5.692, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que alterou a transformação da formação de professores no Brasil.

Foi nesse o período que se deram duas ações: o embate, no campo educacional, entre os católicos e os liberais, e a circulação dos manuais didáticos nas escolas normais e faculdades de Pedagogia no Brasil.¹ É considerado um período bastante rico de iniciativas, no que tange ao reordenamento educacional brasileiro, principalmente pelos intelectuais, que proclamavam a defesa da educação como meio de modificação social e

¹ Podemos citar alguns exemplos de manuais, de revistas e boletins: *Noções de História da Educação* (1933), de Afrânio Peixoto, *História da Educação* (1939), de Paul Monroe; *Noções de História da Educação* (1945), de Theobaldo Miranda Santos; *Tratado da Pedagogia Moderna* (1934), de Monsenhor Pedro Anísio, *Boletim da Associação dos Professores Católicos e Revista Brasileira Pedagógica* (1932); *Revista Brasileira de Pedagogia – RBP* (1929); *Revista de Cultura do Centro Dom Vital* (1929); *Raio de Luz – Órgão da Liga a Ação Católica Feminina de Portugal* (1935); *Flor de Liz* (1935), revista mensal da Ação Católica Feminina. Também foram distribuídos gratuitamente os *Anais* do 1º Congresso Católico de Educação (1934) para os participantes com propósito de divulgação católica; *Jornal Equipe* (1936). Ver: SGARBI, Antonio Donizetti. **Bibliotecas pedagógicas católicas**: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938), 2001, 375f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

política. A LDB, no ano de 1971, representa um marco para a formação dos professores primários, já que, com essa Lei, o Ensino Normal passou a se constituir como uma das habilitações específicas do ensino médio, o Magistério em 2º grau.

No entanto, a investigação, não abordou a realidade pedagógica, as práticas de ensino, pois que houve restrição a análise dos manuais didáticos por eles oferecerem o conteúdo que se deveria ensinar aos alunos das escolas normais, no sentido deles terem uma visão sintética da História da Educação e de Sociologia, com exame dos fatos e das doutrinas pedagógicas e sociológicas a imensa contribuição da Igreja Católica, com ênfase no embate entre os católicos e liberais.

Nesta investigação e na comunicação de seus resultados buscaremos responder questões que podem dar o formato final da análise desta pesquisa, tais como: quais ideias estavam em disputa no campo educacional brasileiro na primeira metade do século XX, período em que as obras foram escritas? Qual a história e as principais características das Madres autoras dos manuais analisados e da Congregação Santo André, à qual estavam vinculadas? Qual conteúdo estava contido nos manuais escritos pelas Madres?

Vale ressaltar que, ao iniciarmos o doutorado, nosso tema central era história do Grupo Escolar, especificamente, a análise comparada da legislação mineira com a paulista, no período de 1892 a 1924. Nosso interesse em pesquisar a disciplina de História da Educação nos manuais didáticos surgiu quando o Professor Décio Gatti Júnior apresentou manual de ensino intitulado *Pequena História da Educação*, das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta Cooman, publicado originalmente em 1936, demonstrando, também, a importância desse assunto. Ficamos instigadas pelo tema, pois existiam poucas publicações sobre ele. Amadurecemos a ideia e, na interface com as leituras e orientações, seguimos para a pesquisa com o objetivo de desvelar qual era a origem das Madres autoras dos manuais objetos desta pesquisa.

O primeiro passo foi buscar, na contracapa de *Pequena História da Educação*, dados relevantes, tais como: como eram as religiosas de Santo André e o que se queria dizer com Santo André; seria um membro do conjunto André, Bernardo, Caetano, iniciais da grande região do ABC paulista, em São Paulo? Referência de um nome de uma Escola Normal antiga? A primeira tentativa foi entrar em contato com o Arquivo

Público do Estado, com o Núcleo de Assistência ao Pesquisador, onde tivemos como resposta que não existia nenhuma Escola Normal com aquele nome.

Na capa, abaixo do nome Santo André, encontramos também outra referência: a palavra Jaboticabal. Deduzimos que deveria ser uma cidade do Estado de São Paulo, então, fomos pesquisar no Arquivo Público desta cidade. Obtivemos a informação de que existia uma instituição denominada Colégio de Irmãs de Santo André, fundado no início do século XX. Como eram dados para uma pesquisa científica, pediram que entrássemos em contato, via correio eletrônico, com as Irmãs; o fizemos, mas sem êxito.

Escrevemos novamente para o Arquivo Público de Jaboticabal-SP, informando-lhes que não obtivemos sucesso com o *e-mail* enviado. Como resposta, o arquivo nos passou o número do telefone do Colégio Santo André, mas não sabíamos se estávamos na direção certa da pesquisa. Seria o colégio onde as Irmãs exerceram as suas atividades? Ligamos no colégio e a informação foi que realmente existiram duas funcionárias com os nomes das Irmãs, mas que já haviam falecido há muitos anos e que não tinham arquivos sobre elas. No entanto, sugeriram-nos que procurássemos a Casa das Irmãs de Santo André. Foi o que fizemos, porém a pessoa que nos atendeu pediu que fizéssemos o pedido de informação novamente por meio do correio eletrônico. Perguntamos se poderíamos ir até a Casa para buscarmos os documentos necessários e conhecermos a instituição onde as Irmãs desenvolveram as suas atividades. A resposta foi negativa, com a justificativa de não existir um acervo, ou seja, um arquivo com documentos guardados para uma possível pesquisa, e que estavam organizando a festa de comemoração dos cem anos da vinda das Irmãs de Santo André para o Brasil, como nos relata Moreira (2013 [s/p]): “Estamos ultimando as preparações para o início das celebrações do centenário da chegada das primeiras Irmãs de Santo André em terras brasileiras”.

Conforme combinado, encaminhamos várias perguntas. Houve uma demora para o levantamento dos dados, e realmente percebemos que não havia mesmo um arquivo, já que nos enviaram documentos incompletos, como a história da Congregação com os dados sem as referências.

Além desses dados, buscamos realizar um estado da arte sobre a temática referente aos manuais das Madres Peeters e Cooman, trabalhos que foram realizados sobre esse assunto como, podemos apresentar o artigo de Furtado (2009) “*Os livros*

usados na formação dos professores primários nas escolas normais de Ribeirão-SP” (1944-1960) que teve como propósito de apresentar alguns resultados do estudo realizado acerca dos livros usados na formação dos professores primários em relação às disciplinas pedagógicas em duas escolas normais, sendo que um dos livros utilizado para esse estudo foi o de *Noções de Sociologia*. Bastos (2006) em seu artigo “*Uma Biografia dos Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950)*” buscou por meio dos manuais escolares, dentre eles, *Pequena História da Educação*, analisar o autor e a história da obra: da materialidade ao conteúdo, da edição à circulação, como também os temas privilegiados nos manuais e nos programas das disciplinas nas escolas normais e nos cursos de pedagogia.

Em Monarcha (2007) no artigo “*História da Educação (Brasileira): formação do campo, tendência e vertentes investigativas*”, apresenta o resultado de um estudo em que realizou sobre a constituição e institucionalização da História da Educação como domínio de conhecimento disciplinar, no período de 1930 a 1970, cujos manuais didáticos, dentre eles, *Pequena História da Educação*, surgem destinados a sustentar o ensino da matéria História da Educação. Freitas; Nascimento (2006) em seu artigo “*As mães da Historiografia Educacional: o manual de Peeters e Cooman*”, a intenção desse estudo foi investigar as representações acerca da educação brasileira e da educação feminina veiculadas nesse manual.

Araújo; Ribeiro; Souza (2011) em seu texto intitulado “*Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972?*” os autores analisam o caráter historiográfico educacional a respeito dos manuais didáticos de História da Educação publicados, em primeira edição, entre 1914 e 1972, trazendo os conteúdos e orientação pedagógica e didática em torno da explicitação e da interpretação da realidade histórica educacional brasileira, por meio dos seguintes aspectos: relativos à historiografia e como análise dos conteúdos históricos educacionais dos manuais expressos pela periodização tripartite – Colônia, Império e República; problematização em torno dos manuais de História da Educação em apreço e pelo seu objeto; caracterizações por meio de uma investigação comparativa entre eles.

Após esse levantamento de dados para a investigação e o estado da arte, foi necessário usarmos fontes documentais que contribuíssem como uma base teórica,

possibilitando-nos a cobertura de uma gama de fatos muito mais ampla do que aquele que poderíamos investigar mediante a observação direta de fatos. Como fontes bibliográficas, usamos os livros da literatura sobre a Igreja Católica, a História e Historiografia da Educação, os manuais didáticos, dentre outros.

Nesse sentido, para compreendermos o processo de restauração católica no Brasil, buscamos a obra de Bruneau (1977), *Catolicismo brasileiro em época de transição*, o qual descreve a situação da Igreja desde os tempos do padroado português, seguida por sua progressiva marginalização no Brasil imperial, e demonstrando também a ambivalência das condições criadas pelo regime republicano (por uma parte, a Constituição de 1891, que excluiu a Igreja da vida pública; por outra, o fato de que ela lhe brindou com uma oportunidade excepcional para revigorar a sua estrutura interna). No período de Getúlio Vargas, sob a orientação do cardeal Leme², a Igreja restituiu por meio de um conjunto de estratégia na sociedade brasileira.

Nas obras de Azzi, *A vida religiosa no Brasil* (1983), *A crise da cristandade e o projeto liberal* (1991), *O altar unido ao trono: um projeto conservador* (1992), *A neocristandade: um projeto restaurador* (1994a), *o Estado leigo e o projeto ultramontano* (1994b) e *História da igreja no Brasil: Terceira Época – 1930-1940* (2008) buscamos o desenvolvimento da Igreja no Brasil, tendo forte presença na formação da sociedade brasileira ao longo desses últimos 500 anos; o catolicismo não era somente a religião oficial do país, mas tinha como propósito impregnar o povo com seus valores morais e religiosos, como também participar e influenciar o poder político, de maneira de desviar a atenção da tradição para a “opção pelos pobres”, e para os seus interesses de autoridade constituída, com suas finalidades econômicas, financeiras e ideológicas. No campo da educação, o papel da Igreja se deu por meio da influência dos

² Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra nasceu em 20 de janeiro de 1882, em Espírito Santo do Pinhal. Recebeu a Sagrada Ordenação Presbiteral em 28 de outubro de 1904, aos 22 anos de idade. Em 24 de março de 1911, foi nomeado Bispo Auxiliar de São Sebastião do Rio de Janeiro, aos 29 anos de idade, com o Título de Orthosias in Phoenicia, por Sua Santidade o Papa São Pio X, recebeu a Sagrada Ordenação Episcopal, em 24 de junho de 1911, pelas mãos de Sua Eminência Reverendíssima Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, Arcebispo de São Sebastião do Rio de Janeiro. Foram coconsagrantes: o Arcebispo Francisco do Rego Maia, e o Bispo Juan Nepomuceno Terrero y Escalada. Em 29 de abril de 1916, com 34 anos de idade, é nomeado Arcebispo de Olinda, sendo posteriormente nomeado Arcebispo Coadjutor de São Sebastião do Rio de Janeiro, em 15 de março de 1921, aos 39 anos de idade, como Arcebispo Titular de Pharsalus. Com 48 anos de idade assume o Arcebispado de São Sebastião do Rio de Janeiro, em 18 de abril de 1930. Mais tarde, é elevado a Cardeal da Cúria Romana, em 30 de junho de 1930. Faleceu em 17 de outubro de 1942, aos 60 anos de idade. Fonte: <http://www.igrejaortodoxahispanica.com/Biografias/Sebastiao_Leme_da_Silveira_Cintra.html>. Acesso em 12 maio 2014.

colégios de padres e freiras. No da saúde, pelas sociedades beneficentes para a promoção da saúde e do bem-estar dos “menos favorecidos”, em ações influenciaram o caráter e a formação do povo brasileiro.

Cury (1986), em sua pesquisa, refere-se aos debates educacionais brasileiros entre 1930-1934, evidenciando os conflitos ideológicos que poderão auxiliar na compreensão do debate da evolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Ainda na literatura da História e História da Educação, buscamos fundamentos em outros estudiosos. Dias (1996) nos apresenta a formulação da doutrina dos intelectuais católicos brasileiros e sua propagação pelos movimentos religiosos de massa, num período da história republicana brasileira, no qual a Igreja católica empreendeu esforços para definir o papel do catolicismo na sociedade, ao utilizar e divulgar argumentos e princípios elaborados pelo poder eclesiástico.

Villaça (2006), em seus estudos, busca apresentar o catolicismo em duas fases. A primeira, a escolástica ou portuguesa, do século XVI até meados do século XVIII, e os seus pensadores: Padre Gonçalo Leite, José Joaquim da Cunha Azeredo, Monte Alverne, Moraes Torres, dentre outros; e a segunda, que é francesa, do século XIX até os dias de hoje, também com os seus pensadores: Tobias Barreto, Dom Vital, Júlio Maria, Jackson Figueiredo, dentre outros. Villaça menciona o movimento de reação católica no Brasil, com considerações que nos servem para o entendimento da forte influência do pensamento católico no recorte temporal estudado.

1. História da Educação enquanto disciplina no Brasil

As disciplinas contidas nos manuais didáticos fazem parte de uma arqueologia das práticas escolares, por meio de conteúdos que compõem o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Por isso, para Chervel (1990, p. 200, destaque do autor), “uma *disciplina* é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento do conhecimento e da arte”. Ressaltamos, porém,

que, para isso, há a necessidade de se configurar uma série de processos na organização dos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas, de maneira que se desenvolvam nas atividades escolares no interior das salas de aula, e que estejam vinculadas ao mundo exterior.

Os conteúdos são apenas meios usados para o alcance de um fim, e em um período ideal para isso. É quando a disciplina de História da Educação seria alvo de um propósito de investigação, quando as finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela pesquisa. De acordo com Chervel (1990) há momentos propícios para se investigar uma disciplina, por exemplos, nos momentos de reforma pois são muitos os documentos gerados (leis, exposição de motivos, propagandas, etc.). No caso brasileiro, por exemplo, há momentos marcantes entre os quais podemos citar a influência da questão religiosa na disciplina de História da Educação, por meio do manual didático católico dessa investigação, a qual buscamos compreender o que está nas entrelinhas, pois nesses momentos é que as reais finalidades se desvelam no ensino.

A disciplina História da Educação, segundo Galvão; Lopes (2010), nasceu no final do século XIX, não se desenvolveu como uma área da História, embora seu objeto de estudo possibilite compreender o passado do ser humano em uma dada sociedade. A trajetória da disciplina estaria ligada ao campo da Pedagogia, desde o século XIX, em que começava a se desenvolver em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, mas seus conteúdos estavam voltados para a presença da Teologia e da Filosofia.

Nos anos de 1920, a disciplina aparece no contexto das reformas brasileiras que desejavam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa. Dentre os professores pioneiros chamados a ministrar a nova disciplina, no Rio de Janeiro, encontramos Júlio Afrânio Peixoto, autor do manual didático *Noções de história da educação*, publicado em 1933 (VIDAL; FARIA FILHO, 2003). Depois de se tornar uma disciplina nos cursos de formação de professores, diversos manuais didáticos foram produzidos para o seu ensino.³

³ Podemos exemplificar: Júlio Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação* (1933); Madres Francisca Peeters; Maria Augusta de Cooman, *Pequena História da Educação* (1936); Bento de Andrade Filho, *História da Educação* (1941); Ruy de Ayres Bello, *Esboço da História da Educação* (1945); Aquiles Archêro Júnior, *Lições de História da Educação* (1957). Ver: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, 2003, p. 37-70.

A disciplina História da Educação foi introduzida no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1928, na reforma do curso de formação para o magistério promovido por Fernando de Azevedo, na reformulação da instrução pública do Distrito Federal que teve início em 1927 (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

Ao estudarem o tema, Vidal; Faria Filho (2003) lembram que as produções referentes à História da Educação estavam vinculadas à filosofia da educação, associadas a uma única disciplina curricular ou partilhadas nas diretrizes de um mesmo programa no âmbito das escolas normais. No ano de 1928, a disciplina História da Educação era ministrada apenas no quinto ano, ao lado da sociologia, higiene, puericultura, didática, pedagogia e trabalhos manuais. No ano de 1932, com a modificação da nomenclatura da Escola Normal do Distrito Federal para Instituto de Educação, realizada por Anísio Teixeira, a disciplina passou a integrar a segunda seção, História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar. Em 1939, com a criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia e, em 1946, com a Lei Orgânica para o Ensino Normal, unificaram-se a História e a Filosofia da Educação em uma única disciplina; contudo, essa unificação trouxe o afastamento da escrita da História da Educação na prática dos arquivos.

Esse vínculo entre Filosofia e História da educação, até hoje presente nos cursos de formação de professores, foi estudado por Galvão; Lopes (2010). Elas confirmam que, por muitos anos, não existiu distinção entre as duas disciplinas, tanto que, nos cursos de formação, existia a disciplina “Fundamentos da Educação”, em que a História estava voltada para a organização dos sistemas de ensino em seus períodos históricos, e a parte filosófica abordava o pensamento pedagógico. Esse fato pode ser constatado em manuais didáticos de História da Educação, tais como: de Wilhelm Dilthey, *Lições de História da Pedagogia* (1934); de Francisco Larroyo, *História geral da Pedagogia* (1944); de Paul Monroe, *Noções de História da Educação* (1945); de René Hubert, *História da Pedagogia* (1949); de Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia* (1951); e de Nicola Abbagnano, *História da Pedagogia* (1957) (GALVÃO; LOPES, 2010).

Por sua vez, Nunes (1996) faz uma reflexão sobre o que significa a História da Educação como disciplina escolar, por meio de livros cujas intenções e concepções possuem diferentes visões. Trata-se de um estudo com uma importante contribuição

para a História e Historiografia da Educação, principalmente no que se refere à construção da história dos manuais didáticos no Brasil.

Bastos (2006) também é outra pesquisadora sobre o tema manual didático. Ela retoma a “biografia” com o intuito de analisar o autor e a história: da materialidade ao conteúdo; da edição à circulação; os manuais e os programas da disciplina nas escolas normais e nos cursos de pedagogia. Nesse sentido, ela retorna ao século XIX, demonstrando a implantação do sistema público de instrução, no qual começa a se exigir a formação de professores (Escola Normal). Nesse contexto, a disciplina História da Educação estaria vinculada à formação docente e, dessa forma, foi-se consolidando. Além do assunto referente à disciplina História da Educação, o artigo traz uma descrição dos manuais didáticos de história da educação adotados no Brasil.

Já com Monarcha (2008), no texto intitulado “Práticas de escrita da História da Educação: o tema da escola nova nos manuais de ensino produzidos por brasileiros (1914-1969)”, a abordagem da temática está relacionada com o período da Escola Nova, com a nova corrente educacional, como “pedagogia nova” e “educação moderna”. O trabalho analisou como a modernidade na pedagogia foi difundida e propagada no período do estudo, de 1910 a 1970. Os manuais escolares configuravam *corpus* de propagação de conhecimento para os alunos das escolas normais, instituto de educação e seções em cursos de Pedagogia. O autor faz uma relação dos manuais com autores e títulos e a sua função, fazendo uma comparação dos conteúdos da história da educação com a Escola Nova, demonstrando a sua evolução enquanto disciplina.

E, por fim, no artigo “As ideias de Rousseau nos manuais de história da Educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)”, de autoria de Gatti Junior (2014), apresenta a análise de doze diferentes manuais de História da Educação, em relação à abordagem do ideário rousseauiano nesses manuais, como autor estrangeiro que fora traduzido para o português e publicado no Brasil no século XX, entre os anos de 1939 a 2010. Esse autor dispõe que algumas obras analisadas têm capítulos inteiros dedicados ao Rousseau e, ao mesmo tempo destacam sua influência sobre os políticos, os educadores, as instituições e as práticas escolares. De tal modo, o autor constatou que alguns manuais estabeleceram êxito em fazer a relação entre as ideias políticas, educacionais e pedagógicas de Rousseau e, como também, houve o predomínio de análises que consideravam o pensamento rousseauiano como precursor

da futura da psicologia do desenvolvimento humano como a psiqué infantil. Além do ideário, o autor também buscou analisar a relação das ideias educativas de Rousseau e as ideias liberais de modo geral, considerando que se deve levar em conta um corte analítico enviesado da crítica ideológica, seja no aspecto católico tradicional ou no aspecto comunista.

2. Aspectos históricos sobre os Manuais Didáticos

Os manuais didáticos representam, para os historiadores da educação, uma fonte singular. Como um objeto complexo e possuído de várias funções, dependendo do olhar que temos e da posição de nossos interesses em dado momento de nossa vida. O contexto educativo, por exemplo, instiga-nos a pesquisá-los, uma vez que são elementos que podem restituir um passado histórico muito importante para análises acadêmicas. Efetivamente, os manuais estão inscritos em uma dada sociedade, em um contexto histórico, participando de um universo cultural e são depositários de um conteúdo educativo. Têm o propósito de transmitir, às novas gerações, os saberes e as habilidades de uma dada área de conhecimento e de um dado momento social. Como são instrumentos pedagógicos, inscrevem-se em uma extensa tradição, essencial desde a sua elaboração até o seu emprego nas construções dos métodos e das categorias do ensino de seu tempo.

Para Choppin (1992), o termo “manual escolar” se refere etimologicamente à “obra de manuseável”, de formato e peso restringidos que, no século XIX, era conferido a um “Guia Prático”, no significado de codificação de conselhos, de receitas ou de regras alusivas ao desempenho de uma profissão. A designação de “manual escolar” é em decorrência da recuperação do termo para a esfera da educação empregada pelos pesquisadores atuais.

Por outro lado, a difusão e o uso do manual se intensificaram a partir do momento em que surgiu a concepção de “Educação para todos” (NARODOWSKI, 2004), do educador tcheco João Amós Comenius ou Jan Amos Komenský, seu nome

original, principal mentor da educação moderna no século XVII, que tinha a finalidade de planejamento, execução e avaliação de ensino, associados à intenção de alcançar a sua modernização. Para Comenius, a didática se revela como uma indicação de educação para a sociedade, abrangendo uma intensa reflexão sobre as necessidades sociais e os processos determinados para a educação, a formulação de propostas educacionais relacionadas, previsão de recursos materiais, economia do tempo e avaliação sistemática dos resultados atingidos.

Os manuais didáticos não apresentam apenas os conteúdos das disciplinas, mas como os conteúdos devem ser ensinados, consentindo igualmente um sistema de valores, transmitindo estereótipos, uma ideologia e uma cultura, generalizando temas, como família, criança e etnia. Como instrumento utilizado no contexto da sala de aula pelo professor, serve como mediador entre a proposta oficial do poder promulgada nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelos docentes.

Desde o século XIX, o manual didático tem sido o principal instrumento de trabalho de professores e alunos. Ele é utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, para reproduzir e condicionar um modo de organização da cultura escolar; buscando construir uma história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica do aluno, bem como os processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes e suas práticas. Segundo Julia (1993, p.15), cultura escolar significa

[...] um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores.

Ao refletirmos sobre as normas, estamos na direção metodológica de pensar, com fundamento, em um ponto de vista que distingue as normalizações sociais

apropriadas de uma época e contexto histórico, considerando condutas e comportamentos socialmente aceitáveis de uma perspectiva moral e ética; e, ainda, na compreensão e no uso que os diferentes sujeitos escolares tiveram e fizeram dessas normas e determinações. Estamos, também, na direção da análise do conjunto das práticas que representam os saberes e as condutas que eram inculcados pela apropriação que os administradores educacionais, principalmente os professores, perpetravam tanto dessas normas quanto das próprias práticas, buscando a incorporação de certos comportamentos.

Compreender a cultura escolar nos possibilita investigar, também, a finalidade do manual didático quando conduzido em lugar e momento histórico específicos. Igualmente, admitindo sua transformação como própria de uma época, ao contribuir para a constituição de costumes, de comportamentos, de maneiras de sentir e viver, conforme com o seu tempo.

Sabe-se que a produção de um manual didático obedece a uma conformação complexa entre texto, forma e discurso, ou seja, deve haver concordância entre saber-conhecimento-(in)formação. Por isso, constitui-se como uma fonte rica de pesquisa, porque certamente representa e se apropria de um conhecimento, com saber e informação para a constituição da história dos manuais didáticos e para a história do livro.

Portanto, demonstrando a complexidade de uma pesquisa na utilização do manual didático, segundo Chartier; Hébrard (1995, p. 390-391),

[...] o livro escolar é sem dúvida um objeto rico e extremamente complexo. Nele se encontram embutidos limitações institucionais (os manuais têm de se ajustar aos programas), pragmáticas (deve ser de utilização cômoda na classe, durante um ou vários anos letivos) [...].

Como fonte de investigação, devemos analisar o manual didático num contexto amplo; como um produto que pode ser examinado em diversos aspectos, tais como: autoria, coletor, mercador, forma de distribuição e de circulação, a qual leitor se destina, demonstrando a sua pluralidade como documento. Enquanto objeto de circulação, pensamos o manual como forma de aproximação, sob o ponto de vista histórico, da movimentação de ideias sobre quem a escola deveria transmitir-ensinar. Além disso, e

ao mesmo tempo, para saber qual percepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos alunos, levando em consideração os aspectos referentes à temporalidade e espaço. Já como um instrumento da prática institucional escolar, é possível vincular o manual didático à história das instituições escolares e, estreitamente, à das políticas educacionais.

Na leitura de textos de Saviani (1986), buscamos a definição de manual didático. Segundo ele, o manual didático é um recurso para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser assimilado pelo aluno e, ao mesmo tempo, contém os conhecimentos necessários ao educador. Por meio do manual, o professor determinará quais instrumentos serão capazes de viabilizar a assimilação do aluno quanto ao conhecimento dos conteúdos ensinados.

Alves (2001) informa como o manual didático surgiu no século XVII, como instrumento de ensino, cuja proposta pedagógica, elaborada por Comenius, na sua *Didática Magna* (1997), publicada em 1657, propunha-se a ensinar “tudo a todos”. Cabe mencionarmos que “todos” significam “todas as idades” – cada idade tem a sua correspondente etapa escolar de acordo com o princípio de sequência e ordem racional.

Em Pintassilgo (2006), constatamos as finalidades dos manuais didáticos como sendo instrumentos que pretendiam iniciar os alunos e mestres nos princípios e fórmulas da nascente ciência da educação, considerados indispensáveis para atividade docente. Por meio desse autor, percebemos que os manuais colaboraram também para a concretização do modelo escolar, atribuindo a legitimidade acadêmica a determinadas maneiras de organização do tempo e do espaço escolares e de elaboração do currículo.

Conforme Magalhães (2006), os manuais são demonstrações históricas de seu tempo, portanto, estabelecem-se “no quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num complexo epistêmico” (MAGALHÃES, 2006, p. 7). Enfim, os manuais podem representar um excelente material empírico de investigação, na medida em que se constituem como subsídios de interposição na relação que se estabelece no processo educativo, envolvendo professores e alunos em determinado contexto histórico educacional.

3. O papel da República na produção dos manuais didáticos

Os meios de produzir ou incentivar a produção do manual didático e outros impressos iniciam-se com o processo de transformação designado de modernização, desencadeado por uma nova percepção de mundo e por uma nova compreensão da condição humana. No final do século XIX e no início do século XX, a construção do Estado nacional tinha a educação como um dos critérios de construção da cidadania de uma população. Ela era concebida como um dos fatores que contribuiriam para a formação da cultura, tornando-se, portanto, uma das bases dos ideais e das políticas de inovação educacional.

Depois da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o Brasil passou a viver sob os ideais de liberdade e igualdade, imprescindíveis para o progresso do país e para formar uma nova sociedade. Com esse ideário, a primeira medida da República se voltou para a educação, que deveria ser laica, obrigatória, pelo menos até certa idade, e gratuita. A educação deveria ser estendida a toda a população e o sistema educacional regulamentado era prioridade político-social.

De acordo com Hobsbawn; Ranger (1997), a partir do século XIX, “a escolarização fornecia não só um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias sem relações pessoais iniciais e, numa escala nacional, uma forma de estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores” (HOBSEBAWN; RANGER, 1997, p. 301). No Brasil, os republicanos viam a educação como propulsora do projeto político de desenvolvimento do país, associando-a à evolução da sociedade, juntamente com o desenvolvimento econômico, científico, social, moral e político. Pretendiam formar intelectual e moralmente a população, daí sua atribuição para o controle e as ordens sociais.

A organização da escola pública, para os republicanos, visava a busca do progresso e da modernidade, estabelecendo a promoção de muitas atitudes para uma concreta mudança das mentalidades e costumes dos homens. Tudo isso, tendo como propósito o positivismo: ordenar o Estado e a sociedade, separando o poder da Igreja, para que tivesse progresso.

Conforme Costa (1999), os republicanos eram conhecidos, naquele período, como livres-pensadores. Isso significava certa resistência a tudo que se referia à Igreja e ao clero. A política de governo apresentava, como programa, a plena liberdade de culto, abolição do caráter oficial da Igreja e sua separação do Estado, além da emancipação do poder civil pela supressão dos privilégios e encargos temporais outorgados a seus representantes. Enfim, o ensino separado do ensino religioso.

A derrocada da Igreja frente à Primeira República, quanto ao ensino religioso no ensino público, levou-a a um movimento de mobilização contra a laicização e reestruturação do catolicismo enquanto agente de sustentação social e política. Os embates entre a Igreja e os liberais configuraram o final do século XIX, e se acirraram até meados da década de 20, do século XX. São característicos desse momento, os movimentos de otimismo pedagógico e entusiasmo⁴ em prol da educação que culminaram com o Manifesto dos Pioneiros (1932) e a reação católica, que tentava se concretizar como grupo social influente, tentando aproximar a Igreja dos leigos.

Uma das atitudes de revitalização católica foi a criação do Centro Dom Vital (1922), que tinha a finalidade de promover estudos e discussões da doutrina religiosa, e de congregar intelectuais para uma ação apostólica. Também foi criada a revista *A Ordem*, importante instrumento de divulgação do ideário católico, contribuindo para a criação da biblioteca utilizada como estratégia para a construção de uma civilização cristã católica, com o intuito de uma adequação do campo pedagógico, por meio de impressos, como livros, manuais didáticos, jornais, revistas, dentre outros.

* * *

⁴ Conforme Nagle (2001, p. 76) o tom da efervescência intelectual e política em torno da educação: “Os entusiasmos pela educação e otimismo, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e ‘educadores’ — principalmente os ‘educadores profissionais’ que apareceram nos anos vinte — transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira”.

Para expormos os resultados da investigação, o texto desta tese está organizado em três capítulos. No Capítulo I, será abordado o embate sobre a questão do ensino laico no país, no período de 1891 a 1932, que envolveu diretamente os debates pedagógicos sobre o ensino público. Para entendermos a restauração católica, apresentaremos o contexto histórico da Europa, primeiramente, com a Reforma Católica e, no Brasil, daremos início com a questão do Regalismo, até o governo Getúlio Vargas. Outro fator relevante a ser abordado, são as cartas da imprensa católica, importante e fundamental instrumento para implementação da doutrina católica no Brasil. Entretanto, no embate entre católicos e liberais, faz-se necessário delinear a visão do pensamento de cada personagem considerado significativo no cenário brasileiro, cujas contribuições alimentaram os debates fomentados pelo desejo de se manter as ideologias ditadas entre os católicos e os liberais.

No Capítulo II, será abordada a importância da Congregação Santo André como instituição de ensino, com forte influência católica na formação do professor que atuaria no ensino público brasileiro. O movimento de reforma do catolicismo, com a presença de congregações religiosas europeias na organização de escolas católicas, caracteriza a origem francesa da Congregação Santo André, da qual fazem parte as autoras citadas nos manuais, objetos de estudo desta pesquisa. Antes de adentrarmos na história da Congregação, no primeiro momento, analisaremos a história da França, para compreendermos a constituição da educação e a reforma que levou à expulsão das ordens religiosas francesas para outros países. E, ainda, relataremos um pouco da história da Igreja, no estado de São Paulo, e, principalmente, a atuação de Dom José Marcondes Homem de Mello à sua frente. Ao final desse capítulo, apresentaremos uma pequena biografia das Madres Peeters e Cooman.

No Capítulo III, abordaremos os manuais didáticos *Noções de Sociologia* e *Pequena História da Educação*, por meio de uma análise detalhada das obras, a partir da capa, da estrutura, do contexto da história e historiografia da educação, e como esses elementos são abordados. O manual *Pequena História da Educação* fez parte de uma coleção de obras destinadas à educação, da Companhia Melhoramentos de São Paulo. Esta editora foi responsável ainda pelo manual de *Noções de Sociologia*, edição publicada em 1935, também objeto de nosso estudo. Ambas as obras eram usadas pelas normalistas. Apresentaremos, de forma mais detalhada, os conteúdos mais relevantes.

As teorias e pensadores de Sociologia e da História da Educação mencionados pelas Madres, e cujas posições contrárias às ideias do catolicismo contribuíram para que o homem evoluísse buscando a sua liberdade de pensamento e de consciência, levando-o a deixar de lado a visão espiritual, principalmente em relação à religião. No final do capítulo, discutiremos as ideias (deísmo, cientificismo e liberalismo) que tem como pano de fundo os manuais didáticos, revelando significativo embate católico em relação ao liberalismo no campo social e educacional.

E, por fim, nas Considerações finais, buscaremos refletir as contribuições de nossa investigação, que teve como propósito constituir e analisar a influência do catolicismo nos manuais didáticos *Noções de Sociologia e Pequena História da Educação*, publicados, respectivamente, em 1935 e 1936. Para isso, retornaremos as questões iniciais levantadas por esta pesquisa, conjuntamente abordando os pontos mais relevantes das discussões apresentadas no decorrer do trabalho.

I

ENTRE LIBERAIS E CATÓLICOS, A DISSEMINAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES

[...] a crença é, portanto, o centro e não o ideal de escola. Ella exerce um poder de atracção sobre o que lhe fica em torno, pois para ella é que existe a educação.

— LIMA, 1931, p.XVII.

A escola deve procurar cultivar, mais do que tudo, a espontaneidade construtora e criadora da criança. Dar sempre, em todos os exercicios o mais amplo lugar a iniciativa, favorecê-la por todos os modos, a fim de dar alegria ao trabalho infantil e multiplicar os resultados [...]

— TEIXEIRA, 1926, f.1.

Neste capítulo, abordaremos o embate educacional das concepções religiosas e liberais referentes ao ensino laico no país, no período de 1891 e 1932, que envolveram, diretamente, os debates pedagógicos sobre o ensino público brasileiro. No contexto dos debates pedagógicos, apareceu o conflito entre o Estado e a Igreja: de um lado, estavam os liberais que defendiam o Estado, pretendiam a obrigatoriedade, laicidade, liberdade e gratuidade da instrução e, de outro, a Igreja, defendendo a sua preponderância sobre a sociedade brasileira em suas ações e projetos pedagógicos.

As posições dos liberais provocaram a reação católica, pois, para a Igreja, apenas a educação baseada em preceitos cristãos seria autêntica. Isso levou à restauração do catolicismo no país, por meio da produção, divulgação, circulação de prescrições,

realizadas por impressos referentes à educação da população; apresenta-se, nesse contexto, a elaboração de manuais didáticos para a formação de professores.

Qual o significado do termo “restauração”, para a Igreja? Ele possuía um significado, conforme Azzi (1994a), de não aceitação de novas perspectivas ou orientações que aquelas presentes na história da Igreja, em suma, manifesta o desejo de reconduzir a instituição eclesiástica a um modelo antigo. Qual seria esse modelo? Segundo esse autor, incidia, na consciência da hierarquia eclesiástica, a intenção de ser o poder espiritual que, no cumprimento de suas atividades, de sua missão, colabora com o Estado. Para isso, a Igreja se empenhava, principalmente, para que se concretizasse o retorno da fé católica como um dos elementos distintivos da sociedade; tinha como propósito que todas as nações do mundo passassem a ser orientadas pelos ensinamentos do magistério eclesiástico (AZZI, 1994a).

A restauração católica, para se fortalecer, procurou atingir as mentalidades por meio da imprensa e da presença de estrangeiros no país. Esta movimentação, por motivo religioso, deu-se em decorrência da criação da rede escolar e paroquial, como a Congregação Santo André, que contribuiria para estabelecer uma estratégia de ação política, cujos meios seriam a educação do povo pela religião e pela doutrina cristã. O evento foi noticiado por meio de impressos católicos, como jornais, boletins e manuais didáticos: *Pequena História da Educação* e *Noções de Sociologia* – objetos da investigação desta pesquisa. Todos tinham o propósito de divulgar as reflexões desenvolvidas no âmbito de valores e princípios norteados pela ética cristã.

Nesse sentido, anteriormente à restauração católica, e para entendermos o Brasil, temos que adentrar na compreensão da Reforma Católica ocorrida com o papa Pio IX (1792-1878) – que tinha uma postura antiliberal e contra a laicidade do Estado –, por meio do documento *Syllabus*,⁵ que continha oitenta condenações ao mundo moderno e abordava os erros referentes às concepções liberais. A não oficialização da Religião

⁵ *Syllabus* foi organizado por uma comissão de cardeais com base em uma carta pastoral do bispo Olimpo Gerbert de Perpignan (1860), que possuía oitenta e cinco posições: condenação aos erros do panteísmo, do naturalismo, do racionalismo, do indiferentismo, com o propósito de defender e afirmar os valores da ordem sobrenatural; aborda os erros sobre a natureza da Igreja, do Estado e sobre as relações entre os dois poderes; os erros sobre a ética natural e sobrenatural, em especial, os erros da moral laicista, que tendia a desvincular a ética de qualquer relacionamento ontológico com Deus e, por fim, a condenação da atitude dos Estados Modernos que se opunham à religião católica, não a reconhecendo mais como a única religião do Estado. Para mais, ver: ZAGHENI, Guido. **A Idade Contemporânea: curso de história da Igreja**. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999b.

Católica seja tida como a única Religião do Estado. Com exclusão de quaisquer outros cultos, pois desta forma, a Igreja não estaria se contradizendo? Não seria uma visão equivocada a contrariar a liberdade bem como o direito de escolha do homem em praticar individualmente outra religião que não fosse o catolicismo? A liberdade de culto poderia corromper os seus pensamentos, os costumes, as ideias movidas pela transformação e propagação do progresso, da modernidade, da ciência e do liberalismo.

Tal ideário foi mantido na carta encíclica *Quanta Cura*,⁶ e, em seguida, essas disposições foram anexadas ao *Syllabus*. O texto reafirmava que a Igreja não tinha poder de se definir como religião única e que o eclesiástico não devia exercer a sua autoridade sem autorização e concordância do Estado. Em relação ao ensino, seria enganoso afastar a doutrina da Igreja da instrução e da educação; de acordo com Pio IX, isso foi um grave erro, pois quem teria o direito de escolha da instrução que os filhos deveriam receber, eram os pais.

Ressaltamos que essa encíclica apresentava a retomada da unidade da Igreja em Cristo. A Igreja Romana que, nos ensinamentos da fé, aspirava a reconstrução, se ainda possível, do ensino religioso na administração e no currículo, destacava a exclusão da Igreja pelo Estado. Segundo Zagheni (1999b, p. 143), o texto dessas encíclicas, como documento, “evidencia o que mais importava à Igreja do século XIX em sua relação com os Estados liberais: não o poder nem a proeminência na sociedade, mas a defesa dos valores cristãos”; porém, o que a Igreja tinha como meta era a sua permanência na sociedade.

Retornando ao cenário brasileiro, a Igreja, inserida na aliança com o poder político, passava a investir seus recursos humanos e seu poder na imigração europeia, juntamente com a classe média que emergia com a ascensão da burguesia. Tinha como intuito disputar a influência em relação a propugnadores da ideologia liberal ou positivista e à presença crescente do protestantismo e espiritismo.

A restauração católica foi implantada, no país, a partir do final do século XIX, com a Questão Religiosa. Já nesse período, viviam-se dois distintos modelos de manifestação da Igreja: um já se instituíra como dependente da Coroa, pelo regime do Padroado, e outro a ser implantado, subordinado pelas orientações e pelas diretrizes da

⁶ Carta encíclica *Quanta Cura* foi escrita pelo papa Pio IX, sobre os principais erros da época, e promulgada em 8 de dezembro de 1864.

Santa Sé, que, efetivamente, acabaria sendo imposto pelos princípios centralizadores da Igreja Romana sobre a sociedade brasileira. A Igreja funcionava como instituição de poder, com participação ativa e reconhecida junto ao poder público, constituída por uma jurisdição papal e episcopal. Assim, “[...] a presença da Igreja nas instituições de beneficência e educação, na verdade era toda mantida pelo Estado através da Instituição do Padroado⁷” (CURY, 1986, p. 13), e todas as ordens do Papa passavam pelo crivo do Imperador. Havia uma disputa entre o poder espiritual e o temporal, ou seja, os imperadores e o papa, o que fundamentou os debates teóricos sobre o “Padroado Régio” na Europa ao longo dos séculos.⁸

A questão do poder espiritual e do temporal, no Brasil, decorreu da discussão, mais significativa, por parte da Igreja monarquista que combatia o Regalismo, que buscava diminuir a influência do Imperador sobre os assuntos da Igreja:

[...] a supremacia do poder civil sobre o poder eclesiástico foi decorrente da alteração de uma prática jurisdicional comumente seguida ou de princípios geralmente aceites, sem que haja uma uniformidade na argumentação com que se pretende legitimá-lo, entende-se por regalismo (CASTRO, 2001, p. 321).

A partir desse pressuposto, podemos inferir que o Regalismo surge no Brasil sob a influência do Galicanismo,⁹ que, desde meados do século XVIII, passou a influenciar, de modo significativo, a religiosidade da metrópole. No Brasil, esse pensamento tinha

⁷ Ressaltamos que a instituição do padroado “[...] transformava o imperador numa espécie de ‘Censor’ dos atos da Santa Sé, que tornava a Igreja Católica no Brasil bastante desligada das preocupações de Roma” (CURY, 1986, p. 14).

⁸ Nesse sentido, de acordo com Souza; Barbosa (1997), a importância de João Quidort, um dominicano que escreveu *Sobre o poder régio e papal*, “residiu em ter retomado a doutrina relativa à separação entre os poderes espiritual e temporal, dando-lhe um fundamento racional, e ter ressaltado seus âmbitos próprios de atuação, sem haver, ao menos teoricamente, a possibilidade de uma intromissão recíproca na esfera de cada um deles. Apesar de o poder pontifício se originar diretamente em Jesus Cristo e ser o único da sua espécie no interior do corpo clerical, requer também, para a sua efetivação, a cooperação humana dos cardeais, representantes de todos os clérigos na eleição papal. O castigo supremo de natureza espiritual, a excomunhão, quando imposto aos príncipes seculares em geral, só acarretará na sua deposição, caso esta seja a vontade do povo, dado que o poder temporal radica na vontade dos integrantes da comunidade política e se trata de uma instituição puramente humana”. Ver: SOUZA José Antônio Camargo Rodrigues de; BARBOSA, João Moraes. **O reino de Deus e o reino dos homens**: As relações entre os poderes espiritual e temporal na Baixa Idade Média (da Reforma Gregoriana a João Quidort). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 148-149.

⁹ Galicanismo: doutrina de origem moderna, surgida nas discussões político-religiosas, através da qual a Igreja de França, não obstante ressaltar sua vinculação ao catolicismo e à Santa Sé, entendia restringir a autoridade do papa (momento a relacionada com o poder temporal), invocando, para isso, as chamadas “liberdades galicanas”. Ver: AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário histórico de religiões**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012, p.117.

como defensor Padre Antônio Pereira de Figueiredo, divulgador da ideia de atribuir a Deus a separação dos poderes régio e o papal, em que cada um deveria restringir-se a suas relativas ações e funções, com mútua independência. Não excluía que os reis se submetessem à autoridade divina na administração das coisas temporais; aliás, ressaltava que o poder régio possuía sua origem em Deus, que o dotara de jurisdição própria, estando o papa impedido de privar os reis da titularidade do império e da posse e administração dos seus bens temporais.

Segundo Chauí (2001, p. 82), “um só rebanho, um só pastor. Uma só cabeça, um único cetro e um único diadema. A imagem teológica do poder político se afirma porque encontra no tempo profano sua manifestação: a monarquia absoluta por direito divino dos reis”. Temos, então, a teoria da origem divina dos reis: o rei como único representante supremo, tendo como embasamento a soberania do poder uno, único e indivisível, entrelaçado com a teoria do direito natural, com o objetivo de ordem jurídica, divina e natural. No Brasil, essa premissa do Regalismo foi vivenciada ideologicamente, e sujeitava os bispos, e todo o clero, ao rei, o representante de Deus.

Ainda referente às questões do Regalismo/Galicanismo, na história da Igreja tivemos o movimento “ultramontanista”,¹⁰ na Europa, que buscava a supremacia dos papas “além das montanhas” (os Alpes); mais tarde, essa compreensão foi ampliada para as pessoas ou partidos que seguiam a liderança política e orientação espiritual do pontífice. Almejava que a Igreja fosse entendida como uma sociedade independente e

¹⁰ Ultramontanismo: Nome usado fora da Itália, nos países católicos ou com significativas minorias católicas, especialmente na França, Alemanha, Países Baixos (Holanda) e Inglaterra, para designar a doutrina que afirma e a ação que defende as teses e os interesses da Igreja de Roma, tanto nas relações teológicas e jurisdicionais com as Igrejas Nacionais, como nas relações políticas com os Estados, especialmente nas questões de assuntos religiosos e mistos. O nome Ultramontanismo explica-se justamente pela situação geográfica de Roma em relação a esses povos que se encontram do lado de lá dos Alpes, “ultra montes” (além das montanhas). Foi muito usado, especialmente no século XIX. Com efeito, no Ultramontanismo pode-se discernir três aspectos que, às vezes, na concretude do acontecimento singular histórico, aparecem misturados e indefinidos: o jurisdicional, o doutrinário e o político. O aspecto jurisdicional sustenta a autoridade do Papa, seus Bispos e suas Igrejas Nacionais; o aspecto doutrinário se concentra no princípio da infalibilidade pontificia, tornado dogma em 1870. Ambos aspectos estão interligados com a tese da supremacia do Papa sobre o Concílio. Como resultado e coroamento de tais posições, emerge a concentração de todo poder disciplinar e dogmático na pessoa do Pontífice. O aspecto político, entretanto, se manifesta sobretudo na oposição à subordinação que as Igrejas Nacionais têm assumido em relação aos respectivos Estados e Soberanos; e ainda na reivindicação da Igreja Católica e de seu Chefe em assumir funções de um poder político que pode chegar à exigência de uma total subordinação do Estado à Igreja. Para realizar os seus objetivos, o Ultramontanismo amparou também seus próprios princípios, de acordo com o momento histórico, em ideologias políticas diferenciadas: assumiu, por exemplo, as doutrinas do absolutismo monárquico durante a Restauração, e as doutrinas liberais no advento da Monarquia de Julho. Ver: **Enciclopédia Filosófica VIII**. Firenze, (Ristampa aggiornata della seconda edizione interamente rielaborata), 1979, p. 442-43.

hierarquizada, sob a direção do Pontífice Romano, na luta contra os estados levados pelos pensamentos nacionalistas e liberais.

Seguindo as orientações religiosas do Concílio de Trento (1543-1563),¹¹ o papa Gregório XVI (1831-1846)¹² ampliou a presença e o prestígio do Papado fora de Roma, pela coordenação mais completa das nunciaturas apostólicas¹³; tinha como propósito libertar a Igreja das investidas laicas, lutar contra a liberdade da imprensa e a separação entre Igreja e Estado. Ademais, defendia a propagação da fé por meio do estímulo das atividades missionárias – que, ao buscar novos rumos, passaram a divulgar o Ultramontanismo. Ligada diretamente ao Papado, a Companhia de Jesus, por intermédio de Inácio Loyola, empregava os membros da recém-nascida Companhia à disposição e ao serviço da Igreja, chegando, ao Brasil, em 1564. A adesão da Congregação Santo André, das Madres Peeters e Cooman às propostas da Companhia, em meados do século XIX, possibilitou a sua expansão pela Europa e pelo Brasil.

De acordo com Azzi (1994a), essa corrente de pensamento veio para o Brasil sob orientação da própria Igreja, por meio da eclesiástica¹⁴ e com apoio de instituições religiosas europeias, como Franciscanos, em Mariana,¹⁵ e Lazaristas (1820) que constituíram o colégio do Caraça,¹⁶ com isso, propiciaram a constituição da principal base para a Igreja influir nas classes médias urbanas.

¹¹ O Concílio de Trento contribuiu para a centralização do poder no Papado, não muito aceito em várias regiões da Europa, devido ao crescente nacionalismo e ao absolutismo real. Teve como propósito combater o protestantismo, com a reafirmação da doutrina e da fé católica, dos livros sagrados, do pecado original, dos sacramentos, da Eucaristia, da penitência, do purgatório, da Trindade, da profissão de fé, do sacrifício da missa, do sacramento do matrimônio e das indulgências. Denominado também tridentino, foi marcado pelo movimento da Contrarreforma.

¹² As encíclicas publicadas foram: *Aquele Deus* (1831), *As armas valorosas* (1831), *Cum Primus as Aures* (1832), *Mirari Vos* (1832) *Singulari Nos* (1834), *In Supremo* (1839), *Probe Nostes* (1840) e *Inter Praecipuas* (1844) (IGREJA CATÓLICA, 1999).

¹³ É o organismo que representa a Santa Sé em cada país. Também tem a função de embaixada do Estado do Vaticano. É dirigida pelo Nuncio Apostólico, Legado do Romano Pontífice, que representa o papa junto às Igrejas particulares (dioceses, arquidioceses, prelazias) e também junto aos Estados e autoridades públicas. É o embaixador do Estado do Vaticano, o representante do papa. Fonte: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=563>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁴ Que se refere ou pertence ao âmbito da Igreja ou de seus sacerdotes; eclesial. Fonte: <<https://dicionariodoaurelio.com/eclesiastico>>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁵ De acordo com Azzi (1991), os franciscanos portugueses vieram colaborar com ação pastoral na diocese de Mariana em 1821, eram representantes do espírito católico antiliberal; como professores do seminário, buscavam opor-se ao racionalismo e ao liberalismo, de que já estava imbuído uma parte significativa do clero brasileiro. Ver mais detalhes em: AZZI, Riolando. A crise da cristandade e o projeto liberal. **História do Pensamento Católico**, v. 2 São Paulo: Editora Paulinas, 1991.

¹⁶ Marco da História da educação de Minas Gerais, o Colégio Caraça foi criado em 1820 e fechado em 1912. Essa instituição de ensino representa a tradição escolar oitocentista, voltado para o ensino humanístico, e foi responsável pela formação de variadas gerações da elite brasileira. Para mais detalhes do colégio, buscar na seguinte referência bibliográfica: ANDRADE, Maria Guerra de. **A educação**

No entanto, a Igreja buscava abarcar seu domínio de forma pretensiosa. De um lado, tinha o anseio de independência e autonomia para desenvolver, à sua maneira, o poder espiritual, e de outro, intencionava se consolidar no organismo político do Estado. A busca da primazia do poder espiritual ordenava outras diretrizes, pautadas no modelo da cristandade¹⁷ medieval. Mas a estruturação do novo modelo, nos parâmetros do Concílio de Trento, enfatizava a catolicidade, a romanidade e a santidade (AZZI, 1992).

O sistema de ideias da Cristandade, utilizado pela Igreja na compreensão de sua relação com o mundo e com a sociedade, tinha como raiz o canonismo medieval¹⁸ e a reforma gregoriana VII.¹⁹ Propunha a restauração da dignidade e autonomia da Igreja, representada pelos episcopados, combater a investidura laica, mesmo às custas de um conflito temporal; isso encontrou, na eclesiologia tridentina, uma especial confirmação. Segundo Azzi (1992), a afirmação da catolicidade da Igreja baseava-se em dois sentidos: a supremacia do poder espiritual sobre os poderes temporais, ou seja, o papa seria superior aos chefes políticos. As preocupações da Igreja se restringiam, exclusivamente, aos assuntos religiosos espirituais, deixando de lado os novos projetos de cunho político e social articulados pela nova sociedade.

exilada; Colégio do Caraça. Coleção Historial. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2000. CARRATO, José Ferreira. **As Minas Gerais e os Primórdios do Caraça**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1963.

¹⁷ De acordo com Bruneau (1974), a Cristandade tinha como finalidade: o princípio de organização: em todo território em que houvesse um ser humano, deveria ter um administrador cristão, para assegurar a conversão, mesmo se à força; a mensagem de Cristo é universal; busca do monopólio fiel que envolvia todos os grupos e setores que estivessem na entidade geográfica; a relação Igreja-sociedade, como tudo, deveria estar voltada para a salvação; a Igreja estava ligada a cada uma das fases da existência humana; os instrumentos usados no exercício e na produção de influência eram as teias das estruturas e dos grupos que compunham a sociedade. Ver: BRUNEAU, Thomas. **Catolicismo brasileiro em época de transição**. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 1974.

¹⁸ Para Steffen (2014), o canonismo se fundamenta na premissa de que os direitos não pertencem à totalidade dos fiéis; assim, sustenta que os titulares dos direitos eclesiásticos não são os membros da comunidade religiosa, mas Deus, na figura de seu representante na terra. Ver: STEFFEN, Carlos José Monteiro. **Igreja e direito canônico: A dimensão jurídica do mistério da Igreja**, 2014, 113f. Dissertação (Mestrado Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Teologia, Porto Alegre, 2014.

¹⁹ Conforme Calleti (2010), até então os imperadores possuíam o direito imperial de nomear os bispos da Igreja Católica; um desses imperadores era Henrique IV. Diante disso, Gregório VII (1073-1085) criou uma disposição tirando esse poder de Henrique IV, ameaçando-o de excomunhão. Assim, para estabelecer a paz entre os dois poderes, Gregório VII instituiu o *Dictatus papae*, publicado em março de 1075, que tinha como finalidade a supremacia da Igreja de Roma e de seu bispo, o papa, sobre as outras igrejas e sobre o império, constituindo as bases para o futuro estado teocrático. A reforma constituiu-se em: o papa devia ser eleito pelos cardeais e não pelo imperador ou pelos bispos, muitos dos quais nomeados pelo imperador. Isso se deve a que os cardeais eram pessoas de confiança do papa que os indicava pessoalmente. Segundo, a eleição do clero deveria ser realizada pelo alto clero sem consulta aos leigos. O último consistia na confirmação e na manutenção do celibato como garantia de que os bens da Igreja permaneceriam nela. Ver: CALLETI, Anna. Ascensão e queda dos estados pontifícios. **Conjuntura Austral**, v. 1, n. 1, 2010, p. 1-14.

O confronto com os ideais da liberdade moderna havia estimulado a Igreja a estabelecer novas expressões da ideia de cristandade. Assim, o Papa Leão XIII (1878-1903) tinha como propósito tornar “a Igreja como a única verdadeira mãe da civilização, a religião como a base insubstituível da convivência humana; e, conseqüentemente, o Estado deveria reconhecer a plena soberania da Santa Sé, ou pelo menos, a condição de guia moral da Igreja católica” (ZAGHENI, 1999b, p. 173). No século XX, o projeto da Cristandade teve que lidar o fascismo, o bolchevismo, a guerra e as intensas transformações econômicas e sociais do mundo (ZAGHENI, 1999b).

O Papa Leão XIII, em sua encíclica *Inscrutabili Dei consilio* (1878), dispõe os “males” da sociedade: “o triste espetáculo dos males que por todos os lados afligem o gênero humano: esta tão universal subversão dos princípios, dos quais, como de fundamento, é sustentada a ordem social” (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 12); e indicava a cristandade como solução para esses males: “a causa principal de tanto males encontra-se, estamos disso convencidos, no desprezo e na recusa daquela santa e augustíssima autoridade da Igreja, que, em nome de Deus, preside ao gênero humano e é ultriz e tutela de todo poder legítimo” (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 13); o poder de “salvação” concedido por Cristo se apresentava por meio do pontífice.

Outro aspecto levantado por Leão XIII consiste no pensamento da Igreja a respeito do Estado e de suas relações com os homens. Na encíclica *Immortale Dei* (1885), escreveu que o homem nasceu para viver em sociedade, mas seria necessário constituir uma sociedade para regê-lo, como procedente da natureza e que tem Deus por autor (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 239). Desse modo, o Estado deveria ser religioso e cristão, desempenhando o papel da união com Deus – seus deveres seriam levar almas e corações à religião católica e ao santo nome de Deus. O Estado exerceria a função de governar as coisas humanas e a Igreja as divinas, e cada um, como soberano em sua própria atividade, concorreria para a organização social.

De acordo com Dias (1996), Leão XIII considerava o liberalismo uma recusa do poder divino, forma de legitimar qualquer autoridade que propunha a fonte do poder na vontade de cada um. Portanto, em 20 de junho de 1888, publica a encíclica *Libertas*, Liberdade, que “confere ao homem uma dignidade em virtude da qual ele é posto entre as mãos do seu conselho e se torna senhor dos seus atos [...]; porque do uso da liberdade nascem os maiores males, assim como maiores bens” (IGREJA CATÓLICA, 2005, p.

311); logo, a verdadeira liberdade estaria na submissão a Deus e na sujeição à sua vontade. O papel da Igreja consistia em restaurar, na organização social, a ordem, a disciplina e a obediência à autoridade, que impunha sua tutela à razão individual e social.

Em relação à questão social, com o avanço da industrialização e da migração do campo para a cidade, rompiam-se as tradições da sociedade. Surgiam as dificuldades de uma legislação que defendesse os direitos dos trabalhadores e lhe garantissem salário digno. Com a propagação dos pensamentos socialista e comunista na Europa, o papa Leão XIII lançou a encíclica *Rerum novarum*, em 1891, pregando a dignidade do homem: “a ninguém é lícito violar impunemente a dignidade do homem, respeitada pelo próprio Deus” (IGREJA CATÓLICA, 2005, p.446). Esse cenário propiciou críticas aos socialistas: “para corrigir esse mal, os socialistas incitam os pobres ao ódio contra os ricos e sustentam que a propriedade privada deve ser abolida e que os bens de cada um devem ser comuns a todos” (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 421). Então, contra o direito natural, os socialistas tirariam do trabalhador a liberdade de investir seu próprio salário em bens materiais, tornando, dessa maneira, sua condição mais desfavorável. Há que se destacar que essa encíclica possuía conteúdo inovador frente à cultura da época.

Com a bula *Ad universas orbis ecclesias*, de 27 de abril de 1892, o Papa Leão XIII iniciou uma reorganização da Igreja no Brasil, país que, até então, possuía apenas um arcebispado, em São Salvador da Bahia, e onze bispados. Após a instituição dessa bula, o território brasileiro fora dividido em duas partes – Norte ou Setentrional, com sede na Bahia, e Sul ou Meridional, com sede no Rio de Janeiro. Estabeleceram-se também as dioceses do Amazonas, da Paraíba, de Niterói e de Curitiba, visando uma política de fortalecimento da Igreja por meio de sua ampliação fora da capital do país.

Conforme Bruneau (1974), esse modelo de cristandade foi sutil e fraco no Brasil, devido a Igreja ter exercido, por longo tempo, o caráter de missão. Coube, ao Estado, fundar e sustentar as novas dioceses, pois havia escassez das unidades episcopais, que estavam preocupadas com o avanço de outras denominações religiosas, como o protestantismo e o espiritismo, e com a manutenção da família conservadora, contra os ideais liberais de inspiração burguesa. Por outro lado, a Igreja, com ausência de estruturas independentes e necessidade de financiamento, simplesmente se integrou à

família rural. Assim, existiam capelas nas casas de família de posse, e o padre era, por elas, pago; por vezes, tais famílias destinavam o segundo filho ao sacerdócio.

Na segunda metade do século XIX, a Igreja enfrentava problemas de desestabilização política, com o final do Antigo Regime: esse dava forma política à unidade do corpo social, diferentemente da sociedade liberal que lhe dava divisão. Também, a sociedade liberal era considerada como antitradicionalista, o que possibilitava as escolhas concretas do indivíduo e o aparecimento de uma nova ciência econômica que levaria ao individualismo; essa situação ocorreu devido a uma desorganização teológica e doutrinária. Conflitos como esses levaram a Igreja a questionar, a partir de sua situação de “marginalidade”, e sobre os dogmas da fé: como proceder nessa realidade, o Papado apresentou uma reação mais sistematizada e organizada, com a convocação do Concílio Vaticano I (1869),²⁰ de forte perfil doutrinário, que discutia a relação da Igreja com a sociedade moderna, em que as expressões da fé cristã eram cada vez menos respeitadas; o catolicismo buscou, para essa discussão, o paradigma tridentino da Contrarreforma.

De fato, o Concílio buscou uma reflexão teológica pautada na realidade espiritual da Igreja. Mas, a estratégia buscada de acordo com Casali (1995), a restauração pressupunha um novo modelo de identidade da Igreja, que fizesse frente ao Estado Republicano. O Concílio, por meio do argumento doutrinário, determinou que a Igreja seria uma “*Societas perfecta*”, com um funcionamento desempenhado paralelamente ao Estado, devendo manter, com ele, um relacionamento de colaboração mútua, não dependente.

Por volta de 1872, os bispos do Pará, Dom Macedo Costa, e de Pernambuco, Dom Vital de Oliveira, condenaram as irmandades influenciadas pela maçonaria, dando origem a um conflito entre a Igreja e o Estado. Para isso, seguiam as orientações do Papa Pio IX, na encíclica *Exortae in ista*, publicada em 21 de novembro de 1873, dirigida os episcopados brasileiros:

²⁰ Em 08 de dezembro de 1869, iniciaram-se as atividades do Concílio, que tinha como tema prioritário, a Igreja e a sociedade civil; essa questão ficou em segundo plano, e a discussão girou em torno da realidade espiritual da Igreja. O Concílio apresenta como temas: Deus, criador de todas as coisas; a revelação, a fé, a fé e a razão; a instituição do primado apostólico de São Pedro; a perpetuidade do primado de S. Pedro nos Romanos Pontífices; o magistério infalível do Romano Pontífice. Para mais, ver: ZAGHENI, Guido. **A Idade Contemporânea**: curso de história da Igreja. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999b.

[...] Afinal, não podíamos permanecer indiferentes ao fato de que a peste letal daquela seita se havia difundido até conseguir corromper as mencionadas comunidades, e, conseqüentemente, as instituições dispostas a reforçar o espírito sincero da fé e da piedade, depois que havia sido espalhada a funesta cizânia, precipitaram numa mísera condição. [...] Encarregamos-te, venerável irmão de Olinda, para suprimir e declarar suprimidas as mencionadas comunidades se, transcorrido aquele período de tempo, não se tivessem revisto e para reconstituí-las integralmente com as modalidades que tinham na origem, inserindo novos membros imunes de toda contaminação com a maçonaria. Nós, por outro lado, desejando pôr em alerta – como é nosso dever – todos os fiéis contra as astúcias e as insídias dos membros das seitas, na carta encíclica de 21 de novembro de 1873, endereçada aos bispos de toda a catolicidade, convocamos com clareza naquela ocasião à memória dos fiéis as disposições pontificias emanadas contra as sociedades corruptas dos que aderem às seitas e proclamamos que nas constituições eram atingidas não só as associações maçônicas constituídas na Europa, mas também todas as que estão na América e nas outras regiões do mundo (IGREJA CATÓLICA, 1999, p. 328-329).

Nesse assunto, evidencia-se a restrição não só nas discussões dos dois bispos, mas também em suas dioceses; o que envolvia questões mais amplas de soberania e de controle. Como os dois bispos se negaram a levantar a interdição, foram presos, julgados e condenados. Uma clara demonstração de que o Estado controlava a Igreja, pois intervinha nas dioceses e comandava a atuação dos bispos. Por outro lado, a Igreja também tinha o interesse de impedir a ruptura política entre Igreja e Estado.

Esse episódio mostrou, à Igreja, dois aspectos: primeiro, favoreceu uma união e fortalecimento dela mesma, de forma que não se desmembrou no momento da mudança do regime; em segundo, demonstrou, aos bispos, os riscos de uma íntima relação entre a Igreja e o Estado. Assim, em novembro de 1889, a República garantiu a liberdade de culto e reconhecimento de todas as religiões. Garantia, ainda, que o clero católico deveria ser mantido pelo Estado por mais um ano e, após esse, as autoridades nacionais e estaduais estavam proibidas de subvencionar qualquer religião (BRUNEAU, 1975).

De acordo com Bruneau (1975), foram três os motivos para que o governo republicano eliminasse a Igreja da autoridade pública. O primeiro seria a Questão Religiosa, que demonstrou aos governantes que a união entre Igreja e Estado não lhes era favorável, pois a ela participara de um regime que havia acabado de destituir o Império. Segundo, a Igreja tinha uma influência frágil durante o Império, e não foi

capaz de inovar, não apresentando, pois, interesse para os republicanos. E, por fim, devido às duas correntes que tinham especial importância para o novo regime, o Positivismo e o Liberalismo, que não possuíam congruências históricas com o catolicismo ou com a Igreja.

De acordo com o prefácio da obra *O Papa e o Concílio* (1877),²¹ escrito por Rui Barbosa, um Estado confessional não se coaduna com a doutrina e com os procedimentos políticos, como demonstra na divergência entre os privilégios dos bispos – “a questão clerical é uma baleia, que a poeira pelo próprio peso” (BARBOSA, 1877, p. IX); referia-se a palavra poeira em sentido figurado, a saber “peso”: a Igreja não se movimentava para a consolidação e a transformação, era uma instituição que dependia inteiramente das estruturas do governo e, por sua dependência da Monarquia, tornou-se ineficaz – desse modo, seria antagônica aos princípios liberais.

Com a separação entre Igreja e Estado, tendo uma estrutura dependente do governo, os passos seguintes que a Igreja utilizou para lutar contra o processo de laicização foram: a primeira medida foi a organização e ampliação de dioceses e arquidioceses, pois, num país com um vasto território, a cobertura da Igreja era fisicamente impossível com onze dioceses e uma arquidiocese. Lembramos que, a partir de agora, os bispos seriam nomeados por escolha de Roma e não do governo – apesar de permanecerem as consultas prévias à nomeação. Essa romanização da Igreja levou a um processo de desnacionalização, no Brasil, e de dependência de recursos estrangeiros.

Fator importante foi a fundação de novos seminários. Com o auxílio da Santa Sé, estimulou-se a atividade dos vicentinos, jesuítas e lazaristas, devido à falta de vocação no país que impedia o crescimento dos seminários. Com a crise de muitas congregações religiosas na Europa, decorrente do progresso do laicismo, liberalismo, comunismo, socialismo, a Igreja encorajou diretamente as ordens religiosas a encaminharem padres, freiras e irmãos para o Brasil.

As ordens religiosas contribuíram com os episcopados brasileiros, de um lado, na posição de defesa do catolicismo contra o desenvolvimento de outras religiões e como parte ativa da imprensa católica, com propagação de revistas, jornais e livros; como podemos citar, a Congregação Santo André e mais tarde das Madres Peeters e

²¹ Ver: VON DÖLLINGER. Johann Joseph Ignaz (pseudônimo Janus). **O Papa e o Concílio**. Versão e introdução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Brown, Evaristo Editores, 1877.

Cooman foram responsáveis pelos manuais didáticos: *Pequena História da Educação e Noções de Sociologia*. E, por outro lado, com abertura de estabelecimentos católicos de ensino, colaborando com a hierarquia, que buscava, nessa época, fazer frente ao ensino leigo oficial e à multiplicação de escolas confessionais do tipo protestante (AZZI, 1983).

Com essa abertura para novos religiosos, o país, de acordo com Azzi (1983), colaborou com o fortalecimento do catolicismo de inspiração tridentina, trazendo novas devoções de maneira clerical e sacramental e, do mesmo modo, suprimindo as antigas devoções; constituíram-se novas associações religiosas entre os leigos, desconceituando as antigas confrarias e irmandades, e, a pedido dos bispos, com admissão paulatina dos principais centros de devoção do país.

A Igreja se preparava para restabelecer sua união com o Estado, e, desse modo, retomar sua presença na sociedade. Essa etapa foi marcada pelo pontificado de Pio XI (1922-1939), considerado o “papa da ação católica” e o “papa das missões”, com o enfoque na necessidade de trazer o indivíduo, separado da religião, para Cristo, sobretudo, com a finalidade de converter; procurava garantir, por meio de um discurso e de uma ação estruturada, modos de se assegurar da confiança dos descrentes.

A encíclica *Ubi arcano Dei*, de 1922, propunha as bases teológicas da Ação Católica, que teria as “divisões de um exército”, para evitar um retrocesso maior da Igreja e preparar a reconquista do terreno perdido; essa renovação se baseava em um apelo constante ao costume apostólico ou ativista dos cristãos, e alcançaria as classes sociais – consideradas como uma claramente leiga ou comprometida com a profanidade. Nesse ano, o Papa XI, empenhado em divulgar a fé, instituiu as Pontifícias Obras Missionárias, e as aconselhava, como instrumentos principais e oficiais da colaboração missionária. Em 1925, institui a festa de Cristo Rei, comemorada no último domingo do mês de outubro.

No dia 11 de fevereiro de 1929, Pio XI assinava, no palácio de Latrão, um tratado e uma concordata política e diplomática, pelo qual a Itália reconhecia a existência do estado pontifício. O governante italiano, Benito Mussolini, admitia a construção de uma estação de trem, a criação dos correios, telefone, telégrafo e a estação de uma rádio. Por meio da concordata, legalizava as relações entre a Santa Sé e

o Estado italiano, assegurando a liberdade de culto e jurisdição eclesiástica, garantido a independência da Igreja e o apoio do governo na sua incumbência.

Retornando à questão brasileira, conforme Azzi (1994a), a Igreja, com consciência de sua constituição como sociedade hierárquica, afirma sua presença e atuação na sociedade por meio do apoio e contribuição do Estado. Seria necessário o entendimento entre o poder espiritual e o temporal, para que a hierarquia da Igreja pudesse desempenhar sua missão de instituir, na sociedade, os princípios cristãos, e, sobretudo, levar ao povo leigo o conhecimento da fé católica, colaborando, dessa forma, para a manutenção da ordem social. Nesse período, ela buscou revigorar suas bases entre as classes médias urbanas, por meio de instituições religiosas, e pressionava os governantes para oficializar sua presença na sociedade.

Mais, a partir da década 1930, com Getúlio Vargas, e tendo como fim a sua deposição pelas Forças Armadas, em 1945, a Igreja teve a oportunidade de reconquistar as estruturas do Estado, com o propósito de estender sua influência; tendo se constituído como instituição, poderia atuar como aliada da ação do governo. Vargas percebeu a força dos movimentos católicos, viu o apoio que poderia lhe ser oferecido, trazendo a Igreja ao domínio público por meio de uma política de favores, conforme Velloso (1978, p. 22): “ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhecerá o Estado”. Nesse período, a doutrina católica dedicou sua atenção ao combate do comunismo, seguindo o ditame do poder eclesiástico de Roma, considerado como ameaça à “ordem social e à segurança da nação brasileira”; e continuava buscando influenciar o sistema educacional com a moralidade católica.

Ao tomar posse no Governo Provisório, Getúlio Vargas nomeou, para o cargo de Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-32), o mineiro Francisco Campos²² (sua indicação o colocou como um avalista na aliança entre Vargas e

²² Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá, Minas Gerais, em 1891. Formou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, onde ingressou, mais tarde, como professor de Direito Constitucional, mediante prestação de concurso. Atuou como jurista e político – Deputado Estadual pelo Partido Republicano (1919) e Deputado Federal (1921). Empreendeu importantes reformas no sistema de ensino, tanto em Minas, com a reforma do Ensino Primário e Normal, durante o governo Antônio Carlos (1926-1930), quanto no Governo Provisório, que sucedera à Revolução de 1930, com reformas que, pela primeira vez no país, organizaram e integraram a estrutura de ensino em um sistema nacional. Deixou uma extensa obra no campo jurídico e político. Faleceu em 1968. Ver: MORAES, Maria Célia Marcondes de. Francisco Luís da Silva Campos. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de

Olegário Maciel²³); ele teve uma atuação importante como secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais, mas também como responsável pela área de educação – propôs várias iniciativas inovadoras, incluindo a realização da Segunda Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte, em 1928, que teve, como convidados, alguns educadores europeus que contribuíram com o Estado para a construção de uma pedagogia inovadora (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

À frente do Ministério, Francisco Campos, conforme Schwartzman, Bomeny; Costa (2000), buscou estabelecer um acordo com a Igreja, por acreditar que ela poderia oferecer ao novo regime um conjunto de ideias com o essencial do conteúdo moral; para ele, a aproximação da Igreja era um ambicioso projeto político. Com isso, Francisco Campos propunha a Igreja como modelo da disciplina e ordem espiritual do país; contudo, também dispunha sobre a relação da Igreja e do Estado, sendo que esse deveria reconhecer a religião católica como a de todos os brasileiros e propor o ensino religioso como facultativo nas escolas.

Mais do que um sinal de confirmação desse projeto, o que se estabeleceu foi o movimento católico: que o Estado pudesse escutar as reivindicações católicas contra o processo de laicização da sociedade brasileira. No entanto, nesse projeto de Francisco Campos, em relação à incorporação da Igreja, tinha caráter instrumental, não correspondendo a uma convicção ética e religiosa. Mesmo assim, os católicos obtiveram vitórias no texto da Constituição de 1934, por meio das “emendas religiosas”, como indissolubilidade e efeitos civis do casamento, a presença de capelães nas forças armadas, subsídios do Estado para as escolas públicas e a inclusão do ensino religioso de frequência facultativa e ministrada conforme com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis.

Nesse período, os católicos defendiam a ordem, que deveria garantir a permanência da família e da religião. Os liberais tinham como proposta democratizar a escola e organizar o conhecimento a partir de uma postura ativa do aluno e da

Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/ Ministério da Educação e Cultura- INEP, 1999, p. 195-200.

²³ Olegário Dias Maciel (1º mandato: 04/08/1924 a 21/12/1924 e 2º mandato: 07/09/1930 a 05/09/1933). Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/olegario_maciel>. Acesso em: 10 abril 2016.

necessidade do planejamento da educação, como maneira de aprofundar a democracia e a igualdade entre os indivíduos.

Conforme Bruneau (1974), a relação entre Igreja e Estado se constituiria como cooperação com a mesma finalidade: o estabelecimento na ordem cristã no Brasil, promovida por estruturas separadas. A Igreja enfatizava a “ordem cristã” como instituição que trabalhava no campo social; e que, nalguns casos, usava as estruturas do Estado, como na educação religiosa e na assistência ao exército. Por outro lado, o Estado também fazia seu papel, fornecendo fundos para a manutenção de estruturas da Igreja, como no caso de escolas, seminários, igrejas e hospitais.

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, de acordo com Rodrigues (2005), o Estado e a Igreja continuavam se assessorando, haja vista o discurso de Vargas de que o Brasil nascera sob o “símbolo da cruz”, de modo que a Igreja católica tinha o seu espaço de evidência na formação espiritual da raça, por meio de suas doutrinas e ensinamentos, bases da família e da sociedade. Na realidade, o Estado dava à Igreja a liberdade de pregação de maneira ampla, e garantia o espaço propício para a expansão do seu domínio sobre as almas. De outro lado, os sacerdotes e os missionários colaboravam com o Estado, demonstrando ser bons cidadãos, obedientes à lei civil, pois por meio dela pode-se ter a ordem, a disciplina. Ainda que com obstáculos em alguns momentos, Estado e Igreja compreenderam que caminhar juntos ajudaria a condenar o que ambos viam como principal ameaça política e espiritual: o comunismo.

1.1 Imprensa Católica

A imprensa católica brasileira vinha se desenvolvendo desde o início do século XIX, por meio de forte atividade jornalística, mesmo com pouca e atribulada produção, reflexo dos momentos históricos pelos quais a Igreja passava (SOARES, 1988). Para compreendermos a construção da imprensa católica, desde seus inícios até os meados do século XX, faremos a apresentação da periodização realizada por Lustosa (1983). A fase de iniciação (1830-1870) foi marcada pelo artesanato, empirismo e dispersão das iniciativas. Devido ao primarismo da técnica de impressão e as dificuldades, os esforços

se realizavam por boa vontade, esforço e sacrifício de prelados, clérigos e leigos católicos isolados. Com o Padroado, não eram admitidas ações que traduzissem o intuito e a disposição de proferir um movimento nacional de Igreja. Apesar desses problemas, de acordo com Lustosa (1983), destaca-se o primeiro periódico católico, a “Revista Católica”, em 1836, em Salvador, e, em Mariana, em 1846/47, por intermédio de Dom Antônio Ferreira Viçoso, a “Seleta Católica”, mais tarde substituída pelo “Romanus”.

A fase de consolidação (1870-1900) é marcada por uma maior propagação, e se iniciou com o jornal católico da corte, “O Apóstolo”, com destaque nos meios eclesiásticos, e publicações de monsenhor José Gonçalves Ferreira, Autran de Albuquerque (senador de Pernambuco), Padre João Esberard, do jornalista Antônio Manuel do Reis, entre outros. Houve também uma eclosão de pequenos periódicos nas sociedades eclesiásticas de todo o país, pelos seguintes acontecimentos: politicamente, pela propaganda republicana que se constituía (1870); economicamente, pela vinda da mão de obra imigrante europeia, pela campanha da emancipação e da abolição da escravatura; e, nos planos religioso e cultural, pelas ideias na Europa desse período, pelas posições liberais e anticlericais que por aqui chegaram. A imprensa católica tinha pouca e pequena trajetória de publicação de periódicos.

A imprensa católica se configura de maneira mais aberta e definida, com a proclamação da República (1889) e com a consequente separação da Igreja e o Estado – os católicos sentiram a insegurança e o abandono pelo poder constituído, diferente do que ocorria no Império. E, ainda, com o Decreto nº 119-A, de 7 janeiro de 1890, que “prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado”, que garantiu certa liberdade de culto, ameaça à Igreja que não existia no período da monarquia. Essa liberdade, conforme Araújo (1986), não interessava à Igreja que pretendia manter o *status quo* das relações sociais.

Por último, a fase de organização e articulação (1900-1945), coroamento da política e com a pressão da Cúria Romana na América Latina, por meio do Concílio Plenário da América Latina, reunido durante um mês e meio, em Roma. Essa reunião aconteceu do fim de maio a meados de julho de 1899, com a aprovação de um conjunto de documentos – *Decreta Concili Plenari Americae Latinaes*. Conforme Wernet (1991),

nesse decreto: a realidade concreta estava ausente e possuía um grau de abstração (como se verifica na consideração de que os índios do Brasil não eram mais pagãos, dentre outras); estimulava-se a romanização da Igreja brasileira, tornando-a autoridade da Igreja institucional romana, abolindo todas as variações populares regionais e tradicionais do catolicismo, e atingindo, em especial, as confrarias, irmandades e ordens terceiras.

A partir deste Decreto, segundo Lustosa (1983), houve, no Brasil, uma grande iniciativa, de fato e de direito, da coordenação eclesiástica como orientação para a ação pastoral da Igreja. A organização e constituição das forças católicas teriam como diretriz o documento Pastoral Católico de 19 de março de 1890, elaborado por Dom Antônio de Macedo e Costa e aprovado na reunião do episcopado.

Nessa Carta, temos a crítica da separação entre o Estado e a Igreja, “em nome, pois, da ordem social, em nome da paz pública, em nome da concórdia dos cidadãos, em nome dos direitos da consciência, repelimos os católicos a separação da Igreja do Estado; exigimos a *união* entre os dois poderes” (CARTA PASTORAL, 1890, p. 26). Temos, para os episcopados, a dissolução dos poderes civil e religioso, que precisavam ser mantidos juntos; será que não se buscava a restauração da religião pela força da população?

Havia, também, a crítica ao padroado. Os bispos não queriam sua continuidade, pois significava a sujeição ao poder civil:

Mas, notai bem, não queremos, não podemos querer essa união de incorporação e de absorção, como tem tentado realizá-la certo ferrenho regalismo — monárquico ou republicano — união detestável, em que o regime das almas constitui um ramo da administração pública com o seu ministério de cultos preposto aos interesses religiosos. Corram pelo ministério do interior os negócios relativos à administração do país. Incumbam-se dos da justiça e agricultura os ministros encarregados destas pastas. [...] Mas, ó Magistrados! homens de Estado! o que pertence à religião deixai-o sob a exclusiva alçada dos pastores da Igreja! Esta é a ordem. Não queremos, não podemos querer essa união de aviltante subordinação que faz do Estado o árbitro supremo de todas as questões religiosas, e considera o sacerdócio, em toda a sua escala hierárquica, desde o minorista até o bispo; — até o Papa! — como subalternos de um ministro civil dos cultos e dependentes das decisões de sua secretaria (CARTA PASTORAL, 1890, p. 26-28).

Se o Padroado era rejeitado, e se havia a crítica à separação entre Estado e Igreja, fica a questão do que os bispos pretendiam e buscavam? Em primeiro lugar, eles ganhariam a sua independência para o lado espiritual, como a manifestação da fé e a propagação da religião, e por outro, ocorreria o aparecimento de outras seitas religiosas, levando o país a não mais se identificar como católico; isso seria considerado, pela Igreja, como ingratidão pelos serviços prestados por tantos anos. No entanto, os bispos tiveram que apresentar a legitimidade teológica da Igreja, em relação às outras, demonstrando que a doutrina católica

[...] ensina-nos, dignos cooperadores e filhos diletíssimos, que o tipo ideal da perfeição social não consiste na multiplicidade das seitas religiosas e na tolerância universal delas, mas sim na unidade perfeita dos espíritos pela unidade da mesma fé [...]; por seguinte, constituindo a origem divina e a necessidade da Igreja, que instituída por meio dos elementos constitutivos da Igreja estabelecidos por Deus: os *membros*, o *fim*, os *meios*, o *poder* (CARTA PASTORAL, 1890, p. 37; p. 41).

De acordo com Soares (1988), o primeiro bispo a escrever uma Carta Pastoral sobre a imprensa foi D. José de Camargos Barros, em 1898.²⁴ Ele organizou, em São Paulo, em 1904, um congresso com a finalidade única de elaborar e constituir a fundação de um diário. Isto ocorreu em 1906, com a criação do diário São Paulo, que tempo depois foi substituído pela Gazeta do Povo. Além disso, a Igreja publicou sobre a imprensa, entre 1898 e 1944, onze Cartas Pastorais, sendo essas:

²⁴ A Carta de D. Barros constrói um discurso mítico e importante sobre a imprensa católica, pois poderia atingir a todo país e principalmente, a população: “A imprensa. Ela vai contar até as extremidades da terra os grandes fatos da religião, leva por toda a parte os ecos das brilhantes vitórias da fé e das importantes conversões, descreve a majestade, a riqueza, a magnificência das catedrais, faz ouvir os acentos da palavra eloqüente dos ministros da Igreja”, demonstrando que pela imprensa poderíamos ter todos os registros da Igreja, desta forma seria possível conduzir a população na e com a religião católica, de forma que a imprensa não era neutra. Ver: BARROS, Dom José de Camargo. Carta Pastoral de 1898. In: LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **Os Bispos do Brasil e a Imprensa**. São Paulo: Edições Loyola, 1983, p. 33-39.

Quadro 1: Cartas Pastorais sobre a imprensa

CARTAS PASTORAIS	ANO	BISPO
Em favor da imprensa católica	1898	D. José de Camargos Barros de São Paulo
Os abusos e os males da imprensa	1902	D. Eduardo Duarte Silva de Sant'Ana de Goiás
Sobre a imprensa	1913	D. Francisco de Campos Barretos de Pelotas
Do nosso dever para com a imprensa	1918	D. Adauto Aurélio de Miranda Henriques da Paraíba
A imprensa católica e sua orientação	1918	D. Otávio Chagas de Miranda de Pouso Alegre
A imprensa católica	1921	D. Santino Maria da Silva Coutinho de Belém
Da boa imprensa	1923	D. Manoel Nunes Coelho de Luz do Aterrado
Sobre a imprensa	1924	D. Manoel Nunes Coelho de Luz do Aterrado
Pio XI e a divisa do jornalista	1939	D. Francisco de Aquino Correia de Cuiabá
Sobre a imprensa diocesana	1944	D. Felipe Conduru Pacheco de Ilhéus

Fonte: Soares (1988).

Temos, então, um grande projeto da Igreja, por meio dessas Cartas: a imprensa seria um instrumento de difusão, instrução, educação, respondendo à necessidade de espalhar a semente da doutrina, em um país onde não existiam outros meios com eficiência semelhante. Segundo D. Barros, “a imprensa. Ela vai contar até as extremidades da terra os grandes fatos da religião, leva por toda a parte os ecos das brilhantes vitórias da fé e [...] descreve a majestade, a riqueza, a magnificência das catedrais” (BARROS, 1898, p. 35). No entanto, fica o questionamento: seria um projeto de comunicação da Igreja que ganhou força e corpo doutrinal, num período da separação da Igreja e do Estado e a modernização da sociedade, com finalidade de conquistar sua autonomia de fato em relação ao Estado e/ou tornar a ser a religião oficial do Estado, de maneira reestruturada, para usar suas disposições e seus recursos?

Os eclesiásticos brasileiros apoiaram a imprensa, que se tornava um instrumento significativo e eficiente a ser empregado com a finalidade de viabilizar a missão dos episcopados sobre assuntos relevantes na vida da Igreja regional, respectivos à fé, aos costumes e aos problemas das comunidades. De acordo com Henriques (1918, p. 88), na

Carta Pastoral sobre a imprensa, “a boa leitura, a propaganda da [...] imprensa, seria, pois, o instrumento por excelência, de educação, o meio externo mais apto a produzir esta desejada mudança intelectual e moral”; temos uma valorização do papel da imprensa na sociedade moderna, por exercer a função de um programa apostólico para a comunidade.

Em 29 de janeiro de 1910, foi criado o Centro da Boa Imprensa (C.B.I.) que tinha, como uma das suas finalidades, promover a publicação de bons livros, originais ou traduzidos; além da publicação, seria responsável por orientações sob o impresso e a imprensa em todo interior do país. Conjuntamente com a execução de uma política de comunicação, de maneira apologética e com um ativismo religioso, tinha como proposta a reeducação das lideranças eclesásticas e leigas (SOARES, 1988).

Tal foi a importância da imprensa para a Igreja, principalmente na década de 20, do século XX, como maneira de formar o gosto pelas “boas leituras”, com os deveres de educar e orientar as almas, que se tornou, para os episcopados, uma estratégia de mercado, de acordo com a Carta de D. Nunes Coelho,

Que os reverendos vigários se esforcem por inculcar entre os seus paroquianos o interesse pela propaganda católica, insinuando a fundação de uma sociedade ou Liga pró-imprensa, entre os comerciantes, com o fim de espalhar, por meio de seus embrulhos, as folhas católicas (COELHO, 1924, p. 10).

A Igreja buscava a todo instante atingir a população, não se restringindo às palavras e discursos trazidos nesses jornais, com os quais se poderiam educar a consciência católica; também concretizavam normas de como proceder como cristão. Todavia, podemos questionar de que maneira seria possível que chegassem aos leitores no seio de sua família; não seria, essa, uma forma e um plano de *marketing*? Igualmente, percebemos que os bispos pareciam desinformados sobre o analfabetismo geral da população nesta época; deveriam, pois, conjecturar outras possibilidades de adequação do conteúdo para que fossem acessíveis a toda a população.

Conforme o Papa Leão XIII, “os meios de se socorrer os fiéis estão nos livros, nos jornais e outras publicações a serem difundidos para a defesa da lei e a salvaguardados costumes” (LEÃO XIII, 1959, p. 13). O papa recomendava que se

desenvolvesse e encorajasse a atividade de escrever o material de cunho católico, seguindo um ordenamento da Igreja, que devesse ser exercida por escritores católicos, excelentes para diários ou periódicos.

Portanto, na área de educação, segundo Papa Leão XIII, os livros seriam um instrumento poderoso, de grande utilidade para os interesses religiosos, como propaganda mais fácil e de número maior de divulgação para todo o país, por muitos anos ou por décadas; como os manuais didáticos – podemos citar, como exemplo, *Noções de Sociologia* (1935) e a *Pequena História da Educação* (1936), a primeira escrita pela Madre Francisca Peeters, a segunda pela Madre Francisca, conjuntamente com Madre Maria Augusta de Cooman, adotados nas escolas normais e em alguns cursos de formação de professores oferecidos por universidades brasileiras, e utilizados no campo pedagógico designado às disciplinas didáticas e práticas. O propósito era transformar valores, princípios e objetivos em determinações de práticas pedagógicas, a partir da interpretação de um ideário e preceitos cristãos.

A laicização do Estado e a presença dos positivistas nos primeiros anos da República causam uma preocupação para a Igreja, que percebe a necessidade de se reestabelecer no campo da religiosidade. Inicia-se, assim, um processo de luta na formação de uma corrente política tradicionalista²⁵ da Igreja que se opõe abertamente ao liberalismo e ao sistema representativo, em nome de valores tradicionais católicos.

D. Miranda, em sua Carta Pastoral (1918) sobre a imprensa católica e sua orientação, refere-se à política e à questão do laicismo:

É um erro pretender que a República corrija de um dia para o outro a sua organização. Pensamos que nesta matéria é preciso caminhar vagarosamente, gradualmente. É mais fácil destruir um edifício, do que reconstruí-lo. [...] Para uma revisão constitucional, no intuito de cristianizar a república, é muito cedo. A mentalidade brasileira ainda não está preparada para isso e poderia sair pior a emenda que o soneto. [...] uma vez aceita, viria resolver muitos problemas: assistência religiosa às forças de terra e mar, ensino religioso nas escolas etc. (MIRANDA, 1918, p. 116).

²⁵ Conforme Villaça (2006), a corrente era composta pelos tradicionalistas católicos: Dom Vital, D. Becker, Pe. Julio Maria, D. Sebastião Leme, Jackson Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca e dentre outros. VILLAÇA, Antonio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

A Igreja demonstrava que a República deveria se constituir, primeiro, como governo de fato, para, depois, instituir sua política e suas leis. Ademais, aproveitava-se da conjuntura, como constata Lustosa (1977), para concretizar, progressivamente, seus mecanismos de constituição e de suas atividades, e desenvolver, praticamente, a consciência de sua força e sua influência junto à população.

De acordo com Cava (1974), o início dessa segunda fase ocorreu no período de Getúlio Vargas; a Igreja teve um expressivo progresso, no sentido de ser reconhecida pelo Estado de maneira quase oficial. O autor dispõe que “foi o profundo vazio político gerado pela revolução de 30, que transformou a Igreja numa força social absolutamente indispensável ao processo político” (CAVA, 1974, p. 14). Também era importante a manutenção do catolicismo como princípio religioso que envolvia os seguintes aspectos: “definições ideológicas e a coesão de unidade primária da sociedade – a família; um mecanismo permanente de socialização dos novos membros e uma base permanente de recrutamento de novos quadros – o sistema escolar” (CAVA, 1974, p. 15).

Podemos observar, nas Cartas Pastorais sobre a imprensa, que há um intervalo entre a de Dom Manuel Nunes Coelho, de 1924, para Pio XI e a de divisa do jornalista, em 1939, por D. Francisco de Aquino Correia; será que os bispos teriam se acomodado com a nova política de governo que estaria atendendo os seus interesses? Nesse espaço de tempo, a Igreja transformou suas práticas, por meio de estratégias internas – congressos, reforma dos seminários, vinda de religiosos estrangeiros etc. – e externas – comunicações públicas como as cartas e o uso da imprensa. Houve uma intensificação da romanização católica no país, com a comunicação direta e com liberdade entre a Igreja brasileira e a de Roma.

As Cartas Pastorais foram de suma importância como instrumento tático de implementação da doutrina católica romana no Brasil. Destinadas a difundir as ideias da hierarquia eclesiástica acerca da reconstrução católica, tinham como propósito formar e informar os diocesanos, leigos e clero; abordavam vários assuntos: como o combate às ideias que contradiziam as orientações dos documentos papais, os assuntos da doutrina vinculados à fé católica, costumes, problemas de interesse da Igreja com as orientações pastorais e sua participação e relação com a formação, imprensa e principalmente com o Estado republicano.

1.1.1 Constituição dos órgãos católicos de divulgação e os manuais pedagógicos

Em 1922, Jackson Figueiredo, com apoio de D. Sebastião Leme, criou o Centro Dom Vital,²⁶ que se organizou a partir de desígnios catequizadores com o intuito de desempenhar influência espiritual na intelectualidade brasileira, e requerer a catalisação desses intelectuais, facilitando o acesso às doutrinas da Igreja e aos seus ideais, colocado na prática social.

Conforme Dias (1996), o Centro Dom Vital foi estabelecido no Centenário da Independência do Brasil e consistia em um importante cenário para a histórica política, intelectual e religiosa. No período pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em um ambiente de euforia e renovação, as questões políticas começavam a entrar em crise, pois uma nova geração permitia-se debelar pelo espírito realista – indicador comum de várias correntes que admitia o combate ao “individualismo” e, outra ao “burguesia”; e, além disso, assumia o combate ao “idealismo” dos idealizadores da República.

No Centro Dom Vital, de acordo com Pinheiro Filho (2007), o catolicismo não se estruturava em partido político (por orientação da Igreja e contra interesse pessoal de Jackson Figueiredo), mas no intuito de convencer a totalidade da nação de que, tornando-se católica, não poderia ser conduzida por quem não o fosse.

Como elemento prático para implementar a reação católica e contribuir para a recatolicização da intelectualidade, o Centro Dom Vital pretendia ser divulgado, por

²⁶ A instituição adotou como patrono o bispo Dom Vital pela identificação com as posições defendidas por aquele prelado: combater as instituições que, no dizer do Cardeal Leme, oprimiam o Brasil com o “peso de uma política agnóstica, sem princípios, sem fé, sem ideal”. Dom Vital, cujo nome era Antônio Gonçalves de Oliveira Júnior, nasceu no Sítio Jaqueira do Engenho Aurora, no município de Pedras de Fogo, na Paraíba, à época território do Estado de Pernambuco, em 27 de novembro de 1844, e faleceu em Paris, em 04 de julho de 1878. Ordenou-se sacerdote franciscano em 02 de agosto de 1868 e recebeu a sagração episcopal em 17 de março de 1872, tendo sido o 20º bispo de Olinda. Dom Vital foi protagonista na Questão Religiosa, conflito ocorrido no Brasil entre a Igreja Católica e a Maçonaria (de março de 1872 a setembro de 1875), por conta da interdição imposta por ele e pelo Bispo do Pará, Dom Antônio de Macedo Costa, ao clero e aos católicos de se relacionarem com a Maçonaria. O bispo chegou a ser preso em 1875, por ordem do Visconde do Rio Branco, maçom e Presidente do Conselho de Ministros do Imperador Pedro II à época. Fonte: <<http://centrodomvital.com.br/category/historia/>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

meio da criação de uma biblioteca e de um serviço de informações bibliográficas, bem como com a publicação de livros de apologia e outros títulos coerentes com seus interesses. Além disso, antes de todas as publicações dos impressos católicos, existia uma censura prévia, feita pelo assistente eclesiástico. A censura deveria verificar se as publicações continham informações sobre a produção, se elas serviriam à edificação da alma e à construção do caráter de crianças, jovens e adultos.

Na educação, articulou-se a possibilidade do retorno do ensino religioso às escolas públicas, eliminado com a Constituição Republicana de 1891, e a divulgação do ideário pedagógico católico por meio de impressos: livros, material didático, artigos em revistas e jornais. Tais livros, aos quais nos referimos e que fazem parte da nossa pesquisa como elemento de investigação, sobremaneira o manual pedagógico católico, tornam-se não só forma de exposição religiosa, mas um componente da cultura escolar. Assim, o impresso era difundido com vistas à eternização dos valores, dos comportamentos, dos discursos que vivificaram e formaram as sociedades. O “livro carrega consigo a missão de educar, civilizar, universalizar e instruir” (TOLEDO, 2011, p. 2) e seu emprego, como instrumento pedagógico, tanto no espaço da Igreja quanto no da sala de aula, desempenhou o papel de formar o indivíduo, refletindo sua proeminência social.

De acordo com Sgarbi (2001), os católicos “acreditavam que, por meio do livro e de seus similares, difundido, sobretudo entre os intelectuais, os formadores de opinião, poderia se iniciar a recristianização do Brasil” (p. 9). No contexto da escola normal, com um currículo proposto para a disciplina História da Educação, o manual didático estava mais voltado para uma pedagogia educativo-religiosa, que visava a formação das normalistas que atuariam no ensino público do país, e tinha foco na divulgação e catequização católicas.

Como elemento essencial para os católicos, os livros (manuais) eram a sua união estreita com a “missão da igreja”, no ponto de vista da vinculação com as autoridades da comunidade eclesiástica e como conceituadores do meio moralizador e saneador dos costumes da sociedade, concomitante ao desempenho da função de permanência dos princípios e valores orientadores da ética cristã.

A afirmação contumaz no uso dos livros e de outros impressos católicos demonstra o duelo em que estava empenhado o catolicismo contra o laicismo. Os livros

eram considerados, pelos católicos, como a ferramenta para o “bom combate”, o que enfatizava uma concepção de que era preciso estar na defensiva contra os ataques vindos da elite republicana. Ao difundir, por meio dos manuais pedagógicos, os pensamentos dos grandes mestres católicos, condenavam-se as doutrinas correligionárias, quer nesses manuais para educadores e para educandos, quer na publicação de manuais legitimamente católicos, de várias áreas do ensino, em todos os níveis e modalidades.

Conforme Sgarbi (2001), os manuais para os educadores católicos, no início da década de 1930, tinham um referencial teórico baseado nas orientações da Igreja católica contidas na *Divini illius magistri*, de Pio XI ²⁷, e em mestres da pedagogia católica de diversos países, que chegaram aos educadores brasileiros. São obras de Frans de Hovre, ²⁸ que discutiam os problemas da modernidade considerados como “senectude”, “soluções fragmentárias”, e assegurava que só haveria uma única “ciência exata da vida”, o cristianismo. Aqueles que não ficassem empenhados no cristianismo

²⁷ Conforme *Divini illius magistri*, a educação cristã seria a educação essencialmente voltada para a formação do homem, como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, pois a educação verdadeira deve estar ordenada para o fim último. Assim, na ordem actual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único “caminho, verdade e vida”, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. A educação é obra necessariamente social e não singular. Ora, são três as sociedades necessárias, distintas e também unidas harmonicamente por Deus, no meio das quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural. Primeiramente a família, instituída imediatamente por Deus para o seu fim próprio que é a procriação e a educação da prole, a qual por isso tem a prioridade de natureza, e, portanto, uma prioridade de direitos relativamente à sociedade civil. Não obstante, a família é uma sociedade imperfeita, porque não possui em si todos os meios para o próprio aperfeiçoamento, ao passo que a sociedade civil é uma sociedade perfeita, tendo em si todos os meios para o próprio fim que é o bem comum temporal, pelo que, sob este aspecto, isto é, em ordem ao bem comum, ela tem a preeminência sobre a família que atinge, precisamente na sociedade civil, a sua conveniente perfeição temporal. A terceira sociedade em que nasce o homem, mediante o Batismo, para a vida divina da graça, é a Igreja, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, porque reúne em si todos os meios para o seu fim que é a salvação eterna dos homens, e, portanto, suprema na sua ordem. Por consequência, a educação que considera todo o homem individual e socialmente, na ordem da natureza e da graça, pertence a estas três sociedades necessárias, em proporção diversa e correspondente, segundo a actual ordem de providência estabelecida por Deus, à coordenação dos seus respectivos fins. 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. Fonte: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>. Acesso em: 19 maio 2014.

²⁸ Frans De Hovre (1884-1958) foi um sacerdote belga que se doutorou na Universidade Católica de Louvain, sob orientação do cardeal Désiré-Joseph Mercier, célebre fundador do pensamento neotomista. Atuou no campo da educação, desenvolvendo as ideias de uma “pedagogia católica” no contexto do século XX. Cf. DE HOVRE, Frans. Ensaio de filosofia pedagógica, 1969, p.XIII. Ver mais detalhes sobre este autor: SILVA, Rafael Fernando. **Filosofia da Educação**: grandes problemas da pedagogia moderna, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino, 2014, 78 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Marília, 2014.

iriam se confundir com as noções dos “integradores do paganismo do passado ou do presente”, e a única verdade científica seria a da Igreja.

Na segunda fase, após a morte de Jackson Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, assumindo a coordenação do Centro Dom Vital, deu continuidade ao princípio de autoridade do seu antecessor, mas sem envolvimento com política partidária, voltado para o cunho cultural. Interpretando a sucessão do Centro Dom Vital, afirma Villaça: “A mudança foi profunda. Ao político sucedia o universitário, começava a fase cultural do movimento católico no Brasil” (VILLAÇA, 1975, p. 13). Passado algum tempo da morte de Jackson Figueiredo, Alceu Amoroso Lima e o grupo do Centro Dom Vital foram se reorientando para defender a universalidade e a liberdade, que eram contrárias ao autoritarismo e ao nacionalismo que predominavam anteriormente. Formou-se a tríplice liderança de Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca e D. Sebastião Leme, que divulgavam, em concordância com a intenção da Santa Sé, o papel espiritual da Igreja estreitamente ligado a uma missão cultural.

Em suma, o Centro Dom Vital foi um reelaborador das doutrinas orientadas nas atividades católicas, de acordo com os programas estabelecidos para abranger os intelectuais e contribuir definitivamente para a obra de se restabelecer o catolicismo no país.

Em 1921, Hamilton Nogueira, José Vicente de Souza e Jackson de Figueiredo constituíram a revista *A Ordem*,²⁹ grande movimento cultural no catolicismo, que tinha como propósito combater toda maneira de rebelião, que se manifestasse no campo filosófico ou literário, no da ética ou das instituições; buscava também formação religiosa e intenção política, sem ser partidária, mas prática. Em seu primeiro artigo,

²⁹ De acordo com Groppo (2007) a Revista *A Ordem*, representou um marco de aglutinação de uma elite católica. Foi instituída com o propósito de ser a porta voz não oficial das Reformas Ultramontanas no Brasil e do discurso de “recatolização” da sociedade. Tornando-se o corolário do pensamento conservador, em suas páginas inscrevia-se parte da gênese do católico no Brasil, subsidiando a construção, reelaboração e dinamização de estereótipos e arquétipos sobre os inimigos da Igreja. Segundo Jackson Figueiredo, tinha o papel de uma Cruzada do século XX, de ação contra os antigos e novos erros que retira o homem do caminho de Deus; a função de Jackson Figueiredo, nessa Cruzada, consistia em ser humilde soldado de Cristo. Tendo como linha de pensamento que o espaço da Igreja deveria ser aquele que ocupava na Idade Média, estabelecendo o “Governo de Deus e por Deus”, estando, pois, acima do governo, responsável pela conciliação e suprema instância de decisão. Desta forma, tinha como princípio e finalidade o Teocentrismo, que a vontade divina fosse cumprida por meio da obediência ao clero, mensageiro de Deus na Terra. Com isso, demonstrava que o poder de Deus era superior ao do homem – recusar essa realidade seria o caminho para o caos social. GROPPPO, Célia Maria. **Ordem do céu, ordem na terra: A revista “A Ordem” e o ideário anticomunista das elites católicas (1930-1937)**, 2007, 184 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de História, São Paulo, 2007.

“Nosso Programa”, trazia as propostas e as diretrizes desse movimento. Segundo Figueiredo (2000):

Esta revista terá, ou melhor tem, pois que já vive, caráter acentuadamente nacionalista, dentro de seu programa de Catolicismo Integral. Cremos no brasileiro, na sua capacidade moral e intelectual e, conformando-nos rigorosamente com as regras hierarquizadoras, com as distinções reconhecidas pela Igreja Católica no seio da humanidade, faremos de tudo que um católico pode e deve fazer contra o bastardo espírito de cosmopolitismo, que é talvez, o fator do nosso ceticismo social, até o presente (FIGUEIREDO, 2000, p. 132).

Cosmopolitismo era, para Jackson Figueiredo, a influência estrangeira, um mal de morte para o Nacionalismo Brasileiro. Sua finalidade era divulgar um nacionalismo católico que pretendia promover o encontro entre a nação e a fé, por meio da ação moralizadora da elite e com o propósito de defender o poder temporal associado ao poder espiritual, como garantia de afastamento das ideias consideradas estranhas à vida nacional.

O título da revista, *A Ordem*, era uma justificativa que denunciava, na visão desses pensadores, a desordem em que vivia o regime político republicano e a sociedade, assim apontando “nesta República de patifes audaciosos e sensatíssimo covardões, em que o católico *socialmente é tão idiota a ponto de ignorar os rudimentos de sua doutrina*” (PAIM, 1985, p. 84, “destaques no original”).

A Igreja Católica reestruturou-se essencialmente para um desempenho mais incisivo, apresentando reivindicações extensas no contexto sociocultural brasileiro e republicano, tanto no espaço de sua legitimidade jurídico-constitucional, defendendo seus direitos e tradição, quanto no campo educacional, amálgama de difusão do ideário cristão católico, a partir da década de 1920. A imprensa católica precisaria cooperar na organização social, divulgando a doutrina social da Igreja ao informar sobre as atividades dos inimigos e sobre os meios de combate utilizados em várias regiões. Desse modo, assumiria a tarefa de combater e doutrinar. Ao divulgar a doutrina cristã, se utilizaria dos documentos do princípio romano para transmitir o pensamento de autores católicos como Maistre, Bonald, Veuillor, Maurras (VILLAÇA, 1975). Além da ação doutrinária, buscava-se construir uma cultura superior católica, como defendia

Alceu Amoroso Lima, e combater outras correntes de pensamento – positivismo, maçonaria e o espiritismo –, demonstrando o lado conservador e, por vezes, intransigente em relação a outras vertentes, principalmente nas questões religiosas e espirituais.

A construção de uma cultura católica superior indicava o desenvolvimento de uma cultura geral, para a necessidade de conquistar a juventude, em especial a universitária. Essa era, então, uma das estratégias adotadas pela Igreja para se manter no campo educacional, na escola pública, que havia perdido terreno para o ensino laico. A doutrina católica enraizou-se profundamente no ensino secundário particular, controlado praticamente pela rede de estabelecimentos de ensino ligados a ela, e por meio do Centro Dom Vital, da revista *A Ordem* e da *Ação de Universitários Católicos*.

A formação das elites políticas brasileiras tornou-se prioridade na conjuntura religiosa e desencadeou a inauguração de uma organização de instituição de ensino secundário em todo o país. A educação se mostrou o solo adequado para plantar os ideais, os valores e a moral católica. Na década de 1930, foram criadas filiais do Centro Dom Vital em outros Estados, com a sede, no Rio de Janeiro, permanecendo como principal núcleo de irradiação católica. E, ainda, outro fator importante do Centro Dom Vital foi a atuação na organização de associações de caráter leigo, sob o comando da hierarquia eclesiástica, por meio de um organismo central, a Coligação Católica Brasileira, criada em 1929, e que em 1935 foi substituída pela Ação Católica Brasileira.³⁰

³⁰ Conforme Dias (1996), entre os movimentos de massa organizados pelos grupos católicos, estava a Ação de Universitários Católicos – AUC, que pretendia proporcionar a educação religiosa, preparar católicos militantes na vida privada e pública e ordenar a mocidade para agir na restauração da ordem social cristã no país (*A Ordem*, junho de 1930). Foi inaugurada, em abril de 1929, a Ação de Universitários Católicos – AUC, com a finalidade de levar a Ação Católica ao meio universitário. Para formação de líderes, foi criada a escola de Confederação Católica, para formação de ligas, uniões e ações que seriam difundidos em todo o país, nas primeiras décadas do século XX. Dom Leme, em suas atividades, organizou a Ação Católica (1923), que buscava ministrar instruções para a coordenação e funcionamento das Comissões Permanentes da Confederação Católica do Rio de Janeiro. Essas instruções estavam ligadas às denúncias da apatia dos católicos brasileiros, que precisavam extrapolar a vida cristã intramuros. A origem oficial do Movimento Juventude Universitária – JUC se deu com a promulgação do Estatuto da Ação Católica, em 1935, e a integração da AUC nos quadros da Ação Católica Geral, em 1937. A JUC baseava sua ação no método: Ver (constatar a realidade); Julgar (analisar a realidade) e Agir (transformar a realidade). Em 1932, Dom Leme criou a Liga Eleitoral Católica – LEC, com o propósito de se articular com o mundo da política. A LEC teve uma participação expressiva nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte. O seu papel consistiu em supervisionar, selecionar e recomendar ao eleitorado católico os candidatos aprovados pela Igreja, mantendo uma postura apartidária. Sob a liderança do arcebispo Dom Leme, do padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso, articularam-se assim o movimento em prol da educação superior católica. Em 1929, foi fundada a Associação dos

1.2.1 Os educadores e a reação católica

Duas personalidades eclesiásticas da Igreja brasileira exerceram um papel importante para o desenvolvimento do catolicismo no país: a primeira, D. Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942), restaurador e recristianizador, cujo papel era o de capacitar a Igreja para as mudanças pelas quais passava a sociedade, por meio do reordenamento social voltado para a efetivação dos fundamentos cristãos. A segunda personalidade era o Padre Julio Maria (1850-1917),³¹ pregador e missionário voltado às questões do final do século XIX e começo do século XX.

O primeiro passo de mobilização de cunho teológico e político de D. Sebastião Leme foi a *Carta Pastoral* (1916), na qual analisa o país católico, identificando que o mal que o afligia era a ignorância religiosa do povo em geral e indicando os meios para superá-lo. Nessa obra, D. Leme retoma as análises de diversos documentos do Papa Pio XI: ao afastar-se de Deus, a sociedade vinha a definhando, sendo necessário restaurar todas as coisas em Cristo; e também de Bento XV (1854-1922): o mal do seu tempo foi o fato de os povos e governos se afastarem das regras da sabedoria cristã (DIAS, 1996).

Ademais, para D. Sebastião Leme, o laicismo tinha crescido na nação brasileira, que se apresentava governada por homens republicanos que não professavam a fé cristã, e as leis e governo tinham-se distanciado dos princípios católicos. Como consequência,

Universitários Católicos; em 1932, o Instituto de Estudos Superiores; e, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação. Para o grupo católico, a universidade, como espaço de socialização das elites dirigentes, tinha necessariamente que ser católica. Em 1922, na realização do Primeiro Congresso Eucarístico, houve uma articulação entre a necessidade de organizar o operariado e o projeto de restauração católico; pela Igreja, o meio operário era visto como campo fértil para o desenvolvimento das ideias consideradas revolucionárias e espaço de debate com os comunistas. Criou-se, assim, a Confederação Nacional dos Operários Católicos, para a inserção da Igreja no meio operário, para trazer, para suas organizações, os setores que iam se constituindo no processo de industrialização do país. Ver: DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

³¹ Julio Maria ou Júlio César Moraes Carneiro, seu nome completo antes de tornar-se sacerdote, nasceu em Angra dos Reis, Rio de Janeiro, dia 20 de agosto de 1850. Coursou a Faculdade de Direito de São Paulo, colando grau de bacharel em 1874 e de doutor em 1875. Não sendo bem-sucedido na tentativa de eleger-se para a Assembleia Provincial, ingressou na magistratura. Em 1889, enviuvando pela segunda vez e tendo se convertido ao catolicismo, retirou-se para o Seminário de Mariana, a fim de preparar-se para o sacerdócio. Foi ordenado em fins de 1891, com 41 anos de idade. Embora de formação conservadora, aderiu firmemente à abertura social da Igreja, direção na qual seria encaminhado por Leão XIII. Na época, sua pregação destoava do conjunto, mas veio a ser considerado precursor, levando-se em conta os rumos seguidos pela Igreja sob comando de D. Sebastião Leme. Faleceu a 22 de março de 1916, aos 65 anos de idade. Fonte: <http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_julio.html>. Acesso em: 12 maio 2014.

a maioria da população tornara-se uma força inerte. Com a intenção de propiciar aos católicos a elaboração das razões da própria fé, o Arcebispo considerava que o ensino religioso seria a maneira de beneficiar a frequência dos homens às celebrações litúrgicas, intensificar a propaganda sobre os horários das missas e observar o rigor na pontualidade. Assim, a ignorância religiosa, o grande mal do Brasil, teria como remédio a doutrina cristã, o freio poderoso para todas as ambições (LEME, 1916). Para tal, D. Sebastião Leme combatia o ensino leigo e pedia o ensino religioso facultativo.

A *Carta Pastoral* (1916), primeiro sinal de mobilização dos católicos brasileiros, teve um plano de ação consubstanciado no pensamento do Padre Júlio Maria, considerado um moderno no momento em que percebeu a necessidade de a Igreja se posicionar ao lado do povo e abandonar a aliança com as classes privilegiadas.

A Revolução Outubrista (1930) eclodia no país com o movimento revolucionário dirigido por Getúlio Vargas, por meio das tropas revolucionárias deixando, sitiado no palácio, o então Presidente Washington Luís (1926-1930), que não tinha condições de resistência. Nesse episódio, coube a D. Leme a missão de aconselhar o presidente a deixar o governo; para atuar nesse caso, deixava claro que ele poderia trabalhar espontaneamente pela paz, que jamais se vincularia ao movimento revolucionário. No dia 27 de outubro, depois de vários dias de conversas, D. Leme conseguiu convencer Washington Luís a retirar-se, posteriormente a ter-lhe adquirido garantias de vida por parte dos chefes revolucionários. Acompanhando de D. Leme, o presidente foi levado para o Forte de Copacabana; após alguns dias, embarcado para o exílio na Europa, junto com sua família. Em 3 de novembro, Getúlio Vargas, com sua tropa sulina, chega ao Rio Janeiro, e a Junta Militar entrega-lhe o Poder (SANTO ROSÁRIO, 1969).

Neste contexto, conforme Santo Rosário (1969), D. Leme, juntamente com Pedro Carolino, reúne-se no Centro Nacionalista, em 1921, com a finalidade de erguer uma estátua monumental do Redentor, no Pão de Açúcar, na entrada da Barra da Tijuca no Rio de Janeiro, com o propósito de comemorar cristãmente o centenário da Independência brasileira que ocorreria no ano seguinte. Mas os eclesiásticos não tinham autorização dos poderes públicos para fazer esse monumento, muito menos sem um decreto do Presidente da República, Epitácio Pessoa (1919-1922).

Como o Brasil vivia um regime de separação entre Igreja e Estado, haveria a possibilidade de o Presidente assinar e aceitar uma demonstração explícita, por meio da exposição de um símbolo católico? Muitos acreditavam que não. No entanto, Eptácio Pessoa buscou a resolução da questão no parecer do Consultor Geral da República, conjuntamente com uma comissão feminina; nesse ínterim, a Igreja movimentou a opinião católica; consequentemente, o pedido foi aceito e o decreto foi assinado em 28 de maio de 1922. É possível, aqui, um questionamento: um decreto simples, assinado por um Presidente de um Estado laico, não estaria demonstrando o seu apoio a uma religião, ao contrário do que dispunha a Constituição de 1891 e o Decreto nº 119-A de 7 de janeiro de 1890.

Foi inaugurado em 12 de outubro de 1931, o monumento a Cristo Redentor, no local escolhido, o pico do Corcovado. A comemoração se realizou em duas semanas de formação espiritual com sessões de estudos, assembleias de multidões católicas e solenidades pontificais. Ao abençoar a estátua, D. Leme proferiu o que seria a consagração do Brasil ao Coração de Jesus: “Senhor Jesus, Redentor nosso, verdadeiro Deus e verdadeiro Homem” (SANTO ROSÁRIO, 1969, p. 253); temos a demonstração de fé e consagração da Igreja católica brasileira, que se apresentava para coordenar a espiritualidade da sociedade. Ressaltamos que este dia não foi escolhido aleatoriamente, pois se trata da data de comemoração do Descobrimento da América.

Outra demonstração do poder espiritual da Igreja foi que, neste ano de 1931, D. Leme, pronuncia, em homenagens solenes, Nossa Senhora da Conceição Aparecida como Padroeira oficial do Brasil, de acordo com ditames do Papa Pio XI, por meio *Motu próprio*, de 16 julho de 1930, em mais um símbolo do processo da Igreja buscando união do Estado; a padroeira representava a própria unificação do povo brasileiro, no que seria o coroamento de um monumento do processo recristianizador. O que realmente o D. Leme desejava, de acordo com Azzi (1994a, p. 101), “o cardeal queria colocar em evidência a pujança da fé católica na sociedade”, demonstrar, para o governo de Getúlio Vargas, que a hierarquia católica buscava voltar para o cenário brasileiro.

O clérigo Júlio Maria, pregador, com um tom de desafio, de revelação, de um profetismo lúcido, combatia o indiferentismo, o laicismo e o positivismo. Sua vida, intelectual e cultural, transcorreu pela união ao tradicionalismo influenciado por De

Maistre, Donoso Cortés, Savanarola, Lamennais – considerados violentos e radicais tradicionalistas (DIAS, 1996).

Ao perceber o novo rumo da Igreja, Padre Júlio Maria nunca vinculou a fé religiosa a um regime político, mas, no caso da separação entre a Igreja e o Estado, propôs um procedimento intransferível: a união entre a Igreja e o povo. O papel da Igreja para o mesmo, seria ir ao encontro da vida, das questões político-sociais, não para censurar, mas para compreender e conviver. Com essa visão, o vigário não aceitava uma Igreja presa ao Estado – como serva e reduzida às sacristias e aos santuários (VILLAÇA, 2006).

O ensino religioso seria o recurso para atender à necessidade daquele momento – o principal, o essencial e bom por excelência. Assim, a maior de todas as obras católicas da caridade paroquial era ensinar os ignorantes de religião. A doutrinação era a grande “arma” apostólica.

No conservadorismo católico, conforme Paim (2007), surge a obra *A filosofia como atividade permanente do espírito humano e finalidade do mundo*, de Raimundo Farias Brito (1863-1917), um cearense formado em Direito em Recife. Assim começou a formação da Escola Católica do século XX. Farias Brito inspira-se na teoria bergsoniana,³² mas não com a pretensão de criar ou inspirar um corpo doutrinário que atendesse ao fundamento metafísico para a renovação católica proposta pela Igreja por meio da Encíclica *Aeterni Patris*,³³ de Leão XIII. O que o filósofo Farias Brito

³² Henry Luis Bergson (1859-1941) nasceu em Paris, é de origem judaico-polonesa pela via paterna e mãe inglesa. Estudou no Liceu Condorcet. Ingressando em 1878 na Escola Normal Superior, atingiu a agregação em 1881, o doutorado em Letras, em 1889. Professor, por vários anos, na escola secundária, em Angers (1881-1883), Clermont-Ferrand, Louis-le-Grand, e, por último, no Liceu Henrique IV, de Paris. Professor de filosofia na Escola Normal Superior, de 1897 a 1900, de onde passou ao Collège de France, de 1900 a 1921. Eleito para a Academia Francesa (de Letras) em 1914. Prêmio Nobel de Literatura, em 1927. Suas principais obras são: *L'Évolution Créatrice* (A Evolução Criadora), de 1907, e *Les Deux Sources de la Morale et de la religion* (As Duas Fontes da Moral e da Religião), de 1932, *La Pensée et le Mouvant* (O Pensamento e o Movente), de 1934. A filosofia de Bergson tem raízes no espiritualismo francês do século XIX, que apareceu para fazer frente ao positivismo e racionalismo, destacando a importância da vontade (filosofia da ação e filosofia da vida), numa época em que o progresso e o êxito das investigações científicas ditas positivas parecia tornar antiquadas as indagações, e, sobretudo a forma de resposta filosófica. Bergson tentará, entre outros, exasperar e inovar a metafísica e responderá com uma concepção espiritualista de evolução, a “evolução criadora”, ao evolucionismo materialista, que vigorava desde a segunda metade do século XIX. De igual modo, contrapõe-se às teses deterministas apoiadas no cientificismo reinante em seu tempo. Ver: História da Filosofia Moderna. **Enciclopédia Simpozio**. Fonte: <<http://www.cfih.ufsc.br/~simposio/novo/2216y810.htm>>. Acesso em: 12 maio 2014.

³³ Conforme Vasconcellos (2013), o Papa Leão XIII (Vecenzo Giochio Pecci, que exerceu o pontificado de 1878 a 1903) publicou, em 1879, a encíclica *Aeterni Patris* que buscava responder às dificuldades, enfrentadas pela Igreja, em dialogar com o mundo moderno, que abalou as estruturas sociais com avanço

procurava, incansavelmente, era uma nova metafísica que conservasse as importâncias fundamentais do espírito, tomado em um aspecto técnico e não místico. O espiritualismo se apresenta em uma tradição simbólica não ligada ao catolicismo, sendo que os representantes se deparam prioritariamente com sua própria filosofia.

A experiência sugere, entretanto, que o espiritualismo somente viceja onde vigora uma tradição mística não diretamente vinculada ao catolicismo, como se pode ver na evolução da filosofia portuguesa, em que a tradição é, sobretudo, católica. Seus representantes oferecem preferência à sua própria filosofia, recusando o espiritualismo, como se verificou no Brasil no século passado.

O pensador cearense organizou a união de um grupo, primeiro ao espiritualismo e, em seguida, ao catolicismo – entre os participantes se destaca Jackson de Figueiredo (1891-1928) –³⁴; com isso, iniciou uma nova fase no pensamento católico brasileiro. Foi instituída a Escola Católica, de acordo com Villaça (2006), dividida em dois períodos: o primeiro, denominado de político, com Jackson de Figueiredo, na década de 20 do século XX, e o segundo, de caráter eminente cultural, com Alceu Amoroso Lima.

Jackson de Figueiredo foi um autoritário, disciplinador. Seus textos, de rigorosa coerência, estavam voltados para o catolicismo, a ordem, a autoridade, a contrarrevolução, o nacionalismo. A Igreja, para ele, era vista como instituição adequada para afiançar o equilíbrio na composição social, refúgio do amor e da bondade, força e amparo seguro (DIAS, 1996). Para ele, o homem era “um ser dotado

científico e tecnológico. A carta papal estimulava a retomada dos estudos de Tomás de Aquino, almejava atrair a atenção para a necessidade de se adotar um pensamento que fosse capaz de harmonizar a razão natural com os dados da fé. Para Tomás de Aquino, por meio da Metafísica, seus fundamentos estabelecidos sobre os conceitos de existência e de essência são conceitos fundamentais que embasam a concepção que a filosofia cristã desenvolve sobre Deus. Ver: VASCONCELLOS, Manoel. O estudo da filosofia medieval. **Seara Filosófica**. n. 6, 2013, p. 5-12.

³⁴ Jackson de Figueiredo nasceu em Aracaju/SE, no dia 09 de outubro de 1891. Iniciou seus primeiros estudos no Ateneu Sergipense e no Ginásio Alagoano. Com desejo de estudar Direito, transfere-se, em 1913, para a Bahia, onde ingressa na Faculdade de Direito da Bahia. Sua graduação foi um período de aridez espiritual. Logo após concluir o curso, segue para o Rio de Janeiro a fim de fazer sua carreira profissional. Era dotado de uma inteligência impressionante; foi jornalista, ensaísta, filósofo e político. Foi nessa cidade, reduto do catolicismo intelectual da época, que publicou seu primeiro livro, *Algumas Reflexões sobre a Filosofia de Farias Brito*, em 1916. A esta se seguiram várias obras, dentre as quais: *A Questão Social na Filosofia de Farias Brito* (1919); *Humilhados e Luminosos* (1921); *Do Nacionalismo na Hora Presente* (1921); *Afirmações* (1921); *A Reação do Senso* (1922); *Pascal e a Inquietação Moderna* (1922); *Auta de Sousa* (1924); *Literatura Reacionária* (1924); *A Coluna de Fogo* (1925); *Durval de Moraes e os Poetas de Nossa Senhora* (1925). Faleceu aos 37 anos, no dia 04 de novembro de 1928, ao pescar com seu filho e um amigo na capital carioca, quando caiu acidentalmente no mar. Fonte: <<http://www.centroschuman.org/2011/02/perfis-laicais-jackson-de-figueiredo.html>>. Acesso em: 12 maio 2014.

da mais clara luz e envolvido na mais densa treva: um ser pecaminoso, um ser sofredor e ambicioso, capaz de todas as virtudes e sempre sujeito às baixas inclinações, amante da verdade e adorador de si próprio no altar de cada um dos seus erros” (FIGUEIREDO, 1922, p. 150-151). Poderíamos questionar se, aqui, temos um homem entendido como animal perverso, com uma grande dependência de si mesmo, ou seja, aquele que tinha consciência de si, liberdade de escolha – um dos princípios do liberalismo – pelo próprio autor criticado.

No mundo moderno, segundo o pensamento de Jackson Figueiredo, o católico deveria ter uma atitude contrarrevolucionária – combater o princípio causador da desordem; portanto, todo católico deveria ser um contrarrevolucionário, inimigo revelado da revolução. Em suma, um verdadeiro católico seria uma ameaça ao mundo moderno. Em relação ao liberalismo, Jackson Figueiredo considerava-o como a nascente de injustiça social, surgimento de todas as tiranias políticas do mundo moderno; não acreditava na vontade do povo, na adesão popular e no laicismo. A liberdade moderna incidia na ordem, na obediência ao governo, no respeito à lei e na subordinação à autoridade; não se separa a liberdade do princípio da autoridade e da disciplina.

Para Jackson Figueiredo, a Revolução Francesa era a razão dos *males do século* para a sociedade e o catolicismo, que culminou no racionalismo e no liberalismo, e, posteriormente, no positivismo. A superação desses males deveria acontecer na construção de um projeto social baseado na restauração da unidade fundamental no princípio religioso e na tradição. O princípio fundamental, para ele, consistia em combater a renúncia dos princípios cristãos. Acreditava que a ausência de ordem na política conduz à revolução; a não observância da ordem na sociedade induz ao laicismo das relações sociais, à falsa noção de igualdade. Tinha pavor ao demagogismo, à anarquia. Portanto, a ordem prática era constituída pela moral política consequente dos princípios religiosos e da moral católica – vivificadora, organizadora, civilizadora.

Jackson Figueiredo, em conservação da ordem prática organizada contra a revolução, dispõe a Igreja no centro da história. Ela era autora da grande obra de recristianização da sociedade brasileira, empreendida e orientada por uma doutrina, e implementada por uma elite. Essa recristianização deveria seguir etapas, a saber, trabalhar, polir e modelar a consciência católica. Todavia, segundo Dias (1996), Jackson

Figueiredo acreditava que a Igreja deveria recompor a consciência católica no Exército; tornar o militar católico, antirrevolucionário, cumpridor do dever indiscutível de respeito à autoridade constituída.

Com a morte prematura de Jackson de Figueiredo, em 1928, Alceu de Amoroso Lima³⁵, o Tristão de Athayde, foi seu sucessor como representante do laicato católico. Convertido ao catolicismo sob a influência de Jackson Figueiredo, absorve dele um catolicismo ultramontano, próprio da época da romanização da Igreja Católica. No final do ano de 1928, começava a sua fase de militante católico e apostolicamente católico, considerada, essa, a segunda fase da vida de Amoroso Lima.

Conforme Cury (2010), na sua primeira fase, Alceu Amoroso Lima teve influência do evolucionismo de Spencer.³⁶ A partir do convívio com Silvio Romero, professor da escola de Direito, e ainda sob influência literária de Rimbaud, Claudel e Whitman, e com as obras desses autores, Alceu Amoroso Lima perdera a fé. Pela leitura de *Le feu*, torna-se admirador das ideias socialistas de Henri Barbusse, impregnadas de ironia, diletantismo e agnosticismo. Por meio de Anatole France, Eça de Queiroz e Machado de Assis, Alceu Amoroso Lima desperta para o problema da transformação

³⁵ Alceu Amoroso Lima nasceu na cidade de Petrópolis, a 11 de dezembro de 1893. Filho de Manuel José Amoroso Lima e de Camila da Silva Amoroso Lima, faleceu em Petrópolis, Rio de Janeiro, a 14 de agosto de 1983. Coursou o Colégio Pedro II e formou-se em Direito pela Faculdade do Rio de Janeiro em 1913. Crítico literário e polígrafo, adotou o pseudônimo de Tristão de Athayde. Em 1926, publicou o livro *Afonso Arinos* – estudo crítico sobre a obra do escritor mineiro falecido em 1916. Em *Estudos*, reuniu, em cinco séries, trabalhos de crítica datados do período 1927-1933, sendo considerado o crítico do modernismo. Na década de 1930, é incansável a produção editorial de Alceu Amoroso Lima: *Introdução à Economia Moderna* (1930); *Preparação à Sociologia* (1931); *No limiar da Idade Nova* (1935); *O Espírito e o Mundo* (1936); *Idade, Sexo e Tempo* (1938). Catedrático de Literatura Brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia, foi um dos fundadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Diretor de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos (1951). Fonte: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=69&sid=359>>. Acesso em: 12 maio 2014.

³⁶ Lucas (2000) menciona que o sistema conhecido como *Evolucionismo Spenceriano* estaria voltado para uma sociedade refletida como modelo de funcionamento de uma estrutura individual, havendo uma relação entre o biológico e sociológico. A concepção de progresso, para Herbert Spencer, é a base de toda a sua teoria evolucionista; entretanto, refere-se a dois segmentos: individual, que seriam as transformações que acontecem no interior dos indivíduos; social, progresso com as modificações que incidem na construção do mecanismo social; contudo, compreende-se que progresso seria evolução e mudança. Em relação à educação, o Estado não teria a responsabilidade para instruir a população e torná-la obrigatória e gratuita; Spencer acreditava que, assim, estaria contra a lei da natureza, empregando o regime de educação em grupos pequenos, como a família, e em grupos mais extensos, como a sociedade. Nessa perspectiva, a educação da família estaria beneficiando os indivíduos mais fortes; já na sociedade, o indivíduo recebe benefícios proporcionais aos seus méritos. Entretanto, esse indivíduo na sociedade “tem que competir com outros indivíduos da mesma espécie, além de lutar com indivíduos de outras espécies, podendo sucumbir e morrer ou viver e se multiplicar, de acordo com suas qualidades individuais” (LUCAS, 2000, p. 7). Ver: LUCAS, Maria Angélica Oliveira Francisco. Evolucionismo spenceriano: concepção de progresso, estado e educação. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro/RJ. I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. v. 1.

social. Em relação à Igreja, altera seu pensamento a partir do contato com a obra de Péguy, Chesterton, Maritain e Bernanos, que viam o cristianismo como possibilidade de regeneração da humanidade.

Alceu Amoroso Lima ficou influenciado, por certo tempo, pelo pensamento reacionário de Jackson Figueiredo. Como um tipo de homenagem e de obrigação à memória dele, trouxe o conceito exacerbado de Igreja hierárquica e seguiu suas atividades de liderança intelectual católica, conforme os princípios autoritários, até por volta de 1938. Vale ressaltar que Jackson Figueiredo e Alceu tinham diferentes pensamentos. Para Jackson Figueiredo, a Igreja era vista como defesa da autoridade e, para Alceu Amoroso Lima, a Igreja tinha por premissa a defesa da liberdade e da justiça.

Segundo Dias (1996), Alceu Amoroso Lima entendia o liberalismo como produto da revolução antidogmática do espírito – movimento que acreditou nas luzes da razão humana e, excluindo a revelação divina, confiou na onipotência da aspiração do indivíduo, abdicando da regra natural, racional e tradicional, que culminou no desmoronamento dos dogmas na vida social e individual, suprimidos pelo arbítrio da razão e do interesse de cada um.

As implicações trazidas pelo liberalismo para a construção social foram: o repúdio à tradição na política; na economia, a separação moral; e, no direito, o afastamento da lei natural. Com origem na democracia liberal, os regimes de tradição foram trocados pelos de apreciação; separou-se a Igreja e o Estado, incidiu a desarmonia entre a opinião representante do Estado e dogma e do representante da Igreja.

Em relação à educação, Alceu Amoroso Lima, como político conservador, católico e admirador de um regime hierárquico autoritário, não questionava o princípio de uma educação primária pública, uma vez que era direito da família escolher a educação que mais conviesse aos filhos, mas era contrário à laicidade no ensino público. Para Alceu, “[...] O laicismo separou a instrução da educação. Fez da instrução a tarefa única da escola. E largou a educação à liberdade de cada um” (LIMA, 1931, p. IX). Ainda de acordo com ele, a pedagogia era compreendida como modalidade que possuía os desígnios imediatos e distintos – a educação visava impor hábitos. E também como uma filosofia católica de vida que demonstrava, no campo intelectual, a preparação para o nosso intelecto pelo governo da inteligência; assim, a educação

estaria voltada para conhecimentos científicos e para a cultura do humanismo; no campo moral, seria a elaboração do nosso dever; já a instrução se estabelecia pelo governo da vontade, por meio dos conhecimentos morais e religiosos e, por fim, na cultura, a união com Deus; no físico, como preparação da força, o ensino instituía costumes físicos pela liderança do sentido, pelos conhecimentos profissionais e pela cultura do esporte.

Alceu Amoroso Lima criticava a pedagogia moderna, porque confundia o seu objeto de formação, que era a criança. A criança, segundo ele, era o centro da escola, não um ideal e, sim, meio de formação por um método que tinha como propósito de formação o ideal pedagógico. E ainda possuía um propósito: transformar a criança em um adulto. Em suas palavras: “a criança é, portanto, o centro e não o ideal de escola. Ella exerce um poder de atracção sobre o que lhe fica em torno, pois para ella é que existe a educação” (LIMA, 1931, p. XVII); percebia como censura a educação republicana, cujo ideal era educar a criança para a vida social; e que possuía, como propósito, a formação do futuro cidadão republicano, a fim de torná-lo guardião dos ideais da República. Representava um vínculo social entre família e escola, transmitindo conhecimentos, valores morais e culturais sob os auspícios de um órgão regulador e fiscalizador do governo.

A pedagogia católica, de acordo com Alceu Amoroso Lima, deveria ser o estudo determinado de todos os métodos novos, inseridos pela pedagogia moderna, de todos os fatos desvendados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema, sob a luz de uma filosofia realmente católica de vida. Para ele, o significado do termo católico é doutrina de posição do homem na vida histórica, com vistas à universalidade e à integralidade de seu desenvolvimento.

Diante da publicação do Manifesto dos Pioneiros (1932), no campo educacional, teríamos dois movimentos, um na perspectiva católica, com Alceu Amoroso Lima, e outro com os liberais defensores da Escola Nova (Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo). Ambos os movimentos demonstravam que a Reação Católica seria vigorosa e acirrada. Com a publicação do artigo “Absolutismo Pedagógico”, nas páginas do *O Jornal*, em 23 de março de 1932, Amoroso Lima acusava os que pretendiam extinguir o catolicismo no Brasil, fazendo referência à escola pública, leiga e voltada para a satisfação das necessidades biológicas das crianças. A educação era, conforme afirmava, idealizada de maneira a ser mera demonstração de um materialismo

pedagógico, que se perdia na intenção fundamental da educação: organizar as crianças para a excelência. Ainda nesse texto, Alceu Amoroso Lima fazia uma crítica aberta sobre pensadores que os signatários utilizaram como base da pedagogia nova: John Dewey, Paul Gerhard Natorp, do Instituto Jean-Jaques Rousseau e, até mesmo, acerca dos desdobramentos da escola nova na pedagogia soviética.

No que se refere à pedagogia nova, Alceu Amoroso Lima se posiciona acerca dos aspectos da formação do indivíduo referentes à espiritualidade que, conforme a concepção católica, seria tão fundamental quanto a dimensão do conhecimento objetivo. Ele assegurava que as proposições escolanovistas – do materialismo pedagógico – se baseavam em uma pedagogia radicalmente antiespiritualista. Defendia: “se a expansão *biológica* do individuo é o fim último a que visam aos *pioneiros*, o fim imediato é o absolutismo do Estado pedagogo” (LIMA, 1944, p. 43); o Estado, na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros, assumia a precedência incondicional no que diz respeito à educação, em prejuízo de outras instituições, que tradicionalmente eram mantenedoras de estabelecimentos escolares.

Alceu Amoroso Lima dispõe que a ebulição do escolanovismo no país se deve à responsabilidade do Estado liberal-burguês, que induziu a uma indiferença política e à antecipação do caos social, por estimular o individualismo, que aceleraria a luta de classe (CURY, 2010). Apenas as instituições sociopolíticas estimuladas pelo catolicismo teriam condições de brevar a ambição e a decadência da burguesia e, assim, destinar o pobre ao seu lugar, sob o escudo da solidariedade.

O acirramento dos embates no campo educacional brasileiro, principalmente sobre laicização do ensino, entre os católicos, como Alceu Amoroso Lima, e grupos aliados católicos, e os liberais como Teixeira, Azevedo, Lourenço Filho, tendeu, como consequência, a uma disputa que se prolongou até a aprovação da primeira Lei Base da Educação – LDB, em 1961.

1.3 Os educadores liberais

No que diz respeito às políticas sociais, a atuação do governo oligárquico era praticamente inexistente. Fazendo parte dessa política social, a educação estava abandonada, o ingresso ainda era muito incomum para grande parte da população. A tão sonhada igualdade de todos perante a lei, instituída pela Constituição Republicana de 1891, ainda não encontrava correspondência na realidade. Conforme Carvalho (1989a), principalmente na década de 1920, algumas propostas como, por exemplo, a de Caetano Campos, depositava na questão educacional a formação de um homem moderno que exigiria uma soma de conhecimentos que o preparasse suficientemente para entrar na vida social.

Nessa conjuntura, os liberais acreditavam na educação como fator de progresso e de controle da população, visto que a escola poderia tornar-se um instrumento perigoso; ao redefinir seu estatuto, seria possível superar os obstáculos que estariam impedindo o caminhar para o progresso dessa nova ordem (CARVALHO, 1989a). Ao destacar a importância do processo de escolarização, os liberais prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais”, que apareceram na década de 1920 – formassem um programa mais amplo de ação social, num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira.

O campo educacional, na mesma década, foi marcado por grandes iniciativas para a área do ensino, como as reformas nos estados. Como não havia, ainda, um sistema de educação nacional, abriu-se caminho para propostas em prol da instrução: em São Paulo (1920), a Reforma de Sampaio Dória; no Ceará (1922-1923), a de Lourenço Filho; na Bahia (1924), a de Anísio Teixeira; no Rio Grande do Norte (1925-1928), a de José Augusto de Menezes; no Paraná (1927-1928), a de Lisímaco Costa; em Minas Geras (1927), a de Francisco Campos; e no Distrito Federal (1927-1930), a de Fernando de Azevedo.

Conforme Paiva (2003), esses profissionais estavam preocupados com a remodelação dos sistemas de ensino estaduais, buscavam a melhoria da qualidade de ensino, defendiam uma educação norteada pelos princípios da pedagogia nova e com uma adequada administração de ensino. No que concerne às reformas educacionais,

apresentaremos um dos principais pensadores educacionais brasileiros, Fernando de Azevedo ³⁷, que assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1927. O projeto de reforma implantado e desenvolvido estava centrado na saúde, na moral e no trabalho.

Como educador e sociólogo, Fernando de Azevedo foi o principal introdutor dos ideais do sociólogo francês Émile Durkheim, com o propósito de estabelecer um significado positivo à sociologia, e comprovar a probabilidade de uma ciência objetiva da sociedade, semelhante às ciências naturais. Para Durkheim, em relação ao homem e à sociedade, a educação deveria unificar os indivíduos, condição em que teriam consciência das regras de comportamento social e da importância da coletividade. A escola, para Fernando de Azevedo, era, até então, uma instituição solitária no meio social, com o qual não se relacionava profundamente e por quem não era influenciada. Entretanto, era necessário mudar essa visão de escola, para que passasse a ser vista como instituição social, capaz de proporcionar o desenvolvimento da sociedade industrial e moderna, tendo como princípios a liberdade, a igualdade e a cooperação.

O sociólogo atribuía à escola as tarefas social e nacional, desenvolvendo, assim, a renovação interior a fim de adequar o ensino à criança. Igualmente, desejava assegurar a compreensão das escolas como *colmeias sociais* agitadas e laboriosas, e todos tinham o dever de trabalhar e se tornar parte dessa comunidade solidária (CAMARA, 2004). A escola seria “escola do trabalho”, conforme a denominação de Fernando de Azevedo; o professor estimularia a liberdade do aluno que, motivado pelo seu interesse próprio, desenvolveria seu trabalho com prazer (AZEVEDO, 1958, p. 18), observando, experimentando, projetando e executando. O papel essencial da escola não era ensinar a ler e a contar, como alicerce da aprendizagem de todos os alunos; contudo, incluía essa

³⁷ Fernando de Azevedo 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 de 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. Além desses cargos, exerceu atividades acadêmicas, tendo lecionado sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo, entre 1938 e 1941. No ano seguinte, voltou à vida pública, respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda em 1942, 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. No conjunto de suas obras destacam-se: *Da educação física* (1920), *Novos caminhos e novos fins* (1934), *Sociologia educacional* (1940) e *A cultura brasileira* (1943). Faleceu em São Paulo, em 1974. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo>. Acesso em: 15 maio 2014.

e outras atividades escolarizáveis, o que conferiu a essa aprendizagem regulamentos diferentes e indispensáveis no caminho dos conhecimentos superficiais para os mais profundos, com referência à ciência e à técnica. O nível primário da “escola do trabalho” se desenvolveria por meio das atividades instituídas em escola vocacional, para experimentar e selecionar, e escola profissional, dedicada à especialização, que ofertava ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ofício determinado ou de grupo de ofícios correspondentes.

Nas suas relações educativas, a “escola do trabalho” passou a ser concebida como “Laboratório de saúde da raça” e espaço de formação de hábitos sadios e desejados para a integração moral e social da criança. Em seu programa de reforma, Fernando de Azevedo afirma que “[...] Educar um povo para que tenha saúde é dar-lhe maior eficiência de trabalho, é realizar verdadeira obra de patriotismo” (PROGRAMA, 1929, p. 51). A higienização, a medicalização, o controle e a conformação dos corpos eram tratados como disciplinas na escola, e um modo de alcançar a família e a sociedade. Assim, desenvolvendo, nos alunos, hábitos higiênicos, despertando o significado da saúde, resistência e vitalidade físicas e alegria de viver, a *Escola Nova* deveria buscar desenvolver uma escola integral, com promoção articulada da educação moral, física e cívica.

A *Escola Nova* era vista como elemento ativo e dinâmico da sociedade, contribuindo essencialmente para uma apropriada mudança social e cultural, ao inserir novos fins ao processo e às práticas educativas; possuía atribuições como organizar as gerações não para a vida, segundo uma reprodução abstrata, mas para a vida social do seu tempo, sob um regime igualitário e democrático em desenvolvimento, transformando a educação não apenas em atividade de adaptação – socialização, mas em um dispositivo ativo de transformação social, para uma sociedade industrial.

Na linha da *Escola Nova*, temos também Manoel Bergström Lourenço Filho,³⁸ professor catedrático de Psicologia e Pedagogia Experimental na Escola Normal de

³⁸ Manuel Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923, foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935, foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do

Piracicaba, pesquisador, administrador e escritor, que participou dos assuntos principais da Educação e das novas relações sociais que se constituíam no país. Quando estudou na Escola Normal Primária de Pirassununga, Lourenço Filho teve como mestre Antonio de Almeida Junior que vinculava os conhecimentos da Medicina aos da Educação, trabalhando com temas como Biologia e Higiene Educacional. Estavam em plena ebulição as ideias de Oscar Thompson, que inseriu o método analítico no ensino da leitura; em suma, da adaptação dos conhecimentos das ciências naturais à educação, cujos princípios recomendavam que os programas de ensino devessem seguir a natureza da criança. Outro mestre foi Clemente Quaglio, que defendia a adoção dos métodos psicofísicos em espaço de laboratório como base da educação científica. Ugo Pizzoli também foi outro mestre. Os estudos de Lourenço Filho se centravam na observação positiva e na mensuração das conexões entre o mundo físico e psíquico – para isso, empregava metodologia e técnicas da antropologia física e dos testes mentais (SGANDERLA; CARVALHO, 2008).

Sob influência desses pensadores, Lourenço Filho, em suas atividades junto às escolas e na tentativa de entender as origens do fracasso escolar ou da dificuldade de aprendizagem, utilizava como método o Quociente de Inteligência (Escala Métrica de Inteligência, criada, em 1905, por Binet e Simon). Ele considerava que, a partir da aferição das potencialidades individuais dos alunos, teria a possibilidade de classificá-los em turmas distribuídas conforme o desempenho intelectual apresentado por seus complementares – *Testes ABC* (um instrumento fundamental para essa atividade, que oferecia diagnóstico e prognóstico da aprendizagem da criança) (SILVA; SCHELBAUER, 2007).

Com os testes, Lourenço Filho propunha que a educação respeitasse as fases de desenvolvimento infantil, como forma de avaliar os resultados da educação oferecida às crianças. A proposta possuía finalidades e conteúdos a serem alcançados na aprendizagem de cada aluno, característica de aspectos da *Escola Nova*, que buscava um extenso processo de alfabetização por meio da escola, diminuindo o analfabetismo.

Distrito Federal. Posteriormente, diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Publicou, entre outros trabalhos, a *Introdução ao estudo da Escola Nova e tendências da educação brasileira* (1940). Faleceu em 1970. Fonte: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

Como educador, Lourenço Filho representava uma figura-chave para a formação do magistério no Brasil, oferecendo, para a educação primária e pré-primária, um sentido pedagógico. Ademais, a educação era vista para além da escola, em sua relação com a família, com a Igreja e com os demais locais de sua convivência. Isso devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho, como a inserção da mulher. Desse modo, foi modificado o cotidiano da criança, que, de educada no ambiente familiar, passa a sê-lo em locais de convivência, interagindo e aprendendo em cada um deles.

A função da escola, para Lourenço Filho, deveria ser alguma coisa a mais, como as noções mais necessárias à vida, no espaço em que a criança teria que viver; enfim, ler e escrever não seriam o único objetivo da escola. Era sua função ensinar outras noções, para que se formasse, na criança, e de maneira equilibrada, o espírito, que atuasse com sua inteligência, aproveitando-se das forças da natureza na produção de riqueza geral e no conforto da vida. O ensino deveria estar voltado para as ciências físicas naturais, contribuindo para que o aluno tivesse os subsídios mais necessários às profissões agrárias, à higiene, à vida comum.

Sobre a união entre política, segurança e educação, Lourenço Filho partia de alguns conceitos. Para ele, educação e segurança apresentavam uma condição de dicotomia, pois a segurança só seria comum à educação se estivesse introduzida na mesma intenção, caso contrário, as instituições entrariam em combate pela sua própria experiência e desenvolvimento. A escola teria o objetivo de difundir a imagem da Pátria e educar para a sociabilidade. Para Lourenço Filho, as funções das instituições escolares e extraescolares precisariam fortalecer a raça humana e a formação para o labor; permitindo, igualmente, a execução dos deveres cívicos.

Outro importante pensador foi Anísio Spínola Teixeira,³⁹ cuja matriz de seu pensamento se alicerçava em John Dewey, do qual foi aluno, discípulo, tradutor e

³⁹ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité (BA), em 1900. Formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro, em 1922. Entre 1924 e 1928, foi diretor-geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino naquele estado. Em seguida, foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e travou contato com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Íntimo colaborador do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista (1931-1936), foi seu secretário de Educação e Cultura, promoveu mudanças na estrutura educacional da cidade e estimulou a criação de novos estabelecimentos de ensino. Durante a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira dedicou-se exclusivamente a seus

divulgador, teve contato com a concepção do método intuitivo de Omer Buyse e com o pensamento filosófico de Kilpatrick, estendendo sua visão de educação e democracia e os conhecimentos sobre uma educação renovadora. Inspirou-se no sistema escolar americano, em que o aluno aprendia por si próprio, levando em conta a experimentação, a observação e o aprender a aprender; nesse contexto de ensino, o papel do professor seria o de orientar e propor os desafios para a aprendizagem. Anísio Teixeira tentou implementar no Brasil, e na Bahia, o modelo norte-americano em que todas as crianças, independente de qualquer origem ou condição social, teria o direito à educação.

Outro papel importante da escola era o de dar noções elementares de literatura e história pátria às crianças, levando-as manusear a língua portuguesa como instrumento de pensamento e expressão. Em relação ao desenvolvimento físico da criança, ele seria realizado com exercícios e jogos organizados e com conhecimento das regras rudimentares de higiene, buscando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola almejava servir; o professor procurava se aproveitar de todos os recursos para adequar o ensino às especialidades da região e do ambiente (Decreto nº 4.312, 1925). Anísio Teixeira defendia a necessidade de uma educação que desse a importância ao meio geográfico e à cultura em que os alunos viviam, como maneira de reconstruir o desempenho social da escola, valorizando o interior do país, principalmente o sertão baiano, disseminando a educação e instrução entre as classes populares.

No programa da Reforma da Bahia (1924), Anísio Teixeira dava destaque ao ensino de desenho, bem como de outras atividades manuais que deveriam ser educativas, permitindo, à criança, mudar o seu pensamento em ação; em suma, que o ensino fosse pertinente ao desenvolvimento das atividades industriais na criança. As tarefas manuais, na escola pública, deveriam ser excepcionalmente um instrumento de cultura geral, sem estarem vinculadas ao ensino profissional. Existia, desse modo, uma consideração da atividade como componente educativo, não como mão de obra para indústria.

negócios privados. Em 1946, vivendo na Europa, tornou-se conselheiro da Unesco. No ano seguinte, de volta ao Brasil, assumiu a Secretaria de Educação da Bahia, a convite do governador Otávio Mangabeira. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep. Em 1963, foi nomeado reitor da Universidade de Brasília – UnB, mas foi afastado do posto em 1964, em virtude do golpe militar que derrubou o presidente João Goulart. Nos anos seguintes, lecionou em universidades norte-americanas. Morreu no Rio de Janeiro, em 1971. Fonte: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

Anísio Teixeira era defensor do ensino laico, gratuito, da descentralização do ensino primário em relação à sua administração entre o Estado e o município. Considerava que a educação deveria ser “localismo educacional”, ou seja, incentivar o desenvolvimento do ensino primário nas localidades onde existia escola, de acordo com as condições do município e do currículo básico integrado à comunidade local com reflexo na escola; portanto, essa escola seria de tempo integral.

Com o propósito de desenvolver a escola pública na Bahia, Anísio Teixeira criou o Conselho Municipal de Educação, pela Lei n. 1.846/25⁴⁰ e pelo Decreto n. 4.312/25, o primeiro no Brasil. Considerado um órgão fiscalizador, unificava o sistema de ensino, tornando-se a instrução pública municipal organizada pelo Estado, em um só serviço, sob a direção geral, superintendência e fiscalização do governo estadual.

Outro pioneirismo de Anísio Teixeira foi refletir acerca da avaliação, repetição e evasão escolar; para ele, o currículo dos conteúdos do ensino deveria ser devidamente organizado e destinado à progressão das crianças, por meio de sua aprendizagem durante os anos escolares. Por outro lado, na educação, deveria existir um sistema objetivo e científico de exame do progresso escolar e, do mesmo modo, não deveriam haver reprovações (SANTOS, 2000).

Anísio Teixeira não se inquietou só com a formação da criança, mas também com a dos professores: foi desenvolvida em fundamentos teóricos inovadores para a época; levava a criança a ser o centro do processo educativo, indicando a utilização da intuição como principal método para estimular a aprendizagem. A intuição, na área da educação, estava fundamentada no desenvolvimento moral, intelectual e físico, proporcionando, ao aluno, uma educação integral, que o capacitasse a servir à família e à sociedade, por conseguinte, formando cidadãos úteis à pátria.

A *Escola Nova*, para Anísio Teixeira, estava voltada para a psicologia infantil que não considerava a criança como um ser passivo. Ela se fundamentava em atividades e na liberdade do aluno. Para o pensador, a escola deveria procurar cultivar, mais do que tudo, a espontaneidade construtora e criadora da criança: “Dar sempre, em todos os exercícios o mais amplo lugar à iniciativa, favorecê-la por todos os modos, a fim de dar

⁴⁰ Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, para reformar a Instrução Pública do Estado da Bahia, secundada pelo Decreto n. 4.312/25, para aprovar o Regulamento do Ensino Primário e Normal. Ver: SANTOS, Heloisa Occhiuze. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 105-124, julho/ 2000.

alegria ao trabalho infantil e multiplicar os resultados [...]” (TEIXEIRA, 1926, f. 1). Desse modo, na opinião dele, era a escola que possibilitaria a ascensão de novas maneiras de atuação no mundo, refletindo a sociedade em transformação constante.

Ao (re)construir o universo da *Escola Nova*, pretendíamos compreender a visão de cada uma desses pensadores referente o papel da escola. Esses intelectuais, ao atuarem nas reformas estaduais, contribuíram para remodelar e democratizar a educação, abrindo, assim, caminho para os debates em relação à escola pública laica do país, que deveria formar o futuro cidadão brasileiro. Em contraposição, pois, aos interesses católicos conservadores que queriam uma escola baseada nos princípios da Igreja.

1.3.1 Associação Brasileira de Educação e o Manifesto dos Pioneiros

A primeira medida no campo educacional tomada no primórdio da República (1892) tinha, como finalidade, a organização de um ensino público voltado à população; almejava um sistema educacional nacional regulamentado, visto como necessidade político-social, instrumento importante no projeto de civilização da nação. O discurso republicano estava voltado para o progresso da nação, realizado pela escola. Sua propagação se ateve aos grandes centros urbanos do país e aos Estados que possuíam maiores recursos, tendo sido desconsiderado o interior do Brasil, em que a maior parte da população vivia e sobre o qual pouco se conhecia.

Na década de 1920, a educação deveria ser garantida integralmente como direito dos cidadãos, possibilitando a inclusão da população analfabeta nas escolas, cuja maioria residia no campo. Ademais, o número de escolas nas cidades era reduzido, e não atendia a todas as crianças em idade escolar, além de não enfrentar o problema da baixa frequência dos alunos. Com isso, tinham poucas condições de contribuir com a queda do analfabetismo nas camadas populares. Conforme Carvalho (1989a), o analfabetismo passa a ser o indicador da incapacidade para o progresso, tendo como consequência a existência de uma população desinteressada e indiferente às questões político-sociais do país. Portanto, como uma insignificante parte de população brasileira

era alfabetizada e votava na própria elite agrária, entende-se que era necessário aumentar o número de eleitores, o que passava pela ampliação do acesso à escola. Os altos índices de analfabetismo acabaram funcionando como uma maneira de pressão da própria elite política em favor da alfabetização.

Inicialmente, a alfabetização era considerada uma alavanca para o programa educacional, valorizando-se o que se compreendia por uma educação integral na busca da transformação do cidadão brasileiro improdutivo, doente⁴¹ e ignorante, que urge ser regenerado pela escola. Um exemplo foi a campanha de regeneração nacional, desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação – ABE⁴², composta por médicos, higienistas, engenheiros, e tendo os pioneiros da educação como profissionais da área. Esses integrantes tinham conhecimento específico sobre a instrução pública e ganharam destaque e espaço no final da década de 1920, com o propósito de modernização da sociedade brasileira e redefinição do programa educacional.

A ABE foi fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por Heitor Lyra da Silva e um grupo da elite intelectual. Representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional, cujas reuniões nacionais pressionavam o Estado para que permitisse implementar suas ideias. De acordo com Saviani (2007), a proposta da ABE era ser um órgão apolítico, designado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. Como não tinha vínculo político, a ABE contribuiu para dar oportunidades a debates sobre doutrinas e reformas, a nível intelectual, e para estudos e solução de problemas educacionais. Ainda, foi

⁴¹ Uma representação bem conhecida dessa população foi feita pelo escritor Monteiro Lobato (1957, p. 271) com a personagem de ficção Jeca Tatu: o “[...] funesto parasita da terra [...], inadaptável à civilização [...] [o] doente, preguiçoso, ignorante, incapaz para o trabalho”. Jeca Tatu “[...] representava a figura típica de um Brasil da idade das trevas, ou seja, um Brasil colonial que os modernistas queriam esquecer”; fruto da miscigenação e de um passado que precisava ser superado e esquecido, porque representava a maioria maciça da população, assim como seus atributos representavam as condições de vida de tal população.

⁴² Conforme Carvalho (1999), o Programa da Ação Nacional que, na sua organização, deu o surgimento à Associação Brasileira de Educação, tinha como finalidade uma reforma educacional com: uma educação integral para as novas gerações de classes médias, numa visão mais concreta da realidade e voltada para a compreensão do nacionalismo brasileiro; uma educação profissionalizante, para as classes populares, dando melhores condições de trabalho e vida, capacitando intelectual, econômica e moralmente; percebemos que existia, para a ABE, uma educação diferenciada para cada classe social da população. Ver, a esse respeito: CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, EDUSF, 1999.

considerada instrumento de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano.

A ABE foi a primeira associação de profissionais da educação com caráter nacional. Sua atuação, especialmente por meio das Conferências Nacionais de Educação, contribuiu para a difusão dos ideais e princípios da *Escola Nova* e para os debates dos problemas educativos, por meio de troca de experiências entre educadores, colaborando para certa unidade do pensamento dos educadores no país.

No mesmo período, verificava-se uma ampliação quantitativa de obras, com uma alteração qualitativa visando assim, o mercado do livro, desse modo acompanhando os movimentos culturais desse período, como podemos exemplificar a literatura educacional, destinados ao campo escolar. De acordo com Nagle (2001), os aspectos da produção são: “obras de doutrinação”, vinculadas às pregações nacionalistas; atividades “de natureza pedagógica”, congregado de conhecimentos científicos, especialmente da área de psicologia; estudos “histórico-descritivos da educação brasileira” e publicações identificadas com o movimento da *Escola Nova*. Temos a importância da coleção Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho, a partir de 1927, publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, com obras de enfoques psicológico, biológico e sociológico, e a Coleção Pedagógica, editada pela Editora Briguiet, do Rio de Janeiro.

Com a morte de Heitor Lyra, em 1926, assume Fernando Magalhães, líder do grupo católico. Em 1927, por seu intermédio, a ABE realizou, na capital do Paraná, a I Conferência Nacional de Educação. O objetivo foi discutir grandes questões nacionais, focando em temas relacionados às ciências e à antropologia, com o assunto voltado para a formação de elites condutoras, pensadas e esperadas para desempenhar a função de articular um novo Estado, capaz de fazer frente ao acúmulo de problemas sociais que incomodavam o grupo da Associação. Com Magalhães, temos, novamente, o debate sobre o ensino religioso, marcado pela doutrina católica com o propósito de integração no programa das escolas oficiais, em contraposição ao grupo dos renovadores.

A ABE, no discurso cívico, investia na imagem da transformação, pela escola, de um brasileiro como Jeca Tatu, doente, apático, indolente e degenerado, em um brasileiro trabalhador, disciplinado, saudável e produtivo (CARVALHO, 1989a). Assim, a importância da educação como espaço mágico, que viabilizaria a passagem do

pesadelo para o sonho. Como pontos essenciais para uma reforma de costumes, a implantação dos usos de trabalho e o cultivo da produtividade como valor cívico dependiam de uma remodelação e reestruturação do sistema escolar, tema de discussões que se organizavam como finalidade principal da ABE, e, ainda, com o propósito de formulação e implementação de uma política nacional de educação. Seus integrantes acreditavam que expandiriam o raio de influência da escola na moralização dos costumes das cidades, por meio de uma cruzada moral e rituais cívicos.

O assunto trabalho, referido nos discursos da ABE, instituiu a escola com medidas de racionalização do trabalho escolar, com o modelo da fábrica, a tecnificação do ensino, testes de aptidão e orientação profissional. No seu funcionamento, tínhamos a hierarquização das funções sociais formada pela população produtiva e elites condutoras. De acordo com Carvalho (1989a), Lourenço Filho assinalava uma das tendências da pedagogia moderna na escola – o taylorismo –, que buscava maior rendimento escolar na formação das classes ou cursos, seguindo o modelo de produção moderna das fábricas, aceleradas e concisas.

A regionalização do ensino, adaptação do homem certo no lugar certo, significava a expectativa de uma distribuição natural da população pelas atividades rurais e urbanas. Assim, pensava-se na valorização de uma escola regional, com uma visualização romântica da vida utópica no campo, na simplicidade, na saúde e nas virtudes morais. Para tal, propunha-se, como recurso disciplinador, uma escola rural para assegurar o homem no meio.

Entre 13 a 20 de dezembro de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, na qual estiveram presentes Getúlio Vargas, líder do governo da Revolução de 1930, e Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública. Na palestra de abertura, proferida por Getúlio Vargas, pediram o empenho do governo em adotar medidas de política educacional que estivessem comprometidas com a reconstrução do país.

A partir da abertura do Congresso, procederam-se duas ações. A primeira foi o Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar regras de unificação e aprimoramento das estatísticas de ensino para todo o país, devido à precariedade do levantamento e análise dos dados existentes na época, que impediam a elaboração de estudos e pesquisas sobre a condição da educação e do ensino. A segunda

foi a elaboração de um documento, pelos representantes dos educadores brasileiros, no qual buscariam delinear as diretrizes de uma real política nacional de educação e ensino, compreendendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. Na discussão dos grupos para elaboração, houve vários desacordos entre os participantes, o que levou à saída da ala dos educadores católicos, que divergiam das primeiras posições do documento.

Nos aspectos essenciais, deram precedência ao Estado para a manutenção da educação, ensino leigo, escola única e coeducação dos sexos. O documento foi concluído e aprovado pela assembleia da Conferência, divulgado pela imprensa, em 14 de março de 1932. Tinha como título *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, e, como finalidade, orientar “A população e o Governo” sobre “a reconstrução educacional no Brasil”. Teve como redator principal Fernando de Azevedo, que, em uma carta a Anísio Teixeira, comenta que compôs o texto em cinco dias, apesar de ter nele pensado durante um mês.

O documento foi rubricado por 26 intelectuais ⁴³, que se tornaram conhecidos como os *Pioneiros da Escola Nova*. No entanto, de acordo com Cury (1986), os pioneiros não formaram um grupo homogêneo e a adesão ao Manifesto foi um compromisso, pelo qual os intelectuais de díspares atitudes ideológicas validaram um acordo em torno de determinados princípios específicos, convergentes na modernização da educação e da sociedade brasileiras.

Podemos destacar algumas características do Manifesto. Primeiramente, a concepção de educação natural e integral da criança, levando em conta a sua personalidade, não se esquecendo de que é ser humano social com deveres com o trabalho de cooperação e de solidariedade, e com a sociedade; ela é um direito de todos, conforme as suas necessidades, capacidades e pretensões, dentro de um princípio democrático de igualdade de oportunidade.

Ao Estado, caberia a representação legal de todos os cidadãos, garantia do direito à escola, que seria, essencialmente, pública, consequentemente, única, obrigatória, gratuita, leiga, de igualdade para ambos os sexos, pelo menos até um

⁴³ Foram assinantes do documento: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

apropriado nível e limite de idade. O Estado deveria adotar uma política nacional e global, que atenderia todos os níveis e modalidades de educação e ensino, porém, na coordenação dos serviços e dos sistemas de educação e ensino, teria como princípio a descentralização administrativa.

A metodologia e os procedimentos de ensino estavam voltados para as ciências modernas – ciências sociais e psicologia. Sua organização contemplaria planos determinados, estabelecendo uma regra em que os educados pudessem ascender na escala educacional, ou seja, de contínuos das escolas pré-primárias às primárias, secundárias e ao ensino superior. A formação do professor, de todas as modalidades de ensino e níveis, deveria ser realizada em espírito de unidade, como um profissional consciente de sua responsabilidade diante da nação, dos educandos e da população.

Assim, temos um documento que acreditava na existência de uma sociedade homogênea e democrática, administrada pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos. Consecutivamente, os *Pioneiros da Escola Nova* mantinham um discurso de apoio ao capitalismo industrial, ao modelo estatal da escola, na esperança, por parte da elite intelectual, de interferir na organização da sociedade por meio de uma política de Estado nacional e da atuação de alguns intelectuais.

Nessa vertente de pensamento da escola nova, encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, referências a manuais didáticos católicos. Dentre os quais, podemos destacar o de Theobaldo Miranda Santos – com um discurso pouco caracterizado pelo embate entre os católicos e os renovadores e pelo próprio discurso católico de valores morais – e Afro do Amaral Fontoura – com um discurso efervescente em favor do aproveitamento em sala de aula dos preceitos morais ditados pela Igreja. Ambos mostram sinais da multiplicidade das apropriações do ideário escolanovista contemporâneos no discurso e nas práticas das organizações católicas, conforme Carvalho (2003).

O ideário de Escola Nova constituiu dois campos dominantes, que se entrecruzaram, mas em disputa pela hegemonia no campo educacional da época. São os católicos e os renovadores, que apresentavam diferenças dentro do próprio grupo, pelas suas particularidades e seus modos de apropriação das ideias, mas que purificavam as lutas pelos ideais a partir dos conceitos sociais e educacionais, entusiasmados pelo ideário na prática do magistério, com base em suas próprias explanações.

Os manuais didáticos tornaram a ser um dos preceitos de disputa pelo domínio ideológico da educação no Brasil. Portanto, “o impresso funcionará como dispositivo de regulação e adequação do discurso e da prática pedagógica do professorado aos cânones escolanovistas propostos” (CARVALHO, 2003, p. 104), como tática de produção e circulação desse material didático, destinado aos cursos normais e ao magistério primário.

1.5 Considerações Parciais

Nos primórdios da República (1892), a educação tinha que formar o cidadão para a nascente sociedade, de maneira a conduzir o país a reformas que motivassem ações para o progresso e o desenvolvimento. Essa educação se tornaria a instituição mais importante do sistema social, enquanto a instrução pública se transformaria em ponto de embate de educadores, intelectuais liberais e católicos, pois a ela competiria levar a escolarização à população toda. Mais do que isso, a escola pública se tornou estratégia de luta na arena política entre os católicos e liberais, que perpassou o período da República Velha na busca por hegemonia.

Nesse embate entre os católicos e liberais, tivemos, que compreender quais os caminhos tomados pela Igreja, por meio da reestruturação católica iniciada com a Reforma Católica, que levou a uma necessidade de reorganização dos eclesiásticos – a começar pelo papa, cardeais, Cúria Romana, frente à Igreja “tradicional” anterior à Reforma –, incapaz de responder adequadamente ao mundo e à cultura; e, ao mesmo, de enfrentar as novas configurações da religiosidade da população e da sociedade, mantendo sua prática de evangelização por meio do ensinamento da fé e, principalmente, pela sua luta histórica pela permanência nessa sociedade, em contínua transformação.

No Brasil, para entendermos o movimento da Igreja católica, foi preciso reconstruir o contexto histórico desde a questão do Padroado, com o Regalismo, até o início do governo de Getúlio Vargas (1930), marcado pelo seu esforço em continuar

atuante no governo e na sociedade. A Igreja católica brasileira teve também que se reorganizar, na busca por novos membros para o clero, por meio da vinda de novas congregações para o país no final do século XIX, dentre outros. Porém, o fator principal dessa reorganização como forma de “ação” foi a imprensa católica que, estimulada pelas onze Cartas Pastorais, foi instrumento de difusão das ideias da hierarquia eclesiástica, por meio de jornais, livros e manuais didáticos. Com isso, buscava conquistar a autonomia em relação ao Estado, modernizar-se, de acordo com os princípios e orientação de Roma, para voltar a ser a religião oficial do Estado, utilizando-se de suas estruturas e recursos.

Como parte da organização da Imprensa e componente prático para implementar a reação católica, a Igreja católica constituiu o Centro Dom Vital e *A Ordem*, que receberam a contribuição de intelectuais da sociedade brasileira, com a função de divulgação da doutrina e projetando a construção de uma cultura católica.

Do outro lado, os liberais tinham a proposta de promover uma reforma do ensino com a finalidade de buscar a liberdade, a laicidade do ensino e sua gratuidade, assumindo o ideário do positivismo. Os anos 1920 foram marcados pela reordenação no campo educacional, por meio de reformas educacionais realizadas em algumas regiões do país, que tiveram diferentes programas para ensino. Outro marco importante para a história da educação, no mesmo período, foi a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE.

Ainda no campo educacional, novo embate entre a Igreja e o Estado iniciava com a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas, que, politicamente, tentava trazê-la de volta ao domínio público, por acreditar que ela lhe daria apoio e seria sua aliada. Assim, se deu a relação entre Igreja e Estado: por um lado, ela voltou a se utilizar das estruturas e recursos do Estado, como instituição que trabalha no campo social, e por outro, o Estado passou a prover fundos para a manutenção de suas estruturas, como as escolas católicas e a inclusão do ensino religioso de frequência facultativa e ministrada conforme com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis.

A educação foi o palco de disputa entre os interesses católicos e liberais, em busca da construção de uma sociedade e de um país por meio da escola. O que percebemos, em relação à questão educacional, foi o afastamento da função educativa e

democrática, criando-se um verdadeiro arsenal de interesses políticos que culminou na construção de uma memória educacional de renovação para os intelectuais e para a população, aquém da exigência para quem não foi escutado.

II

A CONGREGAÇÃO SANTO ANDRÉ E AS IRMÃS PEETERS E COOMAN

Ide, pois, ensinai a todos os povos [...] ensinando-os a observar tudo que vos ensinei.

— PIO XI, 2004, p.167.

[...] ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas.

— LOYOLA, 1997, p.307.

No recorte temporal escolhido para esta investigação (1935-1971), as obras didáticas *Pequena História da Educação* e *Noções de Sociologia*, dentre outros manuais pedagógicos católicos, foram componentes metodológicos escritos e destinados à formação do professor nas escolas normais. Nesta investigação, tais manuais são analisados como impressos católicos destinados a veicular mensagens doutrinárias da Igreja, servindo à edificação da alma e à construção do caráter dos alunos. A prática escolar proposta pela Igreja se daria por meio da transmissão de valores e do respeito à tradição, do incentivo à disseminação da moral, da crença na justiça e na importância do bom exemplo, voltados, assim, para a formação cristã da sociedade republicana.

Com esse ideal, a Congregação Santo André e as Madres Peeters e Cooman vieram da França para o Brasil, em 1914, para fundar uma escola confessional católica para moças, atendendo aos interesses da sociedade e das famílias da elite da época, que primavam por uma educação refinada, permeada de valores religiosos. Na busca por um currículo voltado para a religião, com caráter dogmático, elaboraram um manual didático, como base única da educação, visando à formação religiosa e filosófica

direcionada à aquisição de instrumentos éticos e morais capazes de transmitir para as alunas um modo de ser e agir idealizado pela escola católica.

Nunes (1996) afirma que os manuais didáticos da época são um registro da conservação dos valores da civilização cristã, tinham função e efeito doutrinário e revelavam a influência religiosa frente ao movimento de secularização da sociedade e do Estado, a partir da implantação do regime republicano. A formação do professor seria fundamental para a manutenção do imaginário simbólico da Igreja Católica.

O professor, nesse sentido, era o educador que cumpria uma função na sociedade; conforme Backheuser:

Aos educadores realmente, não condizem senão funções transcendentais, isto é, o encargo de formação daquele ou daqueles que lhe são confiados pela família, pela Igreja, [...]. O educador é, sem dúvida, o mestre, mas é muito mais do que mestre [...] Seu trabalho [...] não será apenas de doutrinar ou ensinar, será o de educar, isto é, o de conformar, modelar, tanto quanto possível, aqueles que lhes foram confiados (BACKHEUSER, 1946, p. 16-17).

Para o autor, o papel do professor estaria vinculado à concepção de educador, com a função de modelar os educandos que lhe eram confiados pela família e pela Igreja. Temos uma representação social (família e Igreja) e caberia à escola a formação do educando e o cumprimento de funções sociais que atendessem a essas representações, principalmente as relacionadas à Igreja, que via na escola a instituição apropriada para disseminar os seus ideais.

O professor tinha a expressa missão e autoridade suprema do magistério, confiadas pela Igreja: o poder de ir e ensinar, conferido por Cristo, o ensinamento relacionado com a infalibilidade, juntamente com o preceito de instruir a sua doutrina. Considerando-se constituída por Cristo, tinha como fundamento a verdade, e o propósito de ensiná-la aos homens, juntamente com a fé, cujo depósito lhe foi confiado para que o guardasse íntegro e inviolável, conduzindo, nas suas associações e ações, à ordem, honestidade de costumes, integridade de vida, no seguimento da regra da doutrina cristã.

Todos os educadores que atuassem na formação de professores para instrução pública deveriam concordar que uma boa educação abre a fonte, senão do prazer, pelo menos da alegria e preparam, nesse mundo, uma vida de felicidade. Contudo, não sendo

essa a última finalidade e nem o objeto imediato, o cristão procura primeiro o reinado de Deus, com a felicidade dada por acréscimo. Nessa concepção de civilização cristã, as instituições escolares são um campo de luta, espaço de formações simbólicas. Mesmo quando se constroem os saberes a partir de manuais didáticos, priorizam o discurso e legitimam os seus valores éticos, em uma verdade teórica que produzem e reproduzem. De acordo com Pierucci (1978), pelos manuais didáticos introduzidos na escola, “a religião católica entrou nos costumes, nas representações e na linguagem do homem comum [...]”; “tornou-se como fosse parte do cotidiano das famílias, pela tradição, pelos hábitos e formas de vida, virando uma cultura” (PIERUCCI, 1978, p. 5).

A Igreja acreditava que, além dos manuais didáticos, outras formas de impressos poderiam propagar e fortalecer-la; portanto, a

Imprensa não podia faltar no rol dos recursos ou instrumentos significativos e eficientes a serem empregados a fim de viabilizar a missão eclesial e, também, a fim de opor, com as mesmas armas, um dique ao que se via como uma avalanche de males [...] (LUSTOSA, 1983, p. 22).

Ela acreditava que podia tornar a sua influência mais sólida em terras distantes, sustentando a fé e intensificando a sua política em defesa da imprensa a serviço da moral, ética e crença cristãs. Uma arma importante, a imprensa seria um instrumento para introduzir a tradição religiosa como garantia de continuação da comunicação com o povo. Para a Igreja, não adiantava construir templos e edificações, era necessário divulgar e estimular os costumes pelos princípios da ética cristã. Com esse projeto de imprensa, a Igreja pretendia se configurar, no contexto republicano, com

[...] um esforço sistemático de constituição de uma imprensa católica inspirada em estratégias organizacionais modernas de propaganda e distribuição de produtos, bem como preocupada em estabelecer conceitos e políticas que definissem um mundo social edificado sob fundamento católico (GONÇALVES, 2008, p. 65).

Com o propósito da ação contínua para que sua verdade prevalecesse, a Igreja Católica buscava estratégias baseadas em seus ideais, numa concepção de moral que dava, ao homem moderno, as armas para combater a corrupção dos valores. E mais: adequando-o aos princípios católicos por meio de um discurso que apregoava preceitos

morais e de uma voz católica soberana como forma de poder, revestindo seus fiéis com novas armaduras de fé.

Publicações de periódicos católicos, como os manuais didáticos e outros, eram concebidos como uma noção mais ampla do que em um plano de comunicação social, visto que se constituíam verdadeiros instrumentos de combate à laicização da sociedade republicana. Os eclesiásticos passaram a ter maior consciência do alcance e da influência do periodismo⁴⁴ na sociedade, pois isso lhes permitia uma contínua comunicação com a população. É assim que os manuais didáticos, analisados sob a perspectiva da influência que exerceram em práticas pedagógicas, tornam-se importantes para esta pesquisa, pois são imprescindíveis para compreendermos a relação entre os elementos da pedagogia e as diferentes interpretações dadas aos seus princípios teóricos. Uma importância que aumenta, quando se leva em consideração as atividades ancoradas em um esquema de atuação profissional consolidado na organização do discurso e que interfere, por meio da política, na e para a formação de professores, haja vista a adaptação dos princípios católicos aos diferentes conteúdos a serem ensinados e a criação de dispositivos mediadores para a sua efetivação.

O manual didático católico fazia parte de uma ação estratégica da Igreja em manter e restaurar o cristianismo atingido pelas transformações do mundo moderno⁴⁵,

⁴⁴ Quando mencionamos a palavra periodismo, nos referimos a: jornal, revista, livro, manual didático, dentre outros, destinados à divulgação de reflexões desenvolvidas cujo teor fosse o tratamento de temas ligados à liturgia e à organização da Igreja católica, dirigidos à população leiga. Ver mais detalhes: SGARBI, Antonio Donizetti. **Bibliotecas pedagógicas católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)**, 2001, 375f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

⁴⁵ Conforme o dicionário *Houaiss*, a palavra “modernização” se forma a partir do verbo “modernizar” e do sufixo “-ção (ação)”: “É o ato ou efeito de modernizar [...] é tornar (-se) moderno, acompanhando a evolução e as tendências do mundo atual” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1941). Ainda de acordo com esse dicionário, “moderno” é um período histórico que se iniciou com o fim da Idade Média. De acordo com Hobsbawn (1996), a Revolução Industrial britânica estendeu o modelo para as fábricas, rodovias, cidades, infraestrutura, emprego das técnicas, e a Revolução Francesa equipou o modelo político e ideológico do processo de modernização. Germani (1971, p. 8) conceitua “a modernização como um processo global no qual, entretanto, é necessário distinguir uma série de processos componentes”. Germani (1971) distingue quatro períodos demarcados historicamente por acontecimentos do mundo ocidental: 1) a colonização e seus corolários, que marcaram a América Latina com sua estrutura fundiária, com o massacre dos nativos (e de suas línguas) e com o regime político colonial; 2) o início da dissolução do processo colonial com a Revolução Francesa e a revolução americana; 3) o impacto da Revolução Industrial e a consequente onda de modernização com uma industrialização incipiente e o aumento da concentração populacional nas cidades. No Brasil, esse momento foi até o fim da Primeira República; 4) a “mobilização social de massas”, representada pela grande depressão (1930 e Segunda Grande Guerra), fase que se estendeu até a década de 1960, caracterizada pelas ideologias “desenvolvimentistas”, pelo “nacionalismo econômico” e, recorrentemente, pela “fixação das ideologias” comunistas, socialistas, nacionalistas e fascistas. Schwartzman (2004) acrescenta que

principalmente no que se refere à laicização da sociedade. A estratégia objetivava organizar, educar, formar membros ativos intelectuais que atuariam na defesa da fé católica, com o devido ajuste à modernidade e buscando resgatar as noções da tradição.

Admitindo toda a gama de particularizações decorrentes dos diferentes momentos da escolarização e das distintas áreas do conhecimento, o manual didático estreitou os limites do saber exigido pelo professor, restringindo-os ao espaço de sala de aula. O domínio se deslocou para o manual, que regulava a atuação do professor no processo de ensino. Como o projeto pedagógico de um manual da Igreja a *Ratio Studiorum* que estava ligado ao fator de propagação da sociedade científica, em que se buscava conduzir e aperfeiçoar as capacidades do aluno, compatibilizando as exigências da racionalidade, em concordância com a lei divina. Desse modo, com o desígnio de programar uma política para a Igreja Católica, o impresso foi utilizado como estratégia para conquista de espaços circunscritos, de modo particular, ao conformar as práticas sociais.

No plano educacional, o papel dos manuais era disseminar as diretrizes eclesiais, matrizes do pensamento católico. O Papa Pio XI assentava que a ação educativa pertencia à Igreja:

[...] de modo sobreeminente [...] conferido pelo próprio Deus, e por isso absolutamente superior a qualquer outro título de ordem natural. O primeiro [...] foi dado pelo seu divino Fundador [...] “Ide, pois, ensinais a todos os povos [...] ensinando-os a observar tudo que vos ensinei” [...] E por necessária consequência a Igreja é independente de qualquer autoridade terrena, tanto na origem como no exercício de sua missão educativa [...] (IGREJA CATÓLICA, 2004, p. 167).

A educação, pois, tinha como finalidade educar o homem e, por conseguinte, promover a formação dos alunos com

o termo modernização “existe no mundo das ideias como valores e afirmações morais sobre a vida humana [...] e como interpretação de um amplo processo de mudança social” (2004, p. 16). Schwartzman (2004, p. 18) assegura ainda que a expansão da modernidade era descrita a partir de termos como *progresso e evolução*. Ver: GERMANI, Gino. **A sociologia da modernização**. São Paulo: Mestre Jou, 1974. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo**. São Paulo: Augurium, 2004.

[...] as letras, as ciências e as artes, enquanto necessárias e úteis a educação cristã, e a toda a sua obra para a salvação das almas, fundando e mantendo até escolas e instituições próprias em todo o gênero de disciplina e em todo o grau de cultura (IGREJA CATÓLICA, 2004, p. 167).

O papel da Igreja Católica era defender a educação e o direito da família de escolher a educação dos filhos, apoiando a educação numa escola confessional que atendesse aos interesses próprios da Igreja. Não há como negar, a Igreja, uma das instituições seculares, sempre buscou, pela educação, manter sua posição, com a implementação de políticas educacionais que conviessem a seus princípios; notadamente, sua trajetória nos mostra que ela sempre exerceu influência na sociedade.

2.1 Congregação Santo André e seu papel disseminador dos fundamentos católicos

A Congregação Santo André, de origem francesa, objetivava a difusão dos ideais católicos por meio da educação, por meio de fieis dispostos a trabalhar em qualquer lugar indicado pela Igreja. Um grupo de religiosas veio para o Brasil, em meados de 1914, com a finalidade de construir um colégio para moças que atenderia não somente à elite da época, mas toda a população. Para as famílias dessas moças, o colégio era uma maneira de controlar a sua educação; era visto como um investimento, preservação de seu capital moral e garantia da educação de suas filhas com boas maneiras, em boas companhias e em um local considerado como uma extensão do ambiente doméstico.

Segundo o impresso Colombo (1914), a instituição de ensino tinha como proposta:

[...] Os Paes que não podem mandar as suas filhas para collegios longínquos, afastadas do seu affecto e da sua orientação directa, já não soffrerão mais o martyrio de vê-las com os espiritos estiolados a mingua de uma provida e útil cultura mental. [...] Poucos mezes de existência, e, no entanto, resultados fecundos vieram demonstrar a elevada capacidade pedagógica das generosas damas de Santo André, a quem devemos reverenciar com gratidão e respeito pelo proceder altamente christão de abandonarem os encantos e os aconchegos de suas cultas pátrias para vieram às terras americanas, trazer ás nossas

bem amadas filhas a perfumada flor de bôa e sã cultura social (s/d, 1914, p. 1).

Percebemos a preocupação da formação educacional das meninas como um sistema de formação de mentalidade, com o propósito de interferir na estrutura familiar por intermédio da educanda, objetivo que, como se percebe no impresso, está sendo atingido. De acordo com Manoel (2008, p. 58), a estratégia desenvolvida pelas irmãs, concomitantemente com a Igreja, é a “da mãe cristã para os filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias cristãs para a sociedade cristã”, criando um círculo “vicioso” de “laços” que não se rompem.

A instituição de ensino era um internato, que abarcaria e ampliaria o espaço social, pois atenderia à formação da mulher cristã por meio da educação de todas as classes, desde a oligarquia até as mais pobres e sem família. De um lado, de acordo com Azzi (1983), a nova burguesia cafeeira, com o financiamento do excedente da produção do café, colocaria no internato seus filhos para serem educados; e, por outro, a Igreja receberia auxílio para instituir e manter suas obras de caridade. Como a Igreja estava perdendo poder para a sociedade, ela justificava, dessa maneira, sua função social.

A proposta pedagógica da Congregação Santo André era a de formar professores com ideais cristãos. Para compreendermos como se dava esse ensino, apresentamos, em linhas gerais, a história da Congregação, iniciada um pouco antes da Revolução Francesa.

Sabe-se que a religião na França tinha grande importância na vida da população. O catolicismo era a religião do Estado, no Antigo Regime, estabelecido na união entre os dois poderes, o civil e o eclesiástico, que mantinham o controle rigoroso da sociedade. A Igreja auxiliava o poder político e, em troca, tinha os privilégios da monarquia, que a defendia, debelando, com todo rigor, quem dela se afastasse.

A Revolução Francesa, inspirada pelo Iluminismo, tinha como pressuposto a racionalidade ⁴⁶, ou seja, entendia a necessidade de se libertar da Igreja, abolindo toda

⁴⁶ Conforme Boto (2003), o pensamento de Kant atingiu seu ápice com o Iluminismo na Europa. A modernidade clássica se propunha racional, secular, democrática e universalista, e a razão era atribuída à natureza, se traduzindo pela faculdade de julgar e pela autonomia da sua vontade, deixando de se valer dos recursos intrínsecos à sua condição humana, portanto, a qual emanciparia o homem da subjugação política e social, sendo que o homem é um ser histórico. Na visão iluminista, o ser humano tinha o pensamento livre e teria condições de instaurar seu desenvolvimento racional para aprimorar-se, para, além da potência, atualizar-se em ato. BOTO, Cristina. Na Revolução Francesa, os princípios

forma de mandamento e dogma. Para tal, promoveu um ataque direto ao catolicismo e às suas tradições, com atitudes e contra-ataques às suas estruturas e símbolos. A Revolução foi instrumento e símbolo do processo de secularização e modernização da sociedade europeia, afrontando a Igreja Católica e seus representantes.

De acordo com Hobsbawm (1977), a Revolução na França (1789), que, por meio de iluminismo, com os princípios universais de *Liberté, Egalité, Fraternité* (liberdade, igualdade e fraternidade) tinha um pensamento inovador, carregado de ideias humanitárias, de racionalidade e de progresso, beneficiou, mesmo que indiretamente, a consolidação do capitalismo francês. Nesse período, o Estado francês passava por uma crise social e econômica desencadeada pela oposição das classes baixas, os burgueses, os trabalhadores e os camponeses, o chamado Terceiro Estado. Enquanto, por um lado, os camponeses e os trabalhadores, em geral, viviam em plena miséria, aspirando a uma melhor condição de vida, por outro, a burguesia, com melhores condições sociais, almejava maior participação política e liberdade econômica. O processo de industrialização francês caminhava a passos lentos, diferente de outras regiões da Europa. A economia capitalista francesa baseava-se nas estruturas do campesinato e da pequena burguesia, não direcionando capital para a indústria.

Os efeitos da Revolução Francesa não se restringiram ao campo político e econômico, causando também modificações drásticas na sociedade da época. A sociedade aristocrática, devastada, levou consigo seus modelos e suas visões, abrindo o ambiente para uma forma burguesa de cultura, pensamento e coletividade. A arte e a cultura, em geral, receberam um impulso que, contudo, não as tornaram acessíveis às populações desvalidas.

Além da cultura e da arte, a educação pública na França, mesmo com o movimento liberal e radical da Revolução, continuava, ainda no governo de Napoleão, com tendência autoritária e monopolizadora. Nas condições políticas externas e internas, não havia avanços, e, em muitos aspectos, havia ocorrido retrocessos. A situação da escola, por exemplo, exigia a unidade e a eficiência na instrução pública, em suma, a confiança no Estado. Muitos foram os discursos em torno da educação pública nos diversos momentos importantes do processo revolucionário francês, na Constituinte,

na Assembleia Legislativa e na Convenção. Dentre os grandes nomes que se preocuparam com o tema, podemos citar: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Robespierre, Danton, Lakanal e Lepelletier. De acordo com Luzuriaga (1959, p. 41), “ocupam-se dela [a educação pública] e a defendem com entusiasmo não excedido mais tarde”.

Segundo Zuber (2010), quando Napoleão Bonaparte (1804-1814) chegou ao poder, existiam conflitos nas relações entre a Igreja Católica Romana e o governo. Nesse período, havia duas Igrejas católicas, uma oficial, renunciada pelos fiéis, e a outra “ilegal” para o Estado, mas aceita pelo Papa que encorajava a resistência. Com o propósito de organizar as relações entre a Igreja Católica Romana e a República, ocorreu a Concordata de 1801, que garantia liberdade religiosa e de culto público a todos os credos. Ademais, dava-lhes *status* de serviço público, com fundos para pagamento de clérigos a cargo do orçamento do Estado, e estatuto de direito público, que lhes garantia autoridade e recursos estatais para difundir a sua fé; assim, o que se tinha, na França, era um pluralismo religioso (catolicismo, calvinismo, luteranismo e o judaísmo) que permaneceu até o século XIX.

Em 1879, com as eleições dos republicanos, foram tomadas medidas de laicização do Estado: supressão da obrigação do repouso dominical (1879), interdição das congregações e expulsão da Companhia de Jesus (1880), secularização dos cemitérios (1881), laicização da escola primária (1882), supressão das orações públicas na câmara dos deputados e restabelecimento do divórcio (1884), supressão das Faculdades de Teologia do Estado e laicização dos hospitais (1885), laicização do pessoal de ensino nos estabelecimentos laicos (1886), retirada dos símbolos religiosos dos tribunais e liberdade dos funerais (1887), submissão dos seminaristas e dos clérigos ao serviço militar (1889) (ZUBER, 2010).

O Papa Leão XIII (1878-1903), não aceitando essa situação, publicou, na encíclica *Nobilissima Gallorum gens* (1884), uma defesa dos interesses católicos, “A lamentar a desventura que atingiu as ordens religiosas”. Em relação às leis, dispõe que,

actualmente, na medida em que as leis permitem, [...] em demonstrar como pernicioso para o Estado em si são os planos que alguns homens entretêm contra a Igreja, [...] quando a salvação das almas está em perigo, o dever de seu escritório é assumir a proteção e defesa de todas essas questões (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 198-199).

Afirmava que, diante do fato deplorável da dissolução das Congregações, uma injúria para com Deus, os católicos franceses deveriam defender os interesses e os direitos da Igreja, conservando a religião recebida dos antepassados.

A reforma da educação pública se efetivou depois da derrota francesa na Guerra Franco-prussiana (1870), com a proclamação da Terceira República. Ao se refazer, a França passou a defender a educação como seu principal instrumento do Estado republicano: as primeiras medidas de reconstrução educacional, após 1870, foram a instituição de escolas suficientes para a população infantil e a construção de novos edifícios escolares. Ademais, com o advento da Terceira República (1870-1940), os ideais políticos anticatólicos tomaram conta do governo; na prática, estabeleceu-se uma política educacional marcadamente anticlerical, e a burguesia, assumindo tal posição, defendeu o afastamento da Igreja de todos os centros de decisão, inclusive do sistema público de ensino.

Ao assumir a pasta de ministro da instrução pública francesa, Jules Ferry (1879-81) promoveu a reforma da educação, reorganizou o ensino primário, tornando-o gratuito, laico e obrigatório, devido à luta contra o analfabetismo, e retirou dos membros das congregações religiosas a licença de ensinar, o que contribuiu para a consolidação do laicismo educacional e neutralidade religiosa. A legislação educacional de Ferry estava vinculada aos princípios de liberdade de consciência, tolerância e antidogmatismo, e a laicização da escola era vista como um passo decisivo para a laicização do próprio estado. Antes disso, a educação, na França, era administrada e influenciada pelas congregações religiosas e pelo clero secular, e, tanto no ensino público como no particular, predominava a orientação pedagógica da Companhia de Jesus.

Segundo Luzuriaga (1959), o ensino religioso nas escolas foi substituído pela “instrução moral e cívica” e a inspeção religiosa deixou de existir. Entretanto, a lei dispôs que o ensino primário público teria um dia de feriado na semana, além do

domingo, com o propósito de permitir, aos pais, dar aos filhos, se desejassem, instrução religiosa, que passou a ser facultativa nas instituições particulares.

O ministro Ferry via que a instrução religiosa deveria ser responsabilidade da família e da Igreja e a moral da escola. Enfim, a lei tinha a finalidade de separar a escola e a Igreja, garantindo a liberdade de consciência de professores e alunos. Fica claro que Ferry estabeleceu um ideal republicano baseado nas ideias positivistas, do iluminismo e da Revolução de 1789. Para ele, o espírito republicano só poderia se desenvolver por meio da afirmação de uma cidadania moderna que desse a todos o acesso à cultura e ao saber pelo direito inalienável e pela liberdade de expressão. Considerado um representante republicano progressista, liberal e democrata – e, principalmente, um ativista anticlerical – defendia que um Estado laico não podia aceitar que a Igreja conduzisse uma parte da educação das meninas e moças. Ferry considerava a escola um suporte para afirmação durável do espírito republicano laico e um meio para a promoção social. Segundo ele, “a democracia se faz pela educação, mas é incompatível com a religião. A França não é um convento” (MAYEUR, 1977, p. 27).

O sistema de ensino francês configurava-se como uma escola dual, com dois princípios educacionais que coexistiam claramente diferenciados por serem públicos e pela extensão das propostas e finalidades. Por um lado, o ensino primário constituía-se como a “escola do povo”, gratuita, que dava acesso aos cursos complementares ou às escolas primárias superiores, e as escolas de formação de professores primários. Por outro lado, o ensino secundário, pago, era ofertado nos liceus e colégios comunitários para formar os filhos da burguesia.

O efeito do novo regime foi o de dominar completamente as escolas privadas. Aquelas que não foram atingidas pelas leis anticatólicas tinham de subsistir sob o decreto e não podiam ser estabelecidas sem uma licença do ministro, que tinha autonomia para fechá-las. Em 15 de março de 1879, Ferry promoveu a lei, cassando os direitos das congregações religiosas e estabelecendo três meses para a saída dos jesuítas do país. Por meio dessa lei, foram abolidas ordens monásticas não formalmente autorizadas pelo Estado e proibidos seus membros de administrar escolas. No ano de 1880, os jesuítas foram expulsos da França (LUZURIAGA, 1959).

Conforme Eby (1976), de meados do século XVI até meados do século XVIII, a educação, na França, foi prioritariamente dirigida pelos jesuítas e por outras ordens

religiosas. Com a reforma de Jules Ferry, o povo francês ficou inteiramente sem professores com instrução adequada. Para resolver a situação do professor leigo, foram criadas as Escolas Normais Superiores para formação de professores de Escolas Normais, que iriam atuar no ensino primário.

A oposição à religião católica na França não se deu apenas pela ação do ministro, mas já movida pela Revolução Francesa que tinha a perspectiva de criar uma moralidade burguesa anticatólica, com várias pseudo-religiões construídas sobre bases racionalistas não-cristãs. Na busca de cultivar as aparências dos velhos cultos religiosos que foram esquecidos, mas não a de estabelecer uma moralidade leiga oficial, baseando em vários conceitos morais tais como a “solidariedade” e, acima de tudo, uma leiga contrapartida do sacerdócio - os professores. O *instituter* francês, o pobre, abnegado, ensinando os seus alunos em cada povoado a moralidade romana da Revolução e da República, sobre o adversário oficial do vigário da aldeia até seu triunfo na III República (HOBSBAWN, 1977).

A vitória burguesa da Revolução Francesa, da ideologia moral ou agnóstica⁴⁷ do Iluminismo, desencadeou o processo de descristianização, que atingiu, principalmente, a Igreja, levando muitos templos a serem fechados, demolidos ou transformados em templos da razão. As igrejas foram consideradas, pelos revolucionários, antros de superstição, fanatismo e tirania; tendo como propósito a devoção à República, enaltecia-se o culto à razão, ao culto à liberdade, à igualdade e à natureza. A descristianização, movida pela Revolução Francesa, desencadeou um processo de mudança em toda a Europa, tanto no campo político, social e econômico como também na questão religiosa. As atividades missionárias se expandiram fora da Europa, principalmente na África e na América, por meio da pregação da Bíblia e do comércio para com os pagãos, com o

⁴⁷ Agnosticismo (ingl. agnosticism, do gr. agnostos: desconhecido). Termo criado por Thomas Henry Huxley, na segunda metade do século passado, para designar a incapacidade de conhecimento de tudo o que extrapola os sentidos. Por extensão, doutrina segundo a qual é impossível todo conhecimento que ultrapassa o campo de aplicação das ciências ou que vai além da experiência sensível. Em outras palavras, doutrina segundo a qual todo conhecimento metafísico é impossível. Diz David Hume: “Quando percorremos as bibliotecas, o que devemos destruir? Se pegarmos um volume de teologia ou de metafísica escolástica, por exemplo, perguntamo-nos: contém ele raciocínios abstratos sobre a quantidade ou o número? Não. Contém raciocínios experimentais sobre questões de fato ou de existência? Não. Então, lançai-o ao fogo, pois só contém sofismas e ilusões”. Em nossos dias, é muito comum a confusão entre agnosticismo e *ateísmo. No entanto, o agnosticismo não pretende negar a existência de Deus, mas somente reconhecer que não podemos afirmá-la ou negá-la; ademais, ele não se limita à questão da existência de Deus. Ver: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001, p. 10.

propósito de divulgar o cristianismo de maneira organizada e/ou da conversão forçada. A finalidade do catolicismo era alcançar os povos analfabetos e devotos, que viviam na pobreza, sendo que a Igreja os havia conclamado; dando há essas possibilidades de defesa por meio da Igreja contra infiéis e revolucionários, tendo como representante de liderança um sacerdote.

Outro fator que contribuiu para fortalecer o laicismo na França foi a proposta dos ministros Pierre Waldeck-Rousseau⁴⁸ e Émile-Combes⁴⁹, no período de 1899-1905. Waldeck-Rousseau criou a Lei da Associação, de 1901, que propunha o reconhecimento das congregações religiosas pelo arbítrio do Estado, conforme o artigo 13: “Toute congrégation religieuse peut obtenir la reconnaissance légale par décret rendu sur avis conforme du Conseil d'Etat” (LEI ASSOCIAÇÃO, 1901, p. 4); por conseguinte, as Congregações só poderiam ser dissolvidas e criadas com autorização do Estado. Essa Lei trouxe, para os membros das congregações, que não tivessem autorização fossem impedidas de dirigir e ensinar em estabelecimentos de ensino.

As atividades missionárias religiosas se voltaram para associações sociais criadas nos locais cujas necessidades, como as educacionais, não eram atendidas pelo Estado; e essa era uma maneira de disseminação da cultura religiosa. Porém, com a institucionalização dessas associações católicas, o clero passava por dificuldades financeiras, colocando-se em dependência dos nobres ou industriais que subvencionavam a escola católica e o culto. Tais dificuldades levaram, por exemplo, à falta de prestígio que, de certa maneira, contribuiu para a diminuição das vocações sacerdotais, e favoreceu a indiferença religiosa; em uma das atitudes contra o Estado,

⁴⁸ Waldeck-Rousseau (1846-1904) primeiro partiu para uma carreira, primeiro em Rennes, em seguida, em Paris, um grande advogado de negócios. Foi eleito MP, em 1879, e teve lugar, na Câmara dos Deputados, entre os republicanos oportunistas. Apresentou um Projeto de Reforma Judicial, e participou de muitas discussões sobre este tema. Em 1882, tornou-se ministro do Interior de Gambetta e Jules Ferry (1883-1885). Como tal, faz votar a lei 1884 permitindo a formação de sindicatos. Ver: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D19/wrousseau.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

⁴⁹ Justin-Louis Emile Combes (1835-1921), membro do Senado, estudou medicina e recebeu PhD em 1867. Foi exercer a sua profissão em Pons (Charente-Inférieure), tornou-se prefeito na cidade em 1875 e Conselheiro Geral do Baixo Charente para o cantão de Pons, em 1879. Teve uma tentativa frustrada nas eleições para candidato a Deputado, em 21 de agosto de 1881. Foi nomeado em 25 de janeiro de 1885, pelo Partido Republicano. Com a maioria do senado votou – pela lei militar, pela lei do ensino primário, pela a expulsão dos príncipes e pela restauração da eleição do distrito. Ver: <http://www.senat.fr/senateur-3eme-republique/combes_emile0416r3.html>. Acesso em: 10 dez. 2015.

por sua vez, alguns católicos franceses escreveram *Action Française*⁵⁰, em que combatiam um “nacionalismo integral”, não admitindo as forças de dissolução do internacionalismo: socialista, maçônico, revolucionário; para eles, isso eliminava a França de sua verdadeira vocação: a autoridade, a ordem, a tradição, todos os valores que a Igreja difundia e defendia; contudo, a Igreja romana, por meio do papa Pio X (1903-1914), condenou essa atitude.

Em defesa da Igreja contra a Lei da Associação, o Papa Pio X dispôs que ela se constituía como uma oposição direta à constituição divina da Igreja, cujo poder é de competência exclusiva da autoridade eclesiástica. O exercício do culto, a propriedade e administração de bens, e a retirada da jurisdição eclesiástica foram favoráveis à autoridade civil; no entanto, condenáveis essas atitudes pela Igreja. De acordo com Portier (2011), esse modelo separatista levou ao rompimento das relações diplomáticas entre a França e a Santa Sé; o Estado, sem comunicar e consultar as autoridades da Igreja, instaurou um novo “regime de cultos” na França. Condenado pelos papas Pio IX (1846-1878) e Leão XIII (1878-1903), essa separação foi considerada um erro amaldiçoado e nocivo; Leão XIII, na encíclica *Inter sollicitudines* (1891), aconselhava abdicar à oposição entre regimes liberais e republicanos, e condenava a legislação perniciosa aos interesses e à doutrina da Igreja. Tendo como princípios básicos a diferenciação entre instituições políticas dos governos e sua legislação, a afirmação da reserva e a maneira de governar a sociedade; a Igreja pretendia que os católicos preferissem os seus interesses religiosos e morais à subordinação aos políticos.

O primeiro-ministro Combes, sucessor de Waldeck-Rousseau, filiado ao partido radical, por meio de um pacote draconiano rigoroso propôs uma lei que não garantia a liberdade de consciência e buscava o controle total da Igreja pelo Estado. A Lei de 1905 previa, no artigo 1: “La République garantit la liberté de conscience et la liberté de culte”; a Igreja, assim, ganha liberdade e autonomia, mas perde poder, estando, agora, fora do alcance do Estado; se ontem era, por ele, mantida e protegida, e usufruía de um lugar oficial no governo e na sociedade, a partir de agora não mais contava com esse privilégio. Principalmente, o artigo 2: “La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne

⁵⁰ Instituído por intelectuais como Léon Daudet, Jacques Bainville, Henri Massis, Georges Bernanos, Jacques Maritain. Ver: <http://www.veritatis.com.br/apologetica/vaticano-ii/8084-o-caso-lefebvre>. Acesso em: 10 dez. 2015.

subventionne aucun culte”, de modo que a Igreja não tinha mais a garantia do sustento de suas instituições pelo Estado, e deveria buscar outros recursos para desenvolver suas obras.

Conforme Zagheni (1999b), ao sancionar as Leis de 1904 e 1905, o Estado francês impôs gravíssimos impedimentos às atividades da Igreja, como a abolição do ensino católico, o fechamento de doze mil escolas católicas, exclusão de congregações religiosas, confisco dos bens da Igreja (até mesmo igrejas e casas paroquiais tiveram que entregar os locais de culto para associações) e ruptura das relações diplomáticas com a Igreja romana. A reação da Igreja foi o protesto do papa Pio X contra a legislação antirreligiosa, com a encíclica *Vehementer*, publicada em 11 de fevereiro de 1906, e dirigida aos bispos franceses:

Vistes violar a santidade e a inviolabilidade do matrimônio cristão por disposições legislativas em contradição formal com elas; vistes laicizar as escolas e os hospitais; arrancar os clérigos aos seus estudos e à disciplina eclesiástica e [...] dispensar e esbulhar as Congregações religiosas e, na maioria das vezes, reduzir os seus membros à última destituição (IGREJA CATÓLICA, 2002, p. 557).

Pio X desaprovava a situação francesa, que violava a liberdade da Igreja. Por outro lado, essa separação teve suas vantagens: o clero passava a ficar à disposição das igrejas para o culto, as nomeações dos bispos passaram a se dar sem a interferência do Estado, os leigos passaram a sentir responsabilidades com as atividades da Igreja, e, com isso, foram criadas várias associações católicas. A desvantagem foi que, sem o auxílio do Estado, o clero passou por dificuldades para a manutenção de suas instituições e culto, perdendo fiéis na zona rural, pela dificuldade de conservação das Igrejas e dos padres, e se dirigindo, pois, à burguesia em busca de apoio.

As dificuldades na relação entre a Igreja e a França estão dispostas nas encíclicas de Pio X, *Gravissimo officii* (10 de agosto de 1906), em que expõe que a lei injusta transformou uma lei de separação em lei de opressão, impondo um estigma à nação. Por isso, os católicos deveriam se unir em defesa da religião; na encíclica *Une Fois Encore* (6 de janeiro de 1910), continua tratando das perseguições, ameaças e violências, como estratégia do governo francês, que envolve fórmulas e habilidade, com brutalidade e

cinismo; seu propósito, conforme o texto de Pio X, era destruir a Igreja e descriminalizar a França.

Após a aprovação da Lei, com a dissolução e confisco de suas propriedades, muitas congregações são pronunciadas pela justiça, seguindo-se sua venda por leilão público. A grande maioria do clero se torna secular, e outros se exilam voluntariamente do clero regular, conjuntamente com algumas Congregações de irmãs, que foram para países da América Latina, buscando um tratamento melhor do que o oferecido pelas autoridades francesas. Desse modo, instaurou-se na França, com o Estado laico, o ensino não confessional, com dirigentes e docentes laicos. Aquilo que a Igreja temia aconteceu na França, e sua preocupação era que o mesmo se desse em outras nações. No Quadro abaixo, temos as congregações católicas francesas que vieram para o Brasil.

Quadro 2. Congregações francesas no Brasil, século XIX e XX.

Nomes	Ano e local de fundação	Ano de chegada ao Brasil	Local de instalação no Brasil	Finalidades
São Vicente de Paula, sociedade das Filhas de Caridade	1653/Paris	1849	Mariana/MG	Educação. Obras de assistência à saúde e obras sociais.
Congregação das Irmãs de São José de Chambéry	1650/Puy-em-Velay	1858	Garibaldi/RS	Educar, dar assistência à saúde e realizar obras sociais
Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils	1851/Aveyron	1885	Uberaba, MG	Educação da juventude. Cuidado de doentes, mesmo à domicílio.
Congregação das Religiosas de Notre Dame de Sion	1843/Paris	1888	Rio Comprido/RJ	Conversão dos judeus. Educação.
Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers	1829/Angers	1891	Rio de Janeiro/RJ	Educação e preservação da juventude, Reeducação e reabilitação das jovens decaídas, reformas das delinquentes, amparo de órfãos e menores abandonados.
Congregação dos Santos Anjos	1830, Lons-le Saunier	1893	Rio de Janeiro/RJ	Educação.

Nomes	Ano e local de fundação	Ano de chegada ao Brasil	Local de instalação no Brasil	Finalidades
Congregação das Religiosas da Instrução Cristã	1823, Gand/Bélgica	1896	Olinda/ PE	Educação.
Congregação das Irmãs de São Vicente de Paulo de Gysegem	1818/ Gysegem	1896	São Paulo	Educação, assistência à velhice desamparada e aos órfãos
Congregação das Irmãs da Providência	1762/ Lorena	1904	São Paulo	Educação e assistência social
Congregação da Sagrada Família	1816/ Villefranche de Rouergue	1902	Recife	Educação e assistência à saúde.
Congregação dos Irmãos Maristas	1817/ Lavalla	1908	São Paulo	Educação.
Congregação da Sagrada Família de Bordéus	1820/ Bordéus	1908	São Paulo	Educação de crianças em escolas e orfanatos, em hospitais e a domicílio.
Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário	1833/Civilly	1908	São Paulo	Educação de surdos-mudos, o cuidado de pobres e doentes em asilos, hospitais e a domicílio.
Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição	1836/Castres	1904	Cuiabá/MT	Educação e assistência Social.
Congregação das Irmãs do Sacré Coeur de Marie	1849/Béziers	1911	Santa Catarina	Educação.
Congregação Santo André	1231/Tournay	1914	Jaboticabal/SP	Educação.

Fonte: Ceris, 1965.

Conforme Miceli (1988), a política expansionista da Igreja Católica no Brasil voltava-se, no período, para um processo de “estadualização” do poder eclesiástico, por perda de privilégios. Sem o respaldo do novo regime republicano, a hierarquia da Igreja resolveu concentrar seus esforços e investimentos na área social mais próxima de influência. Por essa política, a Igreja buscou, em todos os estados brasileiros, implantar pelo menos uma diocese, e dispor de um sistema interno de governo que se pautava no

atendimento ao requisito mínimo para o funcionamento de uma diocese e na concentração de recursos organizacionais: dignitários, seminários, escola e funcionários.

No espírito dessa política expansionista, a Congregação Santo André instalou o seu colégio, no início do século XX, em Jaboticabal-SP, atuando na educação das moças. Com isso, integrava o movimento de restauração católica, com sua defesa e desempenho de uma missão: instituir, na sociedade, os princípios cristãos por meio da instrução religiosa e do desenvolvimento da ação social católica para restauração da ordem social.

2.2 Breve histórico da Congregação Santo André e sua base histórica no Brasil

A Congregação Santo André foi fundada em 1231, em Tournay (Bélgica)⁵¹, em condições históricas muito particulares. Duas irmãs abastadas decidiram colocar seus bens à disposição dos pobres. Para isso, abriram a estalagem Saint Nicolas du Bruille, vizinha da Igreja com o mesmo nome, à margem direita do Rio Escalda, com a finalidade de hospedar romeiros pobres que se dirigiam à Terra Santa, dando-lhes alojamento e comida.

No início do século XIV, uma profunda crise marcou o final da Idade Média, com a fome, a peste e a guerra. Na Europa, a produção agrícola não atendia às exigências do grande crescimento demográfico da população, mesmo com a utilização de novas terras e a introdução de inovações técnicas. As colheitas e o comércio eram insuficientes, ocasionando a fome, o alastramento de epidemias e a mortalidade de grande parte da população.

⁵¹ Tournay ocupa um lugar entre as cidades da Europa ocidental. Diferentes das cidades francesas e das holandesas, a mesma conseguiu conquistar o seu direito jurisdicional dos seus antigos signatários como as cidades alemãs e Lombard que eram livres. Tendo o poder de nomear o seu presidente, antes 1196. Ocorreram por meio da junção três forças: os antigos signatários, a cidade Tournay e o rei da França. De 1287-1294, havia um mosaico de signatários na cidade de Tournay que determinava um conjunto de direitos e normas que a comunidade deveria seguir. Mas, 1321-1323, o rei que tinha um poder forte na vizinhança por meio de uma aquisição adquiriu a cidade de Tournay da Flandre Francesa. Com a Guerra dos Cem Anos a comunidade de Tournay parte em busca da defesa da vila e da liberdade de justiça de direito, dos signatários e de qualquer interferência do rei. Conseguiu essa vitória, tornando a cidade livre das interferências e, uma vila francesa, sendo a própria Royal. Ver: HANS, Van Werveke. Histoire de Tournai. In: **Revue belge de philologie et d'histoire**. Tome 15, fasc. 3-4, 1936, p. 1137-1142.

A peste negra, trazida pelas condições de vida e do ambiente das cidades, que agrupava desordenadamente uma grande quantidade de pessoas sem condições de higiene, amedrontou e abalou a economia europeia. As cidades eram abandonadas pelos habitantes, em busca de locais não contaminados. Além disso, a mortalidade, trazida pela fome e pela peste negra, foi ampliada pelas guerras: dos Cem Anos (1337-1453) e dos reis da Inglaterra e da França, a quem interessava a consolidação da expansão do território e da economia comercial.

Antes de 1329, quando a peste, a fome e as guerras começaram a dizimar a população e a impedir as viagens, a estalagem Saint Nicolas du Bruille, além de acolher por uma noite, recebe principalmente os doentes, adquirindo as características dos hospitais da época. Na hospedaria, foi construída uma capela consagrada ao apóstolo *Santo André*,⁵² que passou, assim, a ter o nome de Hospital *Santo André*. Desse período, temos os nomes de três Irmãs que atendiam a população: Marie Flokette, Pérome de Le Mot (Priora) e Jeanne Gargate. Na Congregação existia a regra estatutária de não poder ultrapassar o número de seis Irmãs na área de atuação com os pobres. Mais tarde, com o

⁵² André apóstolo, o “pescador de Homens” (~ 5 a. C. - 100), apóstolo de Jesus Cristo, nascido em Betsaida da Galileia, também conhecido como o Afável, foi escolhido para ser um dos Doze, e nas várias listas dos Apóstolos dadas no Novo Testamento é sempre citado entre os quatro mais importantes, junto com Pedro, João e Tiago, sendo seu nome mencionado explicitamente três vezes: por ocasião do discurso sobre a consumação dos tempos de Jesus, na primeira multiplicação dos pães e dos peixes e quando, juntamente com Filipe, apresentou ao mestre alguns gentios. Também pescador em Cafarnaum, foi o primeiro a receber de Cristo o título de Pescador de Homens e, portanto, o primeiro a recrutar novos discípulos para o Mestre. Filho de Jonas, tornou-se discípulo de João Batista, cujo testemunho o levou juntamente com João Evangelista a seguir Jesus e convencer seu irmão mais velho, Simão Pedro, a segui-lo. Desde aquele momento os dois irmãos tornaram-se discípulos do Senhor e deixaram tudo para segui-lo. No começo da vida pública de Jesus, ocuparam a mesma casa em Cafarnaum. Segundo as Escrituras esteve sempre próximo ao Mestre. Estava presente na Última Ceia, viu o Senhor Ressuscitado, testemunhou a Ascensão, recebeu graças e dons no primeiro Pentecostes e ajudou, entre grandes ameaças e perseguições, a estabelecer a Fé na Palestina, passando provavelmente por Cítia, Épiro, Acaia e Hélade. Para Nicéforo, ele pregou na Capadócia, Galácia e Bitínia, e esteve em Bizâncio, onde determinou a fundação da Igreja local e apontou São Eustáquio como primeiro bispo. Finalmente esteve na Trácia, Macedônia, Tessália e Acaia. Foi na Grécia, segundo a tradição, durante o reinado de Trajano, que foi crucificado em Patros da Acaia, cidade na qual havia sido eleito bispo, por ordem do procônsul romano Egéias. Atado, não pregado, a uma cruz em forma de X, que ficou conhecida como a Cruz de Santo André, embora a evidência generalizada desse tipo de martírio não seja anterior ao século catorze. Suas relíquias foram transferidas de Patros para Constantinopla (356) e depositadas na igreja dos Apóstolos (357), tornando-se padroeiro dessa cidade. Quando Constantinopla foi invadida pelos franceses, no início do século XIII, o Cardeal Pedro de Cápua trouxe as relíquias à Itália e as colocou na catedral de Amalfi. Anos mais tarde, decidiram levar seus restos mortais para a Escócia, onde fora escolhido padroeiro, mas o navio que os transportava naufragou em uma baía que, por esta ocorrência, passou a ser denominada de Baía de Santo André. É honrado como padroeiro da Rússia e Escócia e no calendário católico é comemorado no dia 30 de novembro, data de seu martírio. Cf.: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/SaoAndre.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

crescimento da população e a necessidade de atender aos mais carentes, o bispo de Cambrai suspende essa regra.

Sob o impulso da priora, Marie de Corbehen, a *Regra* agostiniana foi traduzida em francês e adaptada à vida da comunidade. As atividades do hospital estavam em pleno desenvolvimento, mas, em 1409, ele sofre uma inundação que obriga as prioras Isabel de Le Mot e Marie de Corbehen a reconstruí-lo e torná-lo mais amplo.

O século XVI é um tempo de dificuldades. A cidade está tomada e ocupada pelas tropas de Henrique VIII, rei da Inglaterra. Nos Países Baixos, os poderes públicos organizam a assistência e, em Tournay, dois grandes hospitais acolhem os doentes. Um desses hospitais era o *Santo André*, que se põe a recolher os abandonados e pessoas acamadas. Esse acolhimento de longa duração permite às Irmãs levar uma vida mais regular. Com efeito, a maioria delas aspirava à vida contemplativa, totalmente consagrada à oração. Essa orientação para a vida monástica é, aliás, vivamente encorajada pelos decretos do Concílio de Trento.

Desempenhavam, sucessivamente, diferentes atividades de apostolado (carismas) até a adoção da atividade educacional para meninas e moças. Durante quase 400 anos, até 1611, desenvolveram a função inicial de atender, num asilo, crianças abandonadas. A partir de então e até 1690, as religiosas dedicaram-se às atividades essencialmente espirituais, e o Convento foi transformado em Casa de Oração.

Na segunda metade do século XVII, influenciadas pelos princípios e doutrinas pedagógicas de Fénelon,⁵³ arcebispo de Cambrai, cuja sede episcopal se localizava em

⁵³ François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715) foi sacerdote, escritor, orador, filósofo, teólogo e pedagogo francês, nascido no Château de Fénelon, em Périgord, hoje Dordogne. Foi precursor dos grandes pensadores franceses do século XVIII. De descendência nobre, mas de pequeno patrimônio, estudou teologia no seminário de Saint-Sulpice, em Paris, onde foi ordenado (1676). Assumiu a direção das Nouvelles Catholiques, instituição em que eram educadas as jovens protestantes convertidas ao catolicismo, realizando aí sua primeira experiência pedagógica importante, que relatou no *Traité de l'éducation des filles* (1687). Polemista por natureza, nessa obra criticou métodos pedagógicos da época e ressaltou a conveniência de preparar a mulher para o papel de futura esposa e mãe. Foi nomeado (1689) preceptor do Dauphin, o *duque de Borgonha*, neto de Luís XIV, para quem escreveu várias obras educativas. Nos tempos de preceptor aderiu à prática do quietismo, doutrina pregada por Molinos, que propugnava a espiritualidade e a passividade total ante a busca do divino, o que o levou a um confronto com o poderoso bispo Jacques-Bénigne Bossuet. Nomeado arcebispo da diocese de Cambrai (1695), publicou *Explication des maximes des saints sur la vie intérieure* (1697), livro em que defendia as teses de Mme. de Guyon, estrela do movimento quietista, e que foi condenado pelo papa Clemente XI. Adversário político do absolutismo, escreveu *Les Aventures de Télémaque* (1699), seu livro mais conhecido, uma crítica implícita a esse tipo de regime. Publicou ainda, entre outras obras, o teológico *Traité de l'existence et des attributs de Dieu* (1712). Conhecido por suas atitudes contestatórias que, por vezes, chocaram-se com as autoridades eclesiásticas e com os donos do poder político na França do século XVII, nos últimos anos de vida, dedicou-se à análise literária e à exposição de suas ideias sobre a

Tournay, foram convidadas a participar da solução do problema enfrentado, no momento, pela educação feminina: converter ao catolicismo as mulheres francesas. Conforme Brito (2013), a obra de Fénelon, o *Traité d'Éducation des filles* (1685), ao aconselhar a duquesa de Beauvillier na educação de suas oito filhas, se consagrou como a primeira obra clássica importante da Pedagogia francesa, como também o primeiro tratado de educação feminina.

Conforme Brito (2013), em uma visão humanista, Fénelon criticava a educação feminina monástica destinada às mulheres de sua época, pois a apontava como uma educação fora da realidade. Segundo ele, a menina, ou a mulher, não deve ser educada ignorando o mundo, o qual era condenado pela cultura monástica. A educação planejada por ele defendia a formação dos mosteiros, tinha como princípio a privação e a repressão. Portanto, o ato de aprender a ler, escrever, regras elementares de aritmética, poesia e música, receberia uma tríplice função: ser mulher, ser doméstica, ser mãe; por conseguinte, exclusivamente voltada à moral particular e não coletiva, mas com a finalidade social.

De acordo com Bastos (2012), o modelo de mulher, para Fénelon, se baseava em Santo Agostinho, no livro *As Confissões*, expressando a sua visão, e a da Igreja, que recomendava, como dispõe Fénelon: “As graças são enganadoras, a beleza é vã: a mulher que crê em Deus é a que será louvada. Dê a ela do fruto de suas mãos, e que as portas, nos conselhos públicos, ela será louvada por suas próprias obras” (FÉNELON, 1983, p. 171). Fénelon, assim, recomendava que a formação de uma mulher seguisse os princípios e dogmas da religião católica, por meio de histórias sagradas, da leitura da Bíblia, tornando-a forte e cristã, destinando seu coração para Deus, com simplicidade.

Sob o priorado de Marie de La Chapelle, o hospital tornou-se mosteiro, reconhecido oficialmente como tal em 16 de setembro de 1611. As Irmãs passaram a viver enclausuradas, mudando o ritmo para uma vida austera, com penitência e longas orações, mas sempre no amor fraterno, conforme a *Regra* de Santo Agostinho⁵⁴. Agora, a comunidade contava com vinte e seis Irmãs.

literatura. Morreu em Cambrai. Ver: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FFenelon.html>>. Acesso em: 14 maio 2014.

⁵⁴ Aurélio Agostinho (354 - 430) teólogo, filósofo, escritor e mitógrafo, nascido em Tagaste, próximo de Hipona, na então província romana de Numídia, na África romana, conhecido como o *último dos antigos* e o *primeiro dos modernos* filósofos a refletir sobre o sentido da história e o arquiteto do projeto

Os princípios essenciais da *Regra*⁵⁵ de Santo Agostinho consistiriam em - pobreza, castidade, obediência, desapego do mundo, repartição do trabalho, dever mútuo de superiores e irmãos, caridade fraterna, oração, abstinência comum e proporcional à força do indivíduo, cuidado dos doentes, silêncio, leitura e vida em fraternidade.

Para Santo Agostinho, o mosteiro deveria abrir as portas para todos, e ninguém poderia ser excluído da busca da “beleza espiritual” de Deus, vivendo em caridade fraterna, experimentando a vida própria de Deus trindade-comunidade, dirigindo-lhe

intelectual da Igreja Católica, o primeiro grande patrístico do período nissênico, com pensamento próprio, e um dos fundadores da *Teologia*. Filho de pais ricos, o pagão e depois convertido Patrício e da cristã Mônica, mais tarde canonizada, levou na mocidade uma vida circense e em atividades teatrais. Estudou retórica em Cartago (371-374), onde aos 17 anos passou a viver com uma concubina, da qual teve um filho, Adeodato. Interessou-se por filosofia após ler *Hortensius*, de Cícero e quando também aderiu ao maniqueísmo, caracterizadamente rigorista e proselitista. Retornando a Tagaste, lecionou retórica por um ano. Mais uma vez em Cartago, continuou no mesmo magistério, por 8 anos. Passou um ano em Roma e três em Milão, onde começou a ensinar retórica em Milão (384), e conheceu Santo Ambrósio, bispo da cidade. Interessou-se pelo cristianismo, voltou-se para o estudo dos filósofos neoplatônicos, renunciou aos prazeres físicos e converteu-se ao cristianismo (387), quando foi batizado por santo Ambrósio, junto com o filho Adeodato. Retirou-se do magistério, dedicando-se mais intensamente à filosofia neoplatônica. Retornou finalmente à África, e decidiu fundar um mosteiro com os bens que então herdara, em Tagaste (387), a origem da ordem agostiniana. Ordenado padre em Hipona (391), pequeno porto do Mediterrâneo, atual Bône, na Argélia, tornou-se bispo-coadjutor da diocese (395) e foi nomeado bispo com a morte (397) do bispo diocesano Valério. Por causa de sua atividade como bispo de Hipona, esta cidade se ligou ao seu nome. Tomado pelo ideal da *ascese*, não tardou para que fundasse uma comunidade ascética nas dependências da catedral, uma ordem com o seu nome e sua influência que atingiu até, pelo menos, o século XVII. Foi testemunha dos acontecimentos decisivos da história universal, como o fim da antiguidade clássica, a invasão de Roma pelos visigodos e a decadência do Império Romano sob o ataque dos bárbaros. Sob esse clima estudou, ensinou e escreveu suas obras. No final de sua vida suas preocupações se concentraram na teologia, buscando aprimorar os conceitos neoplatônicos, os quais aliás deram sustentação teológica à polêmica doutrina sobre a atribuição da divindade às três pessoas: um *Pai*, um *Filho* e um *Espírito Santo*. Nos 10 anos anteriores ao episcopado (386-396) escreveu: *Contra os acadêmicos (Contra academicos)*, sobre a certeza; *Da vida feliz (De beata vita)*; *Da ordem (De ordine)*, sobre a providência divina e a educação; *Soliloquios (Soliloquiorum)*, sobre Deus e a alma que fala a Deus; *Da imortalidade da alma (De immortalitate animae)*; *Da grandeza da alma (De quantitate animae)*, sobre a capacidade da alma para a virtude a contemplação de Deus; *Do mestre (De magistro)*, sobre a língua e a instrução; *Do livre arbítrio (De libero arbitrio)*, contra o determinismo maniqueísta e Deus como princípio do bem; *Da música (De musica)*, sobre o ritmo e a elevação a Deus; *Dos costumes da igreja e sobre os costumes dos maniqueus (De moribus ecclesiae et de moribus manichaeorum)*; *Do Gênesis contra os maniqueus (De Genesi contra manichaeos)*; *Da utilidade de crer (De utilitate credendi)*; *Contra Adimanto, discípulo de Maniqueu (Contra Adimantum, Manichaei discipulum)*. Do início do episcopado são também as suas três obras mais importantes: *Confissões (Confessiones)*, 397, autobiografia e espiritualidade, com elementos filosóficos sobre a criação e Deus; *Da Trindade (De Trinitate)*, 400-416, 15 volumes, esclarecimento sobre as pessoas divinas, à luz de elementos neoplatônicos; e *Da cidade de Deus (De civitate Dei)*, 413-426, obra mais tardia e escrita num curso mais longo de tempo (413-426), sendo uma apologia do cristianismo e uma visão do Reino de Deus, em termos de teologia da história; *Retratações*, 2 vols (*Retractationes*, 426-427).. <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AurelioA.html>>. Acesso em: 28 março 2017.

⁵⁵ A composição da *Regra*, no ano de 397, deu-se nos últimos anos de vida de Santo Agostinho, a qual escreveu para normatizar a vida dos monges. A *Regra* valoriza a importância da comunidade dos bens, a semelhança da primitiva comunidade de Jerusalém; além disso, propõe a vivência da castidade e da obediência a um propósito. Ver: SOBRA, Cristina. Santo Agostinho em Aveiro: estudo de fontes. **Revista e Humanista**: v. 8, p. 171-195, 2007.

uma só alma e um só coração. Com respeito à vida comunitária, a correção fraterna se convertia em medicina curativa que ajudava a viver um processo contínuo de conversão, auxiliada pela oração atenta e fervorosa. Havia uma organização interna do mosteiro, com diferentes funções e serviços que os monges prestavam uns aos outros, preservando o valor do comum frente ao próprio. As citações bíblicas, tanto do Antigo como do Novo Testamento, que acompanham o texto, dão suporte, a partir da Sagrada Escritura, ao teor de vida dos monges.

Na concepção de Santo Agostinho, o homem só pode ser analisado como um homem total: “Que o corpo se une à alma para formar e constituir o homem total e completo, conhecemo-lo todos. Testemunha-o nossa própria natureza” (AGOSTINHO, 1999, X, 29, 2). O que o corpo representa? É a exterioridade do homem que garante sua visibilidade; distingue-se como um componente que sofre as alterações no tempo e ocupa lugar no espaço, por ter comprimento, largura e altura. A alma é definida por Santo Agostinho como “substância dotada de razão, apta a reger um corpo” (AGOSTINHO, 1997, p. 67).

Na compreensão de sociedade, em Santo Agostinho, temos uma aliança entre o Estado e a Igreja, que deixa de ser apenas instituição espiritual e se torna, efetivamente, política, passando a exercer influência tanto na educação como na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos. Os governantes, ao desempenharem o poder, devem fazê-lo com a mente e o coração voltados para a eternidade, a “pátria celeste”. Para o bispo de Hipona, eles foram criados e constituídos por Deus e devem buscar o bem da coletividade, cujos interesses sobressaem aos de grupos particulares.

O povo é visto como formado por indivíduos que possuem direitos e deveres, e o Estado deve governá-lo na busca pelo bem de todos. Os indivíduos devem se sentir protegidos por leis e sistemas de governo que lhes possibilitem uma vida social digna, com condições de crescimento humano e espiritual, buscando, assim, um desenvolvimento completo de todas as suas dimensões humanas.

Na concepção agostiniana, Sociedade e Estado⁵⁶ se estabelecem quando o indivíduo deixa conduzir-se pelo espírito, volta-se para Deus e dele recebe a capacidade

⁵⁶ CHÂTELET, François; DUHAMEL, Oliver; PISIER, Evelyne. **História das ideias políticas**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
PALMER, Joy (Org.). **50 Grandes Educadores**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2008.

para amar seus semelhantes. É, por conseguinte, nessa probabilidade, que os indivíduos de governo construirão um verdadeiro Estado em um prisma cristão. Dessa maneira, o Estado terá total dependência da criatura para com o Criador, indispensável na realização de qualquer iniciativa sobre a terra.

A Congregação, nesses princípios agostinianos, após a morte da priora, em 1640, percebe a necessidade de ponderação nos exercícios de penitência, jejum e vigília. Em 1643-44, Padre Antoine Civoré, sócio do Mestre de noviços da Companhia de Jesus (1608-1668), um homem profundamente espiritual, vai manter o tom comunitário da Regra Agostiniana e redigir, para a comunidade, novas Constituições, acentuando ainda a nota de caridade fraterna tão presente em Santo Agostinho, mas dedicando grande parte à proposta forjada nos *Exercícios Espirituais*.

No século XVIII, mesmo guardando clausura e estilo de vida monástico, as irmãs se põem a acolher pensionistas no interior do mosteiro. Eram jovens que vinham receber os rudimentos de uma instrução escolar e aperfeiçoar sua educação. Como era comum naquele período, em vários conventos, as monjas atuavam como educadoras na França.

Com a Revolução Francesa, veio a perseguição e o desacreditar da vida religiosa, dizendo que “os mosteiros encerram somente vítimas consumidas pelo desgosto”. A Irmã Marguerite Hauvarlet, conjuntamente com suas vinte e quatro coirmãs protestaram: “se ainda fosse preciso optar entre o século e o claustro, não haveria nenhuma de nós que não confirmasse com alegria sua primeira escolha” (MOREIRA, 2013, s/p.). Mesmo com o protesto das Irmãs, a comunidade foi expulsa, todos os seus bens confiscados e as propriedades vendidas como bens nacionais e do Estado. A consequência para a Congregação foi a dispersão das Irmãs: algumas, com o fechamento da Congregação, voltaram para suas famílias e aquelas que não tinham para onde ir, com medo da perseguição, desapareceram sem deixar vestígio.

Passam então a viver a consagração na clandestinidade, como fez uma das irmãs, Séraphine Hauvarlet, que mantinha um ateliê de costura de fachada, na cidade de Tournay, a dois passos de seu antigo convento. As irmãs se reuniram e mantiveram contato durante cinco anos, até poderem se juntar novamente. Como não tinham recursos financeiros, foram trabalhar como operárias para se manter e continuar a atividade de ajudar os pobres.

Quando, enfim, a situação na França contra a questão religiosa se normalizou, a luta das irmãs se dirigiu ao resgate de uma parte do convento, para reconstrução e reorganização da comunidade. Conseguiram regressar ao convento, em 1801, e como não tinham recursos econômicos para se manter, algumas religiosas se tornaram professoras e educadoras, ensinando aos pobres. Para equilibrarem as finanças, aceitavam também alunas mais abastadas.

As Irmãs conseguiram retomar a vida comunitária em 1810. Eram dez e fizeram os votos de pobreza, castidade e obediência, guardando, das antigas regras, aquilo que podiam observar, e abandonaram a clausura. Dedicaram-se à educação da juventude, abrindo uma escola gratuita e um internato pago, o que lhes permitiu atender várias pessoas e equilibrar as finanças.

Com a morte de Séraphine Hauvarlet, em 1820, a comunidade renascente ainda não recebera o reconhecimento oficial da Igreja, mas o bispo de Tournay a tomou sob sua proteção, buscando fazer um pensionato modelo. As irmãs, por sua parte, aspiraram ao enraizamento na espiritualidade inaciana.

Flavie Delattre (1818-1848) retoma a obra de Marguerite Hauvarlet e obtém o reconhecimento oficial da Comunidade como Congregação Religiosa. E, em 1837, as onze primeiras “Dames de Saint-André” fazem os votos perpétuos, segundo uma regra provisória da Congregação inspirada em Santo Inácio. Foram necessários vinte anos, repletos de dificuldades, para finalmente obterem as Constituições adaptadas diretamente das obras de Santo Inácio⁵⁷ com a autorização do papa Paulo III⁵⁸, para que se ordenassem sacerdotes da “Companhia de Jesus”. O ponto

⁵⁷ Íñigo (Inácio) López nasceu na localidade de Loyola, atual município de Azpeitia, próximo a San Sebastian, no País Basco, na Espanha, em 1491. De família rica, o caçula de treze irmãos decidiu dedicar-se à espiritualidade aos 26 anos, quando abandonou a carreira militar, voltando a estudar para melhor abraçar a vocação descoberta de evangelizador. De 1522 a 1523, escreveu os *Exercícios Espirituais*, baseados em sua experiência de encontro com Deus, através de reflexões que levam em conta sua própria humanidade. Os *Exercícios Espirituais* se tornaram, mais tarde, um reconhecido método de evangelização para os católicos. Em 1534, com mais seis companheiros, entre eles Francisco Xavier, funda a Companhia de Jesus, que recebe a aprovação do Papa Paulo III em 1540, quando Inácio é escolhido para o cargo de superior-geral da ordem. Os jesuítas se espalharam pelo mundo. No Brasil, tiveram importante papel na conversão e proteção de indígenas durante a época colonial, além de contribuírem decisivamente para o ensino com colégios em diversos pontos do território nacional que hoje integram a Rede Jesuíta de Educação. Santo Inácio morreu em Roma, em 31 de julho de 1556, aos 65 anos. Em 1922, o Papa Pio XI declarou Santo Inácio padroeiro de Retiros Espirituais. Ver: <<http://www.santoinacio-río.com.br/companhia-de-jesus/historia-do-santo-inacio>>. Acesso em: 20 out. 2014.

⁵⁸ Alessandro Farnese (1468-1549), nascido em Canino, Estados Pontifícios, é referência como o último papa do Renascimento e primeiro da Contrarreforma, um conjunto das medidas e reformas internas adotadas pela Igreja (1536) para se defender do avanço do protestantismo. Suas mudanças estruturais

central da Companhia é que os companheiros seriam missionários “ao serviço divino e ajuda às almas” e deveriam ter como meta e lema “a maior glória de Deus”.

O modelo de trabalho para os Jesuítas era a imagem de Jesus Cristo, exemplo de liberdade interior, de escolha preferencial por Deus Pai e compromisso incondicional de servir, principalmente, os componentes de distintas confissões religiosas. A figura de Maria serve de exemplo: para o trabalho de acolhimento, com generosidade e fortificação de Deus, e com o propósito de contribuir em sua obra redentora, reconhecendo a atuação libertadora na análise que faz da realidade, e sustentando os discípulos na crise desencadeada pela paixão de seu filho.

Na visão inaciana, as instituições educativas, colaboradoras da missão de Cristo e da Igreja, buscam a excelência, humana e técnica, com oferta do melhor ofício, pelas metas, atitudes e procedimentos. Um dos sinais de confiabilidade do apostolado educativo dos jesuítas é a compreensão do trabalho educativo como tarefa evangelizadora, que impulsiona o novo sujeito apostólico a impregnar-se do sentido da missão que poderá encontrar na vivência dos *Exercícios Espirituais*.

Em 14 de abril de 1857, sob o governo de Henriette de Sauw (1850-1862), Monsenhor Gonella, núncio apostólico da Bélgica, promulgou canonicamente as novas Constituições, cujos objetivos essenciais são “procurar em todas as coisas Deus nosso Senhor... amando-o em todas as criaturas e todas as criaturas nele, segundo a sua santíssima e divina vontade” (CONSTITUIÇÃO, 1997, p. 249). A comunidade tomou a orientação apostólica nascida dos *Exercícios Espirituais*, em que oração e ação se nutrem uma da outra e se traduzem em disponibilidade para todo serviço na Igreja.

Segundo as necessidades do século XIX, a comunidade se dedica, sobretudo, à instrução e à educação, sempre atenta a propiciar um clima favorável à fé e, assim, simultaneamente, às obras de ensino. Desenvolvem-se os catecismos, as congregações piedosas, os retiros para operárias. Nesse espírito, nascem as primeiras fundações:

afetaram profundamente a Igreja Católica nos séculos seguintes. No plano social, incentivou projetos de urbanização e agricultura e, no militar, participou de campanhas dos Estados Pontifícios. No plano político-religioso, iniciou a Contrarreforma (1536), uma reação aos movimentos protestantes, que foi coroada com a realização do Concílio de Trento. Este foi desenvolvido em três fases principais (1545-1563), também no pontificado de Pio IV, para assegurar a unidade de fé e a disciplina eclesiástica, fixando definitivamente o conteúdo da fé católica, praticamente reafirmando suas antigas doutrinas, inclusive confirmando o celibato clerical. Reconheceu a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. Ver: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PPLeao12.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.

Bruges, Bélgica, em 1859; Jersey, Inglaterra, em 1863; posteriormente, em Londres, e Charleroi, Bélgica, em 1884.

No ano de 1913, na Bélgica, a Superiora Geral das Religiosas de Santo André, Madre Maria Peeters, e seu Conselho, cogitavam a fundação de uma ou duas casas em Bruxelas, Antuérpia ou em país de missão. Com o cancelamento da missão para Jersey (Channel Islands, Reino Unido), havia religiosas disponíveis para irem para outros lugares. No dia 16 de setembro, reunidas, a Geral e seu conselho, para uma decisão, recebem carta de um jesuíta português, Padre Antônio de Menezes, superior da missão no norte do Brasil, que se achava em Bruxelas. Antes de sua viagem, D. José Marcondes Homem de Mello,⁵⁹ bispo de São Carlos do Pinhal (SP), lhe solicitara a abertura de colégios em sua diocese e o encarregara de buscar na Europa duas Congregações que aceitassem o convite.

A abertura dos colégios estava incluída na proposta do Arcebispado do Estado de São Paulo de um programa de ação pastoral que, destacando a importância da educação, pretendia duas modalidades sociais concomitantemente: a religiosa e a familiar. Com a religiosidade, buscavam formar sacerdotes, constituindo um clero atuante, culto, virtuoso, com condições de influenciar a religiosidade dos paulistanos. No que se refere ao familiar, se voltava para a educação das meninas, nas instituições de ensino, de acordo com os conceitos da Igreja. A intenção dessa formação era que, futuramente, essas meninas atuassem como educadoras dos seus filhos e de toda a

⁵⁹ José Marcondes Homem de Mello era o terceiro filho do Visconde de Pindamonhangaba, Benedito Marcondes Homem de Mello e de Maria da Pureza Monteiro. Desde sua infância demonstrava inclinação para as coisas da religião cristã. Com o tempo e com apoio da família resolve seguir a vida religiosa, dedicando-se inteiramente à Igreja Católica. Após cursar o Seminário e ser devidamente ordenado como padre, praticou o sacerdócio em outras cidades, inclusive exercendo o vicariato em Taubaté – Vale do Paraíba. Por seus méritos religiosos é nomeado, em 1895, Cônego Catedralício da Sé – São Paulo. Em seguida, é reconhecida sua grande fé religiosa e sua capacidade sacerdotal. Recebe então a medalha “Pro Ecclesia et Pontífice”. Pelos bons resultados de seus trabalhos como religioso católico é investido, logo a seguir, com todas as honras, pelo Papa Leão XIII, como Monsenhor. Isto irá ocorrer no início do século XX, precisamente em 1900. Em 29 de julho de 1906, após ter sido eleito Bispo do Pará, segue para a Europa. Em Roma, vai ser sagrado Arcebispo. Depois de cumprir durante algum tempo conagração e estágio junto ao Vaticano, regressa ao Brasil, em companhia de outros religiosos. Durante a viagem de volta, seu navio sofre naufrágio. Vários passageiros e colegas católicos são perdidos. Entre eles um seu grande amigo, D. José de Barros, companheiro de muitos anos. Com isto D. José Marcondes sofre desgaste físico e emocional. Perde momentaneamente maior interesse religioso e pede a renúncia do cargo para o qual fora recentemente eleito. Durante algum tempo, fica afastado, aguardando decisão do Papa Pio X. Este por fim entende o fato e o nomeia, criando o Bispado de São Carlos, no Estado de São Paulo, onde permanece até o final de sua vida, sempre motivado por obras destinadas aos necessitados. Faleceu em 15 de novembro de 1937 (Fonte: Cúria Metropolitana de São Paulo). Ver: <http://www.casadahistoria.com/publicacoes/resumo-dos-livros/Os_Marcondes.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

sociedade, seguindo a doutrina e os princípios do catolicismo conservador (MANOEL, 2008).

O bispado de São Paulo era comando pelo primeiro bispo brasileiro, D. Antônio Joaquim de Melo, no período de 1851-1861, que instituiu o Seminário Episcopal de São Paulo, com o propósito, em sua construção e organização educativo-administrativa, da formação de padres. Por seu intermédio se iniciou uma nova organização do catolicismo, proporcionado pelas visitas pastorais, criação e aplicação de um estatuto disciplinar e moral para os sacerdotes (MARTINS, 2006).

Esse projeto de D. Antônio Joaquim Melo tinha como intuito a formação de soldados de Jesus Cristo, diligentes e corajosos, para preencher os ministérios católicos de acordo com o Concílio de Trento, com virtude e disciplina canônicas. No regulamento do Seminário, é explícita a conduta pública dos padres: tipo de vestimenta, participação em festejos e espetáculos profanos, como peças teatrais e outras reuniões da cidade, envolvimento com o comércio, com a política e/ou práticas eleitorais.

Outro ponto importante eram as disciplinas oferecidas: de base humanística e ilustração, como as disciplinas de Filosofia, Direito Civil, Direito Canônico, História Sagrada e Profana, Retórica, Música e Canto Gregoriano. O ensino estaria vinculado ao *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, que passou por modificações em 1832; os manuais de teoria religiosa adotados tinham como embasamento, para o entendimento da filosofia teológica, a Teologia Dogmática, o Catecismo e o livro de Devoção Religiosa, cujos textos voltavam-se para o pensamento ultramontano, produzidas pelo clero francês (MARTINS, 2006).

Segundo Soares (2014), ao inaugurar o Seminário Episcopal, D. Antonio Joaquim Melo trouxe, como professores, os frades Capuchinhos franceses, que tinham formação ultramontana, dentre eles, Frei Vital que, mais tarde, dará seu nome ao Centro Dom Vital. A escolha desses professores para o Seminário foi garantida pelas ligações estabelecidas entre São Paulo, Roma e Chamberry (França), de onde vieram os frades. Os religiosos permaneceram à frente do seminário até 1870 – o que assinala o fim do conservadorismo que ele simbolizava –, e sua saída foi ocasionada pelas mudanças pelas quais passava o Brasil, como o início da decadência da monarquia e o aparecimento de novas ideias que configurariam na implantação da República no país.

Com a saída dos Capuchinhos, seus ex-alunos assumiram o Seminário, que seguiam a mesma linha de diretrizes. Os alunos recebiam, como formação, elementos para preparação de sacerdotes, promovendo a vocação dos candidatos, por meio do isolamento e do silêncio dedicado a estudo e oração, tidos como seu lema fundamental; e continuava o ideal de seu fundador, a mudança por intermédio da educação (MARTINS, 2006).

A contribuição do Seminário foi a educação conservadora do clérigo católico, que defendia a ordem política hierárquica e a doutrina religiosa que legitimava a permanência dos clérigos, sob a orientação do papa de Roma, como mensageiros da verdadeira tradição cristã. Também produziu líderes religiosos, que não deixaram de ser políticos, durante as duas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Justamente nesse Seminário, e nisso se relaciona com nossa pesquisa, se formou D. José Marcondes Homem de Mello que, depois de estudar no Caraça, na diocese de Mariana, entrou no Seminário Episcopal, ordenando-se em 1883.

Conforme Freitas (2012), o papa Pio X, por meio da Bula *Diocesium Nimiam Amplitudinem*, de 7 de junho de 1908, dividiu o território do atual estado de São Paulo em cinco novas dioceses: Taubaté, Botucatu, Campinas, Ribeirão Preto e São Carlos – para a qual foi destacado D. José Marcondes Homem de Mello. O propósito da divisão seria um novo posicionamento do clero em relação à separação entre a Igreja e a República. Ademais, a Igreja compreendia que, a partir da nova realidade que se apresentava, deveria buscar, no interior do estado, o que havia perdido nos grandes centros: ampliação de seu território de influência, por meio da oferta de apoio espiritual, hierarquia e administração.

Os novos bispos deram impulso ao catolicismo no interior, com a construção e reforma de paróquias, criação de imprensa com produção de pequenos jornais e boletins informativos, construção de palácios episcopais, criação de colégios católicos com a vinda de estrangeiros para suas dioceses. A Igreja percebeu o crescimento rápido do interior: a chegada de imigrantes para lavoura de café foi acompanhada pelo progresso e modernidade, com a instalação de ferrovia que impactou profundamente as ações da sociedade, concedendo rapidez para a circulação de homens e mercadorias. Uma consequência desse progresso foi o aparecimento de outras religiões, com suas próprias

escolas e templos, oferta de assistência espiritual e material, organização de ações sociais por meio de grupos de mulheres etc.

Além da abertura de colégios católicos, D. José Marcondes Homem de Mello esteve à frente da diretoria de peregrinação do Santuário de Nossa Senhora Aparecida, e participou da coroação de Nossa Senhora Aparecida; assim descreve em seu livro:

[...] significa que a santa Igreja aprova solenemente o culto de veneração, de piedade e de confiança que os fiéis de longa data tributam à Imagem de Nossa Senhora Aparecida, e simboliza essa sua aprovação coroando com uma coroa de ouro tão sagrada e venerada Imagem (MELLO, 1905, p. 8).

O significado desse ato, para a Igreja, foi seu rejuvenescimento perante o novo governo e seus limites impostos, demonstrando que tinha o poder de inflamar a fé do povo, que fora deixado de lado, apresentando, dessa maneira, o sentimento da força da fé e religiosidade da população.

A escolha da data para realização da coroação da Nossa Senhora Aparecida foi 08 de setembro, um dia após as comemorações da Independência, como um enfrentamento ao novo governo republicano. De acordo com Carvalho:

Em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada rainha do Brasil. Observem-se a data e o título: um dia após a comemoração da independência, uma designação monárquica. Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela representação da nação (CARVALHO, 1990, p. 4).

A Igreja pretendia mostrar seu poder e que não reconhecia o novo governo, sublinhando, assim, o símbolo da imagem de Maria que correspondia à realidade da Igreja, considerada mãe da humanidade, Mãe Deus e moça humilde do povo.

A importância de D. José Marcondes Homem de Mello para a diocese de São Paulo é perceptível pela proeminência no Jornal Correio Paulistano:

O bispo de São Carlos, modelo de singeleza e humildade, inspirado excelsas virtudes daquella antístite, inicia com a mesma submissa vontade, com igual santa firmeza e disposição, um episcopado que Deus determinaria longo e fecundo, cheio de empreendimentos materiaes, repleto de realizações spirituaes. [...] a igreja se libertava do Poder Temporal, não tinha, ainda, o povo bastante visão das necessidades decorrentes de tal estado de coisa. Foi então que o Padre

José Marcondes Homem de Mello lançou a primeira pedra do hoje magestoso templo, cujas paredes se altearam com lentidão e ao preço de ingentes sacrifícios e sobressaltados vigias. Seu episcopado, que durou seis lustros, vale menos por tal circunstancia, que pelo entenhado zelo com que se entregou ao pastoreio de tão escolhido grege (FAIBANBKS, 1937, p. 15).

Se, anteriormente, no período em que o Brasil esteve sob a tutela do Padroado Régio ou Poder Temporal, a Igreja se sujeitava ao poder político por meio da dependência e ausência de autonomia, ao se libertar dessas práticas, com a República, teve que abrir novos caminhos, com reestruturação e organização administrativa, projetos de expansão do processo missionário e pregação religiosa de acordo com os ditames do Vaticano.

A atuação de D. José Marcondes Homem de Mello, com sua ação político-social e dimensão histórico-ecclesial, foi indissociável do desdobramento prático da reafirmação da identidade católica. Tão grande força religiosa emanava de sua ação que foi considerado, conforme o Jornal, pastor do rebanho, soldado de Cristo, o que demonstra que sua escolha como representante da Igreja não foi aleatória.

Figura 1: D. José Marcondes Homem de Mello.



Fonte: Diocese de São Carlos/SP.

Retornando a Bélgica, em 30 de novembro de 1913, festa de Santo André, a Madre Geral recebeu carta do Bispo de São Carlos e uma quantia em dinheiro do Crédito Lyonês, uma ordem de pagamento de 4.150 francos para a viagem de cinco religiosas:

Reverenda Madre Geral. O Senhor Arcebispo de São Carlos do Pinhal (no Estado de São Paulo, Brasil) me pediu que procurasse Religiosas para duas fundações (Colégios) em sua Diocese. Os Colégios são internatos com um possível externato. Os prédios já estão preparados. O clima de São Paulo (Estado) é excelente e pode-se dizer francamente que as duas fundações, como todos os Colégios no Brasil, têm seu futuro assegurado. As religiosas terão todo o necessário para sua viagem, antes da partida. A senhora estaria disposta a enviar suas Irmãs? Agradecendo antecipadamente sua resposta, eu lhe apresento Reverenda Madre, meus respeitosos cumprimentos (CENTRO DE MEMÓRIA Me. Francisca Peeters, 1913).

O Bispo D. José Marcondes Homem de Mello percebeu que a cidade de Jaboticabal estava em pleno desenvolvimento, com circulação de mercadorias e crescimento da economia. Também viu a possibilidade de recursos disponíveis pelos fazendeiros e industriais para a manutenção e construção de suas obras de caridades. O costume era que, ao realizar festas ou cerimônias pelas municipalidades locais, os representantes da Igreja, aproveitando da oportunidade, recebiam as pessoas abastadas e, na ocasião, divulgavam as obras da Igreja, para, conseqüentemente, angariar donativos. De acordo com Azzi (2008), como parte da reestruturação da Igreja, a convocação de congregações femininas para educação das meninas tinha a finalidade de formar no conhecimento da doutrina cristã, por meio das aulas de catecismo e da frequência aos sacramentos da confissão e comunhão.

Antes de encaminhar a resposta de aceite, a Madre Superiora da Congregação Santo André, Maria Peeters, recebeu algumas informações do bispo D. José Marcondes Homem de Mello:

A cidade de Jaboticabal – SP está ligada a Santos, ponto de desembarque, por estrada de ferro, possui água potável canalizada, esgotos e luz elétrica. A casa, na qual o Colégio funcionará, tem espaço para 50 meninas internas e uma centena de externas. Ela terá o mobiliário indispensável que será aumentado conforme a necessidade; preciso acrescentar que por dois anos essa casa será gratuita. As meninas, individualmente pagarão mil francos por ano. O serviço religioso já é previsto, pois tenho em vista um padre bem capacitado, atualmente vigário da paróquia que poderá assumir. As principais famílias da cidade contribuirão para a construção de um Colégio definitivo, num local elevado da cidade, cuja superfície é de 6.550 m²(CENTRO DE MEMÓRIA Me. Francisca Peeters, 1913).

No primeiro momento, temos a preocupação da Madre com o bem estar das Irmãs, por não conhecer o país e nem a cidade para onde seriam enviadas; acreditava

que deveria ser uma local em que houvesse desenvolvimento que atendesse às necessidades básicas de conforto. No segundo momento, a questão se volta para a casa que irá acolher as meninas, que necessitaria de espaço amplo e estruturado, fosse um lugar de importância e de imponência, em suma, que simbolizasse o progresso e a modernidade. Ainda, trata do repasse de recurso da comunidade para as meninas impossibilitadas de pagar, com o auxílio dos benfeitores na construção do colégio, destinado a uma obra caritativa da Igreja.

Figura 2: Irmãs que vieram para o Brasil em 1914.



Fonte: Congregação Santo André/ Centro de Memória Me. Francisca Peeters.

As primeiras religiosas enviadas para a missão em Jaboticabal foram Madre Lúcia Maria Doyle - Angelina Doyle, irlandesa (que está sentada) e da esquerda para a direita as Irmãs: Francisca Peeters – Elizabeth Peeters, Lucy Chopinet, Ana Schockaert – Elisa Shockaert, belgas e Irmã Alice Corradini – Adèle Corradini, francesa que partiram, de Tournay, em 22 de janeiro de 1914. No dia seguinte, embarcaram em Southampton (Reino Unido), no navio “Araguaya”. De acordo com a lista geral de passageiros, na segunda linha, constatamos o nome de Elizabeth Peeters (Madre Francisca Peeters) (Figura 3).

Figura 3: Lista de embarque do navio “Araguaya”.

INSPECTORIA DE IMMIGRAÇÃO
No Porto de SANTOS.
ESTADO DE S. PAULO

THE ROYAL MAIL STEAM PACKET COMPANY.

LISTA GERAL DE PASSAGEIROS.

DECRETO ESTADUAL N.º 1458
de 10 de Abril de 1907 - Arts. 9, 10 e 11.
LEI N.º 1045 C.
de 27 de Dezembro de 1906

NOME DO VAPOR	CLASSE	MATRÍCULA	PROVINCIA	NOME DO CAPITÃO	NOME DO MÉDICO	Número de Passageiros em Família			Data da chegada ao porto			OBSERVAÇÕES				
						Homens	Mulheres	Crianças	DD	MM	AA					
Araguaya	Vapor	Defiant Southampton	W. J. Dagnall	E. Gordon	36	82	161	11	Febr	1914						
PORTO DE EMBARQUE	Nome de Ordem	1.º CLASSE	NOME POR EXTENSO	Paralelos com o chulo da família	IDADE	SEXO	ESTADO	NACIONALIDADE	PROFISSÃO	RELIGIÃO	DATA DE NASCIMENTO	PAIS	LOCALIDADE	Marca	Notas de Fábria	OBSERVAÇÕES
Southampton	1		Angelina Mary Doyle		57	/	/	Irlandesa	Marçala	Católica				10		
	2		Elizabeth Doyle		37	/	/	Irlandesa	Marçala	Católica				1		
	3		John Charnet		28	/	/							1		
	4		John Schmitt		44	/	/							1		
	5		John Corrodon		36	/	/							1		
	6		William Mary Brown		17	/	/	Alemã	Viçante					2		
	7		Charles Gordon Brown		23	/	/	Argentino						5		
	8		John Kate Schmitt		33	/	/	Argentino		Protestante				1		
	9		Edward Schmitt		46	/	/							1		
	10		John Schmitt			/	/							1		

Fonte: Congregação Santo André/ Centro de Memória Me. Francisca Peeters.

Enfrentar a longa viagem, de um mês, o desembarque em terra estrangeira, diferentes cultura e língua, é mais que um ato de devoção; temos uma experiência profunda de conversão de mente, de sentimentos e atitudes em sintonia com a vontade de Deus. Conforme Hobsbawn (1977, p. 304), “a religião, uma coisa semelhante ao céu, da qual ninguém escapa e que abarca tudo o que está sobre a terra, tornou-se algo parecido com um caminho de nuvens uma grande característica do firmamento humano embora limitado e variável”. Isto é, trata-se da consciência de uma missão no mundo, da necessidade de ir além dos horizontes, da confiança na esperança de Deus, sustentadas pelo amor que se concretiza no serviço.

A notícia da vinda das Irmãs, juntamente com o nome padre que iria acompanhá-las na criação do estabelecimento de ensino, foi divulgada no jornal: “Foi nomeado capellão de um novo collegio a abrir-se em Jaboticabal, o padre Francisco Burdin [...]. Esse Collegio será dirigido pelos irmãos da Congregação de Santo André” (BURDIN, 1914, p. 3).

Chegaram, ao porto de Santos, em 11 de fevereiro de 1914; eram aguardadas, no píer, pelos Pe. da Salette e Pe. Francisco Burdin, enviados pelo bispo de São Carlos. Após descida do navio, pegaram o trem com destino a São Paulo, hospedando-se na

casa das Irmãs da Esperança. Um telegrama do Bispo de São Carlos relatava que as esperava e que aguardava, com expectativa, o início das suas atividades com a comunidade carente. Contavam continuar a viagem de imediato para Jaboticabal, após o descanso de uma noite, quando receberam o comunicado para prolongar sua estadia em São Paulo por quinze dias, para um descanso maior e também para que, em Jaboticabal, fossem concluídos os trabalhos de acomodação do Colégio.

Conforme o jornal *Correio Paulistano* (1928):

[...] Jaboticabal, pode se dizer, portanto, que ignorada nos mappas até 1887, era também quase desconhecida na vida econômica do país e, assim foi, pôde se dizer que, virtualmente não teria conhecido a escravidão. O braço escravo que ali trabalhou, pouco deve ter sido porque quem conhece a terra como conheço, sabe que as lavouras não datam de muitos anos quarenta annos; a edificação da cidade, a qual na sua maioria parte, é recente, e recentíssima. Quem vê a cidade, enche se de prazer ao verificar o progresso nos seus telhados vermelhados, ao constatar o seu desenvolvimento econômico, revelados na lavoura de cafés, tanto novos, como em plena produção, todos de menos quarenta annos (AMERICANO, 1928, p. 5).

Uma cidade progressista, Jaboticabal com uma população de 55.000 habitantes⁶⁰, desenvolveu-se devido à produção cafeeira, que abriu caminho para a produção agrícola e de gado, diretamente com os comerciantes das cidades mais próximas e do Estado de Minas. Segundo Saviani (2007) a implantação das estradas de ferro “constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização” (SAVIANI, 2007, p. 188), tendo, como consequência, o desenvolvimento de cada estação como um núcleo urbano.

Na manhã do dia 16 de fevereiro, as religiosas tomaram o trem para Jaboticabal.⁶¹ O tempo, chuvoso, não impede a acolhida numerosa e calorosa de Dr.

⁶⁰ Dados do Almanak Laemmert (RJ), 1914, p. 5137.

⁶¹ Conforme Garcia (2008), a história da cidade de Jaboticabal se inicia em 1818. As terras da cidade faziam parte de uma extensa sesmária de propriedade de João Pinto Ferreira, português, que residia no Brasil desde o império. Como a terra tinha a fama da uberdade do solo atraiu grandes famílias de lavradores e criadores, que foram acolhidos pelo proprietário. Assim surgia, em 1857, o povoado, pela lei n. 43 de 30 de abril, vinculado à paróquia do município de Araraquara em 1867. A lei n.10 de 5 de julho instituiu o desmembramento, formando o povoado de Nossa Senhora de Jaboticabal. Em 1894, pela lei n. 14 de 6 de outubro, passa a ser cidade. O desenvolvimento acelerado deve-se à instalação da franja cafeeira na região, no período da Primeira República (1889-1930), quando se estabelecia a política de expansionismo e agroexportação que inseriu o Estado de São Paulo na conjuntura da economia nacional, trazendo vários imigrantes. Outro fator foi a construção da ferrovia que ligaria a cidade a São Carlos, facilitando a circulação de mercadorias e de capital econômico, gerando, assim, progresso e modernidade. Ver: GARCIA, Valéria Eugênia. **As tramas e o poder: Jaboticabal 1895-1936** praça, igreja e uma outra

Joaquim de Oliveira Neves, juiz de Direito, e sua esposa, Ernestina de Melo Cabral, de meninas vestidas de branco, seus pais, demais autoridades. Logo iniciaram corajosamente seu trabalho de educadoras. Como a residência não estava finalizada, hospedaram-se na casa do juiz. Quando o tempo o permitiu, foram conhecer o Colégio: “Diante da escola oficial, bela construção com andar, se encontravam três casinhas juntas e onde, do lado do pátio, portas e janelas faltavam. Tal era a Belém onde Santo André ia começar seu apostolado brasileiro”, escreve Madre Lúcia Maria, conforme Moreira (2013, [s/p]).

No dia seguinte, assumem as três casinhas da Rua Barão do Rio Branco,⁶² onde acolherão as primeiras alunas, em 2 de março. Dessas três casinhas, saíram as primeiras sementes do Colégio Santo André que, no dinamismo da educação, foi sempre se atualizando. Dois anos após sua instalação, o jornal *Correio Paulistano* (1915) já destacava a importância da instituição:

Uma notável associação de ensino existente na Belgica, a Congregação do Santo André, escolheu a cerca de dois annos a terra paulista [...] para ahi estabelecer um dos seus afamados institutos de instrucção, o primeiro que fundava do outro lado do oceano. E como Tournay ou em Bruges ou em Londres, onde quer, enfim, que tenha ella os seus opulentos e maravilhosos collegios, o de nossa terra floresce e conquista a justa fama de bemfazejo e modelar nucleo de formação intellectual e moral de nossas pequenas patricias (BARROS, 1915, p. 4).

Com o crescimento da popularidade na região, a instituição, em 1920, iniciou a construção de um prédio próprio (atual colégio), para onde se mudou em 1923, com grande número de alunas. O espaço do colégio foi evidenciado como um lugar agradável, um “jardim celestial”, conforme descrito no jornal:

O Collegio de Santo André, sito numa aprazível e extensa chacara na parte mais alta da cidade, tem por fim principal dar às meninas uma educação completa e solidamente christã e prepará-las assim para o cumprimento integral dos seus deveres em qualquer posição social que a Providencia lhes destinar. As religiosas procuram conseguir este

história. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), 2008, f. 308. Escola de Engenharia da São Carlos da Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, São Carlos, 2008.

⁶² O Colégio Santo André iniciou suas atividades em 2 de março de 1914. A primeira diretora da instituição foi Madre Lúcia Maria. Ver: Centro de Memória Madre Francisca Peeter, 2013.

fim, por meio da confiança e persuasão e mantém do Collegio um verdadeiro espirito de família (MOURÃO, 1928, p. 7).

Com a inauguração do novo prédio, mais irmãs foram necessárias para continuar as atividades; assim, outras religiosas chegam da Europa, no final do ano e nos anos seguintes. Também jovens brasileiras, descobrindo sua vocação religiosa, pediram admissão: Ir. Carolina Lacorte, Ir. Lavínia Camargo, Ir. Ondina Bittencourt, Ir. Isabel de Melo foram as primeiras. Como as irmãs do século XIII, na Europa, as missionárias do início do século XX, no Brasil, buscavam viver e lançar as sementes do evangelho para a maior glória de Deus, isto é, para que o ser humano desenvolva todas as suas potencialidades e viva de maneira digna, livre, responsável, colaborando na transformação que o mundo requer.

As primeiras brasileiras entram na comunidade em 1921 e, aos poucos, a missão se alarga, e outras fundações se tornam possíveis (Quadro 3).

Quadro 3: Cidades onde foram fundados os Colégios Santo André.

CIDADES	ESTADOS	ANO
Araraquara	São Paulo	1916
São José do Rio Preto	São Paulo	1920
Barretos	São Paulo	1936
São João da Boa Vista	São Paulo	1944
São Paulo	São Paulo	1945
Campinas	São Paulo	1957
Indaiatuba	São Paulo	1960
Rondinha	Paraná	1960
Cananéia	São Paulo	1970
Bairro M'Boi Mirim	São Paulo	1971
Curitiba	Paraná	1976
Nova Cajamar	São Paulo	1977
Bairro do Pari	São Paulo	1978
Bairro Santa Rosa- Jaboticabal	São Paulo	1979
Bairro da Vila Madalena	São Paulo	1980
Samaritá	São Paulo	1981
Parque das Bandeiras	São Paulo	1982
Belo Horizonte	Minas Gerais	1988
Alagoinhas	Bahia	1993
Santa Fé	São Paulo	1994
Recife	Pernambuco	2011

Fonte: Arquivo da Congregação Santo André/ Centro de Memória Me. Francisca Peeters, 2013.

O envio das primeiras missionárias para o antigo Congo Belga se deu em 1932. Até por volta de 1960, permanecem como prioridade a educação e o ensino, não se

excluindo trabalhos pastorais mais diversificados: acolhimento de estudantes para retiro, catequese, etc. Em 1970, na França, as irmãs se estabelecem em Ameugny, próximo a Taizé. O acolhimento de jovens, a animação de retiros e o acompanhamento espiritual são favorecidos, possibilitando uma colaboração ecumênica mais direta. Paralelamente, desenvolveu-se a inserção nos meios desfavorecidos: alfabetização, hospedagem de estrangeiros, atenção às pessoas idosas, cuidados médicos no terceiro mundo.

A continuidade das atividades de atendimento aos necessitados, em locais diversos ao do surgimento da Congregação, que, por isso, passou por várias transformações sociais e culturais, demonstrou a fidelidade à inspiração inaciana e às fontes jesuíticas, no revisitar a história de Santo Inácio e ver como Deus o inspirou na fidelidade aos *Exercícios Espirituais*.

No que toca ao empenho missionário da Congregação, enfatizamos a importância do jesuíta saber integrar-se cada vez mais na cultura e na linguagem local onde está trabalhando. Assim, contribui para manter viva a Igreja no serviço da fé e na promoção da justiça, na proclamação inculturada do evangelho e no diálogo com outras tradições religiosas.

2.3 A trajetória das madres Peeters e Cooman

2.3.1 Madre Francisca Peeters

A Congregação Santo André veio da França, para o Brasil, com o propósito de criar instituições (que se tornaram grandes estabelecimentos) de ensino católico, para a formação de moças. No ensino, o papel das religiosas foi importante para a difusão da doutrina católica no país, com a finalidade de converter almas para a religião tornando a educação uma missão.

A presença da Congregação no Brasil também foi marcada por dois de seus membros que, além de educar as moças, contribuíram para a difusão da fé católica. As autoras, estudadas nesta pesquisa, no campo da instrução doutrinária, por meio de seus textos, tratavam de métodos e princípios pedagógicos apropriados para o ensino do catecismo.

Uma das autoras foi Madre Francisca Peeters, cuja trajetória pessoal e profissional apresentamos a seguir.

Figura 4: Madre Francisca Peeters



Fonte: Arquivo da Congregação Santo André/Centro de Memória Me. Francisca Peeters.

Elizabeth Peeters nasceu em Tournay/ Bélgica, em 21 de outubro de 1876, e faleceu em 23 de dezembro de 1973, em Jaboticabal. Foi o sétimo membro de uma grande família, tradicionalmente católica, e manifestou, desde cedo, aptidão pelo estudo. Tinha facilidade com a escrita e, assim, viu a possibilidade de auxiliar as pessoas, colocando-se a serviço de sua família e comunidade. Seus estudos, na infância e adolescência, foram feitos no Colégio Santo André, em sua cidade natal. Aos domingos, na escola dominical da sua comunidade, transformava-se em professora, colaborando na alfabetização de adultos.

Empreendeu os estudos chamados Regentes, correspondentes ao ensino médio. Em Louvain, ingressou no curso superior sucessivamente nas sessões científica e literária. Em seguida, esteve na ilha de Jersey o tempo suficiente para aprender o inglês.

Por ter uma formação católica, resolveu buscar a escola confessional - Congregação das Irmãs de Santo André. Admitida, adentrando na vida religiosa aos 19 anos de idade, continuando sua formação intelectual, com o estudo de matemática e latim. Nesse período, recebeu o nome pelo qual seria conhecida: Francisca Peeters. Consagrada a Deus pelos votos religiosos em 13 de dezembro de 1897, Madre Francisca dedicou-se ao ensino no colégio de Tournay; em 1914, aos 39 anos de idade, ela e quatro companheiras deixaram a Europa rumo ao Brasil, com o objetivo de fundar, em Jaboticabal, um colégio para educação de meninas. Após chegar a essa cidade, Madre Francisca iniciou a organização do Colégio pelo conhecimento que já tinha do português. Ao prestar serviço para comunidade jaboticabense, veio o interesse de se naturalizar brasileira.

Segundo jornal da época, ela solicitou sua nacionalização em 31 de maio de 1918: “A exma sra. d. Elizabeth Maria Josephe Mathild Peeters, natural da Bélgica, professora no Collegio Santo André, requereu para ser naturalizada brasileira” (BARBOSA, 1918, p. 5).

Em 1928, sob seu desejo, abriu-se em Jaboticabal a Escola Normal anexa ao Ginásio Santo André⁶³. Na Escola Normal, no Ginásio, no Colegial, Madre Francisca assumiu com competência várias disciplinas, sobretudo Matemática e Sociologia, além de secretariar a Escola. Também foi professora de Francês, Geografia, História Geral, Inglês e Biologia.

Escreveu três livros: *Sereis minhas testemunhas*: de meditações evangélicas; *Noções de Sociologia*, *Pequena História da Educação*, em colaboração com Madre Maria Augusta de Cooman. Em 1956, aos oitenta anos, deixou o magistério, mas se entregou a outras ocupações que lhe deixavam tempo para ler e estudar.

⁶³ Conforme dados do Centro de Memória Madre Francisca Peeters, em 1925, o Colégio solicitou a concessão da Escola Normal e em 1928 recebeu a aprovação, conforme a publicação, no Diário Oficial, em 29 de fevereiro de 1928. A primeira formatura dessa escola foi em 1930, com 18 alunas diplomadas. Em 1931, foi feita a suspensão da cláusula de não receber alunas externas e fundado a Escola de Aplicação Padre Anchieta visando à Prática de Ensino para as Normalistas e oferecer o Primário gratuito às alunas.

O livro de meditações evangélicas, *Sereis minhas testemunha* ⁶⁴, trata da vida cristã para alunas de colégios católicos. A obra foi lançada pela Companhia Melhoramentos, de São Paulo, em 1939. Na capa, possui um símbolo em forma de losango, no qual está a Cruz de Santo André dividindo duas partes. Na primeira, tem duas coroas, uma na parte superior e a outra na inferior; na segunda parte, tem as espadas uma ao lado da outra, separadas pela cruz. Abaixo do losango possui os dizeres *Ad Majorem Dei Gloriam*, cuja tradução é: “Para maior glória de Deus”: o losango tem o sentido de feminino, moças solteiras e símbolo da virgindade; já a coroa corresponde a uma entidade com soberania. A Cruz de Santo André, conforme a tradição, com o formato de X, porque Santo André se sentiu indigno de ser crucificado como Jesus, constitui-se, portanto, um símbolo da humildade, do sofrimento e de obediência.

A parte inicial do livro procura demonstrar a sua importância para a formação e informação da alma das moças que estudam no colégio católico: como um manual de piedade, traz fórmulas breves que não provocassem uma reflexão mais profunda das educandas, mas que servissem para a formação do caráter. Serviu como guia para meditação no dia a dia das moças, suas famílias e no meio social.

A obra refere-se à liturgia e à Bíblia Sagrada, em capítulos pequenos e breves, divididos em três partes. A primeira, “A vida cristã”, conta com quarenta meditações, cada uma contendo uma pequena introdução (prelúdio), como amostra do que virá a seguir; a segunda parte, “Meditações sobre as festas principais do ano litúrgico”, refere-se às festas dos santos católicos, também desmembrada em três partes, sendo a primeira, “As festas de nosso senhor”, mencionando as comemorações de Jesus Cristo, como 25 de dezembro; na segunda, “Festas principais da Nossa Senhora”, a autora inicia tratando de 8 de dezembro, “A Imaculada Conceição”; a última desenvolve as “Festas de alguns

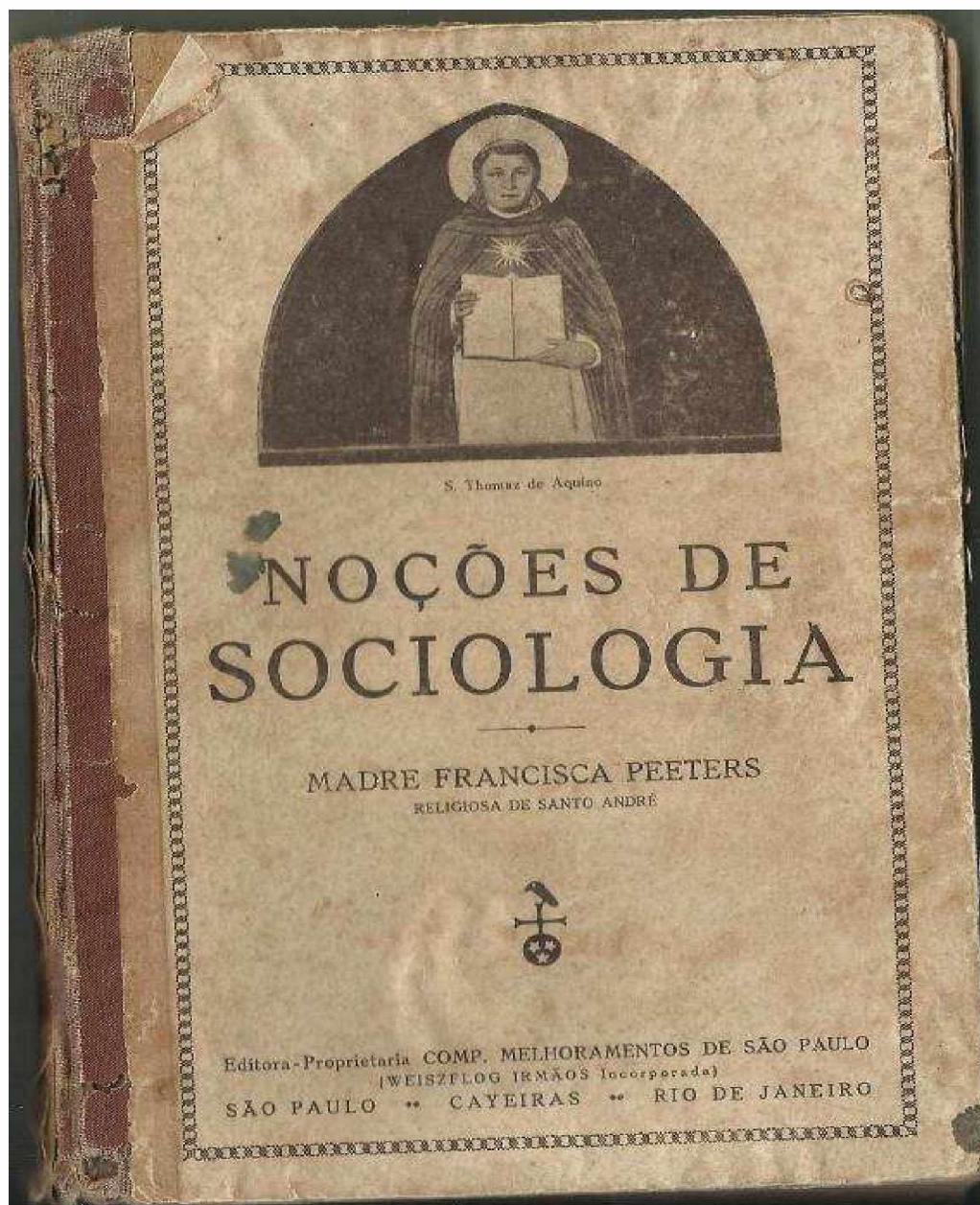
⁶⁴ A título de informação, o “Prólogo” da obra foi redigido pelo Monsenhor Joaquim Manuel Gonçalves, que nasceu em Braga, em 27/11/1869, e faleceu em 21/12/1944. Em 1912, requereu, do Arcebispo de Braga, autorização para exercer o sacerdócio no Brasil, onde chegou em 1913. Em outubro de 1913, Monsenhor Gonçalves foi nomeado Capelão do Colégio São José, em Jaú. Em março de 1915, nomeado vigário de Jaboticabal, na diocese de São Carlos. Para isso, recebeu autorização do Arcebispo de Braga, onde continuava incardinado, em 13 de abril daquele ano. Em 14 de maio de 1927, foi nomeado, pelo bispo de São Carlos, D. José Marcondes Homens de Mello, vigário da Paróquia de São José do Rio Preto, onde ficou até 1931. Foi um dos fundadores do Ginásio Diocesano (1929) que, a partir de 1939, com a doação do prédio para o Estado, leva o nome de EESG Monsenhor Gonçalves e, com a mudança de nomenclatura das escolas, passa-se a se chamar Escola Estadual Monsenhor Gonçalves; é também nome de rua na Vila Ercília. Foi presidente da Sociedade Beneficente de São José Rio Preto em 1931, e um dos líderes regionais da Revolução Constitucionalista de 1932. Ver: Diocese de São José do Rio Preto: <www.bispado.org.br>. Acesso em: 22 dez. 2014.

santos”, como São José, São Luiz Gonzaga, São João Batista, São Pedro, São Paulo, Santo Inácio de Loyola e, para finalizar, Santo André, todos lembrados pela data de nascimento; conclui afirmando que as educadoras deveriam se instruir pela palavra de Jesus e, principalmente, serem submissas à Igreja Católica. Na última parte do livro, “Devocionário”⁶⁵, encontramos as orações mais indicadas para pedir graças ao Senhor, começando com a “Missa recitada” e se encerrando com o “Modo de rezar o Rosário”. O “Devocionário” seria como uma rede de informação para a comunicação da Igreja, um reforço mútuo da devoção, no qual constava parte da prática da oração coletiva, levando as moças à devoção e à fidelidade, à alegria de um culto em que a alma vivesse integralmente e completamente todas as suas necessidades; desse modo, estavam associadas a figura de moça religiosa, caridosa, resignada, mártir de uma fé inabalável, ao “simbolismo” religioso.

Outra obra escrita por Madre Francisca, o manual de *Noções de Sociologia*, fez parte de uma coleção de obras destinadas à educação, da Companhia Melhoramentos de São Paulo. Sua primeira edição é de 1935, e traz, na capa, a figura de Santo Thomaz de Aquino, destinado para uso das normalistas, com orientações baseadas na justiça social, na caridade cristã e no evangelho.

⁶⁵ Para compor este capítulo, a autora busca inspiração no escritor Dom Polycarpo Amstaldem. Em uma iniciativa revolucionária para a época, ele publicou, em São Paulo, nos anos de 1930, semanalmente, os textos da missa em folhetos para serem distribuídos em paróquias, para que os fiéis pudessem seguir a missa em latim; também publicou *Missa recitada: método fácil para assistir coletivamente à Sta. Missa*. Editora Ave Maria. Ver: FRADE, Gabriel. **Arquitetura Sagrada no Brasil**: sua evolução até vésperas do Concílio Vaticano II. São Paulo: Loyola, 2007.

Figura 5. Capa do livro *Noções de sociologia*.



Fonte. Arquivo pessoal da pesquisadora.

O livro aborda os temas em perspectiva de sermões, carregados de advertências, em consonância com os postulados de cultivo do espírito, criticando a modernização social e até os paradigmas do Estado. A narrativa da autora, para as normalistas, buscava divulgar o ideal católico na educação, que servia aos fins e aos meios da própria Igreja. A sociologia era compreendida, a um só tempo, como uma ciência e uma filosofia da sociedade, ou seja, como uma área de conhecimento que se dedica, por um

lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social.

Quadro 4. Sumário do livro *Noções de sociologia*

Páginas		Título	
3		À guisa de apresentação	
5		Advertencia preliminar	
INTRODUCCÃO			
Páginas	Capítulo	Título	Sumário
7-11	I	A sociedade	1. A Sociologia, sciencia nova? 2. Conceito tradicional da sociologia; pincipios básicos da philosophia, 3. Theorias contrarias a these tradicional: Hobbes, Rousseau, Durkheim, 4. Theoria da escola sociologica
12-14	II	Influencia da sociedade sobre ávida material, intellectual e moral do ser humano.	1. Interdependencia real dos factores sociaes, 2. Theoria da escola sociológica sobre a origem e a natureza desta influencia, 3. Verdadeira origem e natureza dos factos sociaes, 4. Mehtodo da sciencia social. .
15-17	III	Lei social e lei moral	1. Definição da lei social, 2. Sciencia social e lei moral segundo a escola sociológica ou naturalista, 3. Sciencia social e lei moral segundo a philosophia christã.
18-19	IV	Agrupamentos animaes e sociedades humanas	1. Analogia e diferenças entre os grupos animaes e as sociedades humanas, 2. Classificação da sociedades humanas.
PRIMEIRA PARTE			
A SOCIEDADE DOMESTICA			
20-25	I	A sociedade familiar: sua origem e sua evolução historico	1. A familia: seus fins, 2. Origens da familia: Theoria evolucionistas e sua refutação, 3. A theoria de Durkheim e critica da mesma, 4. A familia a luz da fé e da razão, 5. Diversos formas historicas da familia: Critica das theorias sociologicas, 6. A familia reformada por Jesus Christo.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
26-34	II	O Matrimonio	1. Definição e caracteres do matrimonio, 2. O matrimonio entre baptizados, 3. Os bensdo matrimonio christão, 4. Os erros jurídicos e os ataques modernos contra o matrimonio christão, 5. O divorcio, 6. Os assaltos contra as leis matrimonio, 7. O pretenso eugenismo.
35-37	III	Os membros da familia	1. Deveres dos cônjuges, 2. Deveres especiaes de cada um, 3. Deveres dos pais , 4. Deveres dos filhos, 5. Impecilhos modernos á vida do lar, 6. Remedios a este mal, 7. Papel e importância social da familia.
38-41	IV	O feminismo	1. O que o Christianismo fez para a mulher, 2. O feminismo em geral, 3. O feminismo integral, 4. O feminismo moderado, 5. A mulher e a profissão, 6. A mulher e a política.
42-46	V	A Familia e o Estado	1. A familia anterior ao Estado, 2. Deveres recíprocos, Appendice: Os problemas demographicos.
SEGUNDA PARTE			
SOCIOLOGIA ECONOMICA			
47	Plano Geral desta segunda parte		
47-50	CAPITULO PRELIMINAR: Caracteres da sciencia economica		
Primeira Secção: Os agentes da Producção			
51-54	I	A natureza	1. A natureza agente de produção, 2. Recursos naturaes, 3. A machina transformadora das energias naturaes
55-61	II	O trabalho, segundo agente da produção	1. Definição e classificação do trabalho, 2. Productividade dos diversos trabalhos, 3. Recursos para o trabalho: A população, os bons costumes, a technica, 4. A divisão do trabalho, 5. Estandardização, Taylorização, Fayolismo, racionalização, 6. Limites do trabalho, 7. Esboço historico das condições do trabalho
62-65	III	O capital, terceiro agente da produção	1. Natureza do capital, 2. Productividade do capital, 3. Formação do capital, 4. O Capitalismo: historico, 5. Modos de ajuntamento dos capitães.
Segunda Secção: Organização da Producção			

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
66-68	I	Os agrupamentos profissionaes	1. Economia familiar, 2. Economia urbana, 3. Economia nacional, 4. Economia mundial.
69-72	II	A economia actual	1. A grande empresa: vantagens e limites, 2. A pequena industria: vantagens e limites, 3. A empresa de Estado, 4. As crises: causas e remedios apontados.
73-74	III	Liberalismo econômico ou associação?	1. O regime da livre concorrência: vantagens e senões, 2. Associonismo: grupos economico, profissionaes, cooperativos, mutualistas, 3. Papel do Estado.
Terceira Secção: Repartição			
75-79	I	A propriedade privada	1. Analyse da noção de propriedade: o sujeito e o objecto da propriedade; circunstancias diversas, 2. Fundamentos do direito de propriedade, 3. Deveres e limites do direito de propriedade, 4. Titulos de aquisição da propriedade.
80-84	II	Refutação do communismo	1. Doutrina de Marx e de Lassalle, 2. O communismo e o syndicalismo revolucionario, 3. Refutação das doutrina communistas.
85-88	III	Remuneração do trabalhador	1. Contracto de trabalho ou salario: analyse do salario, 2. Outros modos de retribuição do trabalho, 3. A parede e o <<Lock out>>, 4. Principios da legislação do trabalho.
89-90	IV	Remuneração do capital e dos technicos	1. Papel do capital e sua remuneração, 2. Empréstimo a juros, 3. O proveito: sua legitimidade e seus limites.
Quarta Secção: A Circulação			
91-93	I	A troca	1. Noção geral, 2. A moeda metálica, 3. Os succedaneos da moeda
94-95	II	O Credito	1. Noção, utilidades e base do credito, 2. Orgãos do credito: bancos, hypothecas credito mobiliario, agrícola, sociedades construtoras etc., 3. Credito publico.

Quinta Secção: A Circulação			
Páginas	Capítulo	Título	Sumário
96-97	UNICO	Influencia das transformações económicas sobre as instituições, os costumes e as idéas	
TERCEIRA PARTE			
SOCIOLOGIA POLITICA			
98-101	I	A sociedade politica	1. Hypothese mais acceita sobre a formação das nações, 2. Elementos constitutivos de uma nação, 3. Patriotismo e nacionalismo.
102-108	II	O Estado e a autoridade	1. Noção de autoridade, 2. Origem da autoridade segundo Hobbes e Rousseau, 3. These catholica, 4. Funções do Estado.
109-113	III	Evolução histórica da noção de Estado	1. Relações entre a sociedade religiosa e o Estado nos tempos antigos, 2. Mudanças operadas pelo Christianismo, 3. A Igreja e o Estado na Idade Média, 4. A Reforma protestante, 5. A laicização do Estado, 6. A doutrina catholica sobre as relações da Igreja e do Estado.
114-118	IV	As classes sociaes	1. Principio geral da solidariedade humana, 2. O regionalismo, 3. As classes profissionaes, 4. As classes sociaes, 5. As elites, 6. Castas e classes, 7. Aristocracia e democracia
119-124	V	Situação do individuo perante a sociedade	1. Direitos e deveres do homem, 2. O Liberalismo: exposição e critica da doutrina liberal, 3. A Igreja e o Liberalismo.
125-129	VI	Constituições e governos	1. Noção de governo, 2. Formas diversas de governo, 3. Constituições, 4. O regime parlamentar, 5. O voto e suas modalidades, 6. A separação dos poderes, 7. Reformas prováveis e desejáveis.
130-136	VII	O poder judiciario	1. O crime: Noção de crime segundo a escola sociologia; e segundo a moral, 2. Causas positivas da criminalidade, 3. Remedios, 4. O direito de punir. A pena: vindicativa, expiadora, exemplar curativa. A pena de morte, 5. O poder judiciario: o tribunal e o jury.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
137-145	VIII	O internacionalismo	1. Direito internacional privado, 2. Direito internacional publico, 3. A solidariedade das nações no dominio material e no dominio intellectual, 4. Causas de conflicto e problema da guerra e da paz; pacifismo nocivo, 5. A sociedade das Nações: Historico e papel actual, 6. A Igreja catholica sociedade internacional espiritual.
QUARTA PARTE			
A SOCIEDADE RELIGIOSA			
146-153	I	A Religião, sua origem	1. Que é religião? 2. Origem da religião: these da escola sociologia : critica – These da escola historico cultural, 3. Conclusões, 4. Caracter social da religião em geral.
154-157	II	Influencia social da religião	1. De que religião falamos? 2. Religião e moralidade, 3.Religião e vida soial, 4.Religião e quadros sociaes, 5. Religião e justiça, 6. Religião e caridade.
158-161	III	Religião e sciencia	1. A sciencia dos antigos e dos povos primitivos, 2. Separação harmoniosa da sciencia e da religião na Idade Media, 3. Opposição artificial da sciencia e da religião na Idade Moderna, 4. Relações actuaes da sciencia e da religião.
162-165	IV	Religião e arte	1. Caracter essencialmente primitivo do sentimento do bello, 2. A arte e a religião, 3. A arte e o Christianismo na historia, 4.Caracter social da arte.
QUINTA PARTE			
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL			
166-167	Introducção		
Primeira Secção: Os systemas philosophicos e seus processos educacionais			
168-172	I	O Naturalismo	1. Protagonistas da concepção naturalista da vida, 2. O homem e a natureza na these naturalista, 3. Soberania da natureza em todos os ramos da actividade humana, 4. Consequencias pedagogicas do naturalismo estudadas em Spencer, 5. Critica da these naturalista.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
173-177	II	O Socialismo	1. Definição e influencia actual do socialismo, 2.Expostos das theses principaes do socialismo, 3. Um socialista radical: John Dewey: suas idéas e seus principios de educação, 4. Apreciação do systema de Dewy e do demais reformadores da mesma escola, 5. Socialismo e vida, 6. Socialismo e educação.
178-180	III	O nacionalismo	1. Que é nacionalismo? 2. Principio do nacionalismo, 3. Critica do nacionalismo radical.
181-186	IV	O Catholicismo	1. Influencia unica do catholicismo, 2. Caracter universal da doutrina catholica, 3. O catholicismo doutrina de synthese, 4. A pedagogia catholica.
Segunda Secção: Grupos sociaes que collaboram na obra da educação			
187	Introducção		
188-192	I	A Familia centro pimordial da educação	1. Direito primordial da familia na educação, 2. Influencia da educação no lar, 3. Educação religiosa e educação moral, 4. Educação cívica, 5. Educação physica, 6. Educação profissional.
193-196	II	Os collaboradores da familia	1. Necessidade destes collaboradore, 2. Requisitos para o bom desempenho da sua missão, 3. Relações deseáveis entre a familia e a escola e dificuldades que encontra esta collaboração.
197-201	III	A escola e o senso social	1. Socialização e disciplina: Apreciação do systema actual. 2. Socialização e caridade, 3. Perigos Moraes e erro pedagógico da coeducação dos sexos, 4. Especialização profissional e seus sensões.
202-204	IV	O Estado e a Escola	1. Dupla função do Estado em materia de educação, 2. Que educação pode o Estado reservar-se, 3. O Estado e os direitos da familia: problema da escola única, 4. O Estado e a Igreja.
205-208	V	A Igreja e a educação	1. Esboço historico, 2. Direito da Igreja como Mãe espiritual das almas, 3. Benefícios da collaboração entre a Igreja e o Estado.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
209-210	VI	A escola rural e os seus problemas no Brasil.	1. Importancia do problema da escola rural, 2. Difficuldades principios que encontra no Brasil a solução deste problema, 3. Sugestões.
211		Appendice	As actividades recreativas fora da familia e da escola.
Terceira Secção: O progresso social			
212-213	I	Noção de progresso	1. Conceito naturalista do progresso, 2. Conceito Classico.
214-218	II	O progresso indefinido da humanidade perante a historia, a philosophia e a psychologia	1. O que nos diz a historia a respeito do progresso indefinido, 2. Incertezas da philosophia a este respeito, 3. Respostas da psychologia, 4. Conclusões.
219-220	III	As causas de regressão na sociedade	Paragrapho único: O desprezo da lei fundamental do homem.
221-223	IV	Condições <i>SINE QUA NON</i> do progresso social.	§único: Reintegração da ordem moral, social política e internacional na ordem sobrenatural: VOLTA DO INDIVIDUO E DA SOCIEDADE A DEUS

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

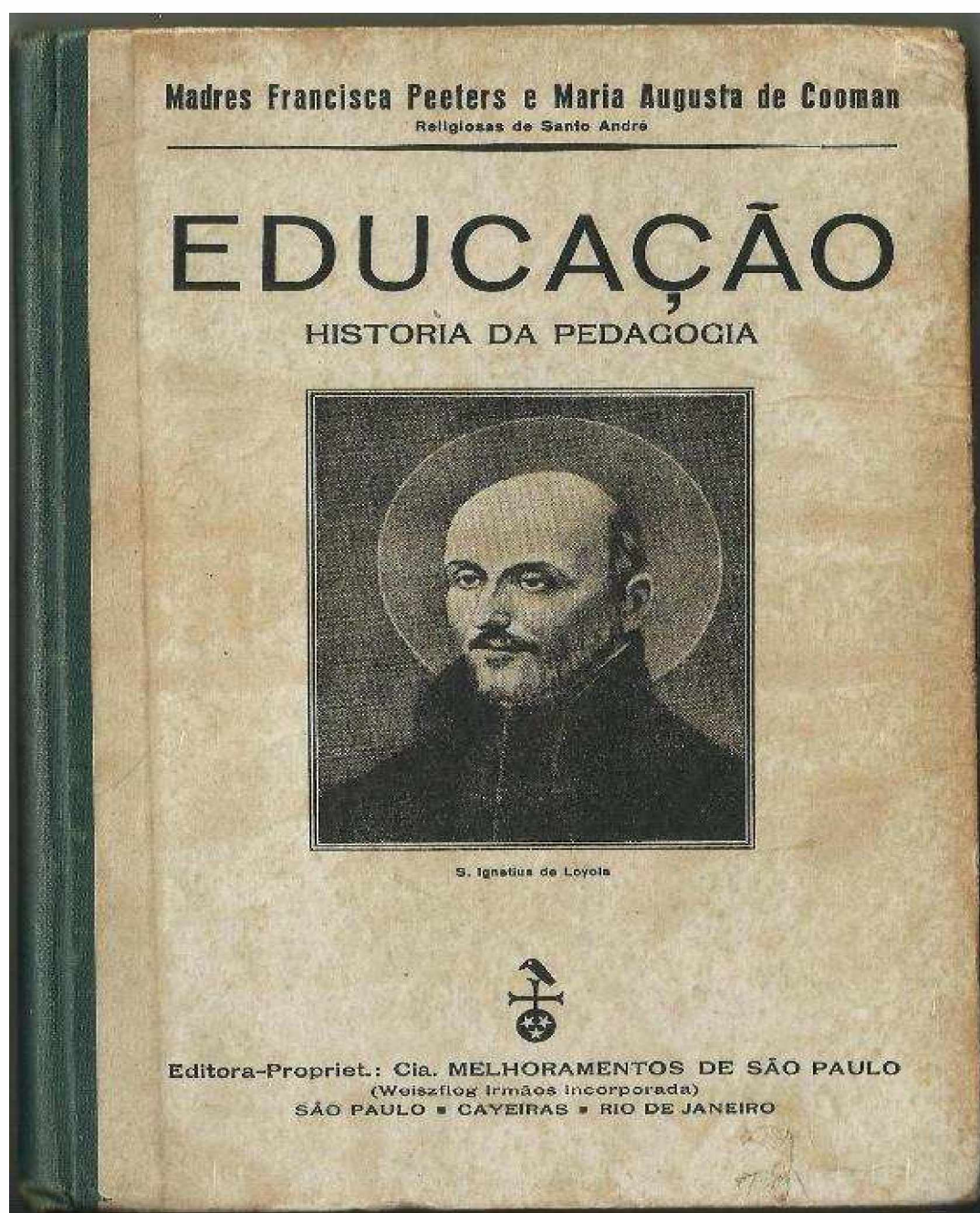
Na segunda página de *Noções de Sociologia*, temos um guia de apresentação e, logo após, uma advertência preliminar, de uma página e meia; a divisão do livro se dá por capítulos curtos, iniciado com uma introdução que discorre sobre a sociedade, por meio de três capítulos. A primeira parte se relaciona com a sociedade doméstica, especificamente a questão da família, e tem cinco capítulos. A segunda se refere à sociologia econômica, e se divide em seções: o agente, a organização, a repartição, a circulação e a transformação; cada seção contém três capítulos. Na terceira parte, o assunto é a sociologia política, com oito capítulos; já a quarta se refere à sociologia religiosa, com quatro capítulos. Por último, o tema se volta para a sociologia educacional, nas seguintes seções: a questão filosófica, com quatro capítulos; grupos sociais, família, escola, Estado e Igreja, com seis capítulos; e sobre o progresso social, com quatro capítulos.

Por meio do livro, Madre Peeters faz um discurso para as normalistas, buscando inculcar-lhes o ideal de educação católica que atendia aos fins e meios da Igreja, com

base nos princípios de justiça social, caridade cristã e do evangelho, com influência decisiva nas entrelinhas.

Por sua vez, o manual *Educação: Pequena História da Educação*, das Madres Peeters; Cooman, foi publicado em 1936, três anos após a entrada em circulação do livro *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, o primeiro manual didático de História da Educação produzido no Brasil.

Figura 6. Capa do livro *Educação: História da Pedagogia*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O manual *Pequena História da Educação* fez parte de uma coleção de obras destinadas à educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo. Teve sua primeira edição publicada em 1936, com o título *Educação: História da Pedagogia*, trazendo, na capa, uma gravura de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, cujas normas e diretrizes eram seguidas pela Congregação Santo André. A imagem de Loyola foi suprimida da segunda edição; a obra teve dez edições, iniciando em 1936 até meados da década de 1970, e foi adotado nas escolas normais e em alguns cursos de formação de professores oferecidos por universidades brasileiras.

Em uma leitura preliminar, percebermos a defesa e a valorização da ação da Igreja Católica no campo da educação ao longo da história, questão que parece ser um dos seus objetivos. No decorrer do texto, as autoras destacam a vida e o trabalho dos educadores e dos pensadores estudados: a conduta e o comportamento de cada um são avaliados e mensurados, tendo como parâmetro os valores cristãos.

Quadro 5. Sumário do livro *Pequena História da Pedagogia*

Páginas		Título	
5		Prefacio	
11		Duas palavras	
PRIMEIRA PARTE			
Esboço da Historia da Educação			
Páginas	Capítulo	Título	Sumário
13-14		Introdução	
15-19	I	A educação no Oriente	1. Na China. 2. No Hindus. 3. Na Judea.
20-29	II	A cultura grega	1. Caracteres gerais da cultura grega, 2. Periodos da educação grega, 3. Homero, o primeiro educador do povo grego, 4. A educação em Esparta e em Athenas durante o 1º período, 5. A educação depois das guerras mdicas, 6. Sócrates, Platão e Aristóteles, 7. Os rhetoricos; conquista Roma.
30-34	III	A educação romana	1. Caracter dominante da educação romana, 2. Periodos da educação romana, 3. A educação antes das grandes conquistas, 4. Introdução das escolas gregas, 5. Declinio a educação romana.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
35-38	IV	Os primeiros seculos da educação christã	1. O novo ideal educativo, 2. A Atitude dos primeiros christão em relação à sciencia, 3. Escolas de catechumenos e escolas cathedras.
39-51	V	A Idade Média: Educação como disciplina	1. O monarchismo, 2. O surto dos estudos na epoca carolingio, 3. O escolasticismo, 4. A cavalaria, 5. A educação nos ultimos seculos medievaes
52-58	VI	A Renascença e a educação humanista	1. Apanhado geral sobre a Renascença, 2. A Renascença na Itália: Petrarca, 3. A Renascença na Europa Septentrional, 4. A Educação Humanista, 5. Alguns educadores dos seculos XV e XVI.
59-70	VII	A Reforma, a contra-Reforma e a Concepção religiosa da educação	1. Significação verdadeira da chamada Reforma, 2. Influencia deste movimento sobre a educação, 3. A contra-reforma e a Obra da Companhia de Jesus, 4. Port Royal e seu sistema de educação secundaria, 5. As escolas elementares: S. João Batista de la Salle e o Instituto dos Irmãos da doutrina christã.
71-78	VIII	A Educação Realista	1. Definição do realismo educativo, 2. Realismo literario e seus representantes, 3. Realismo social, 4. Realismo scientifico e seus representantes.
79-81	IX	O conceito da educação como disciplina	1. Os antecedentes, 2. Caracteres geraes deste conceito e sua apreciação, 3. John Locke, protagonista da educação disciplinar, sua influencia nos seculos XVII e XVIII
82-88	X	A tendência naturalista da educação	1. Movimento philosophico do seculo XVIII, 2. Os <<esclarecidos>>, 3. Jean Jacques Rousseau e a educação naturalista, 4. Influencia de Rousseau sobre as correntes educacionaes dos seculos XVIII e XIX
89-91	XI	O nascer do estatismo e do Nacionalismo na educação	1. Napoleão e a educação, 2. O surgir do nacionalismo na Allemanha: Fichte e Hegel, 3. Caracteres do Nacionalismo allemão, 4. O incremento actual das theorias nacionalistas, 5. Apreciação do systema.

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
92-101	XII	A tendência psicologica na educação	1. Os precursores, 2. Pestalozzi, 3. Herbart, 4. Froebel, 5. Influencia respectiva desses tres pedagogos.
102-104	XIII	A psicologia experimental na educação	1. Estudo rápido do movimento na França, na Belgica, na Allemanha, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Russia, 2. Os methodos, 3. Apreciação.
105-108	XIV	O naturalismo científico	1. O abandono da religião na educação pública: influência de Kant e de Comte, 2. O novo rumo imprimido pelo naturalismo aos estudos, 3. Spencer, 4. A predominancia das sciencias naturais sobre os estudos clássicos.
109-112	XV	A educação sociológica: os sociaes radicaes.	1. Vista retrospectiva, 2. Os protagonistas da reacção social radical na educação, na França, na Allemanha, nos Estados Unidos
113-125	XVI	Escola Activa	1. Nos Estados Unidos, 2. Na Allemanha, 3. Na França e na Belgica, 4. Na Italia, 5. Na Russia Soviética, 6. No Brasil
126-135	XVII	A reacção espiritualista. A educação sociaes moderados	1. Otto Willmann, 2. Friedrich Paulsen, 3. Benjamin Kidd Foerster, 4. Foerster, 5. Spalding, 6. S. João Bosco
136-146	XVIII	A reacção espiritualista. A defesa dos estudos classicos	1. Duas mentalidades em luta, 2. O ensino secundario nos seminarios e collegios religiosos e nos estabelecimentos officiais na Europa, 3. Dupanloup, como educador, 4. A verdadeira idéa da Universidade: Newman e Mercier
147-149	Apêndice	Esboço rapido da educação da mulher nos tempos modernos.	
150-157	XIX	Educação no Brasil	1. Os jesuítas, 2. A situação do ensino desde o dia a supressão da Companhia de Jesus até a Monarchia, 3. O tempo da Monarchia, 4. A República, 5. Novas Correntes.
SEGUNDA PARTE			

Páginas	Capítulo	Título	Sumário
158-165			1. Problema: escala de valores: Corpo? Cerebro? Character
166-171			2. Problema: Qual é o eixo da Escola: A criança? O Mestre? Deus?
172-177		Um punhado de problemas educacionais	3 Problema: Psychologismo ou Psychologia
178-181			4 Problema: Escola Activa ou escola activa
182-186			5. Ainda a Escola Activa: questões diversas.
187-189			Conclusão

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O manual de acordo com o quadro acima está dividido, na primeira parte, em dezenove capítulos e, na segunda, intitulado “Um punhado de problemas educacionais”, na primeira edição, em cinco capítulos e uma conclusão. Na segunda edição, essa parte foi suprimida, e houve o acréscimo de um apêndice, com o título “Esboço Histórico da Educação da mulher em tempos modernos”. O prefácio da primeira edição foi assinado por Padre Lúcio José dos Santos, em 17 de março de 1936, e nas demais edições, além desse prefácio, temos outro assinado pelas autoras. Antes dos capítulos há uma introdução. O segundo prefácio não possui data e, no final, há uma pequena observação: “Advertência para a 6ª edição. Esta edição reproduz sem modificações os textos anteriores”; também foram suprimidos alguns erros de impressão. No seu prefácio, as autoras se posicionam diante do contexto educacional das primeiras décadas no século XX, no Brasil, marcado pelo embate entre os defensores da educação laica e os da educação católica; tal embate, de alguma maneira, promove o comprometimento das autoras em se posicionar como produtoras de uma História da Educação marcada pelos seus princípios religiosos.

Os capítulos abordam temas diversos, e cada um possui, em média, entre seis a dez páginas; estão subdivididos, em média, em três a cinco temáticas. O último capítulo possui dez páginas e se subdivide em quatro temáticas diferenciadas, enfatizando, inicialmente, a ação dos jesuítas e tendo como padrão as modificações na política brasileira.

2.3.2 Madre Maria Augusta de Cooman

Outra integrante da Congregação Santo André, Madre Maria Augusta de Cooman, foi autora, em conjunto com Madre Francisca Peeters, do manual *Pequena História da Educação*. Cooman contribuiu também para a institucionalização de um impresso católico na escola normal, conforme documento com um currículo proposto para a disciplina História da Educação, visando à formação das normalistas que atuariam no ensino público do país.

Madre Maria Augusta de Cooman, como autora, tinha o propósito de auxiliar na conservação dos princípios e valores norteadores da ética cristã. Ela colaborou para a formação das normalistas, incentivando-as na leitura, escrita, conversação, instruindo-as acerca da postura de uma mulher educada e educadora de futuras gerações.

A seguir, apresentamos, brevemente, a biografia da Madre Maria Augusta.

Figura 7: Madre Maria Augusta de Cooman.



Fonte: Arquivo da Congregação Santo André/ Centro de Memória Me. Francisca Peeters.

Madeleine de Cooman nasceu em Grammont-Bélgica, em 11 de fevereiro de 1878. Em 1963, aos 85 anos, Madre Maria Augusta faleceu na cidade de Jaboticabal. Era de uma família profundamente cristã. Iniciou seus estudos na cidade natal, em escola particular, mantida pela Congregação religiosa das Beneditinas, prosseguindo em Tournay, com as Irmãs de Santo André. Madeleine fez, com muito êxito, o Curso Normal, preparando-se em três anos, para o magistério completo. Seus estudos incluíam: cálculo, francês e alemão, escrita, ensino religioso, música, conceitos de educação física, agricultura, ciência (higiene, doenças epidêmicas), pedagogia; história, geografia, física e química, matemática integrada integravam a formação completa.

Depois de dois anos passados junto à família, voltou para Tournay, onde pediu a admissão para a vida religiosa e, em dezembro de 1899, aos 21 anos de idade, recebeu o nome de Maria Augusta, iniciando o período de formação. Fez os votos religiosos em 16 de setembro de 1901.

Conforme o jornal Correio Paulistano de 21 de maio de 1920, Madeleine requereu sua naturalização brasileira. Mas o pedido foi negado pelo ministro da Justiça, José Pedroso Lima, em 07 de agosto de 1920, sob alegação de: “o fundamento que, pela sua situação, a requerente religiosa professora, era obrigada a subtrair-se a qualquer dever cívico imposto pelo Brasil e a isentar-se de qualquer onus que as leis da Republica lhe imponham”. Essa situação nos meios católicos produziu uma impressão não muito favorável, e o ministro foi chamado de maçom; a justificativa da recusa se refere a vários sacerdotes que se negaram a prestar serviço militar (LYRA, 1920, página principal).

Madre Maria Augusta, aos 38 anos de idade, fez parte do 4º grupo de irmãs que veio para o Brasil, em 1916. Seu nome aparece na lista das professoras de Latim, Matemática, Francês, História Natural, Química e Sociologia. Outras ocupações foram-lhe atribuídas, exercendo as funções de contadora, secretária e bibliotecária, bem como o cuidado dos alunos em regime de internato.

2.4 Considerações Parciais

Sem domínio em relação ao Estado, a Igreja buscou outras maneiras de consolidar sua influência e de mantê-la na nova sociedade, republicana e moderna. A hierarquia católica reagiu, visando preservar, o quanto possível, sob a sua orientação, o domínio educacional, com a finalidade de recatolicizar a sociedade.

Um desses empenhos foram as publicações e editoriais, como manuais didáticos e instrumentos pedagógicos. Os impressos católicos, nesse contexto, tinham caráter educativo, enunciando e buscando a consolidação de discursos que estão, direta ou indiretamente, voltados à educação dos fiéis. A Igreja fez circular impressos que defendiam seus interesses, em busca da recristianização da sociedade.

Outro empenho foi a implantação de escolas católicas, que dispunham de recursos financeiros e materiais, com um imaginário simbólico necessário para garantir sua instalação, como aconteceu com a Congregação Santo André. As Irmãs que pertenciam a essa ordem religiosa foram convidadas a organizar uma instituição de ensino no Brasil, que concebia a retomada da capacidade de nortear o comportamento e a moral social, por meio da conservação do modelo tradicional de família cristã.

Para entendermos a constituição dessa Congregação, tivemos que reconstituir a história da França, perpassando pela Revolução Francesa, com a instituição dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, e com a consolidação da laicização do ensino. Inúmeros conflitos entre Estado e Igreja católica romana, em relação à garantia da liberdade religiosa e de culto público a todos e outros credos, abriu, dessa forma, a França ao pluralismo religioso, como se deu no governo de Napoleão Bonaparte.

A consolidação de um estado laico na França ocorreu com a instituição das propostas promovidas pelos ministros Pierre Waldick-Rousseau e Émile Combes, que levou ao fechamento da instituição de ensino católica. Isso culminou com as Congregações religiosas buscando outros países e/ou continentes.

Reconstruir a história da Congregação Santo André objetivou a busca de compreensão dos motivos que levaram à escolha do Brasil, principalmente o estado de São Paulo e a cidade de Jaboatão. Após a divisão e ampliação do território da Igreja nesse estado, surgiu a possibilidade da criação de dioceses, e, também, da construção de

escolas, dentre outros; para que isso acontecesse, se fazia necessária a presença de ordens religiosas que ajudassem a conduzir as obras e a formar as futuras gerações católicas.

Como escritoras, as Madres Peeters e Cooman contribuíram diretamente com a formação do público leitor feminino, a partir da abordagem feita pela História da Educação e da Sociologia. Embora visassem à instrução, ao mesmo tempo, as publicações buscavam a moralização ou a educação e a vigilância das jovens. Além de ensinar esses conteúdos, as Madres também precisavam ensinar as moças a se portarem na nova sociedade civilizada e urbanizada, como damas culturalmente polidas.

III

Os Manuais Didáticos *Noções de Sociologia e Pequena História da Educação*

*O grande pecado dos catholicos hodiernos é não
saberem conquistar o seu lugar ao sol e deixar as
calumnias e a conspiração do silencio attribuir ao
campo adverso todas as iniciativas fecundas e as
benemerencias educacionais.*

— PEETERS; COOMAN, 1936, s/p.

Neste capítulo, pretendemos realizar a apresentação detalhada dos manuais *Noções de Sociologia e Pequena História da Educação*, publicados, respectivamente, em 1935 e 1936. O primeiro, de autoria única de Madre Francisca Peeters e, o segundo, em coautoria com Madre Augusta de Cooman.

Primeiramente, analisamos os manuais em sua materialidade, tendo em vista os seguintes elementos: estratégias editoriais, projeto editorial, estrutura lógica e circulação. Sabemos que as produções e edições das obras se inseriam em um contexto de debate pelo domínio do campo educacional, sobretudo entre pioneiros e católicos, como exposto nos capítulos anteriores. A partir da publicação e da circulação das obras, percebe-se a disputa pela conquista do espaço educativo, pelos saberes disseminados baseados em um modelo católico para a formação das normalistas; buscamos, assim, compreender e analisar como os conteúdos veiculados e os aspectos centrais das posições católicas se constituíram em conteúdos disciplinares e em prescrições para a prática pedagógica.

Após um ano de publicação de *Pequena História da Educação* (1936), o jornal *Correio Paulistano* divulgou a contribuição que ele representava; também tratou de sua importância nas escolas normais como material didático de conteúdo de História de Educação, para a formação dos professores:

De Madre Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, edição da Cia. Melhoramentos de São Paulo.

Não se pode negar a importancia extraordinaria do estudo da história da pedagogia e da educação na formação dos mestres que amanhã irão ministrar às crianças e à nossa juventude os conhecimentos indispensáveis à vida social. E esse estudo é tanto mais importante quando se leva em conta as inúmeras escolas postas em prática, experimentadas no velho e novo continente, escolas que marcaram época e cuja influência ainda hoje se faz sentir no ensino das gentes. Quem não conhece a importância do systema Montessori, do systema Decroly, do systema Froebel que por tantos annos dominou. Devemos ainda juntar a moderna concepção pedagogica, a escola nova e escola activa. Compreendendo a necessidade de um compêndio orientador, que de um modo geral pudesse dar ao alumno uma visão clara e segura da orientação actual do ensino, discutindo suas vantagens e suas faltas, apresentando um plano que poderíamos chamar de ideal pois applicando princípios modernos não esquecem as lições e os beneficios da escola de hontem, acabam as revmas. madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, religiosas de Santo André de apresentar ao público um excellent compêndio intitulado Educação - Historia da Pedagogia e editado pela Cia. Melhoramentos (AMERICANO, 1937, p. 5).

O jornal apresentou a finalidade do manual: possibilitar a formação do professor. Considerando a relevância da História da Educação, o livro tratava desde a concepção pedagógica tradicional até a moderna, juntamente com seus sistemas de ensino. Assim, as autoras ancoravam-se na evolução do pensamento educacional desde sua origem, pensando em seu desenvolvimento, tempo, espaço e seu lugar, contribuindo para a compreensão e entendimento de cada época. Temos claro que o intuito do manual era a formação dos professores que, posteriormente, atuariam nas escolas públicas brasileiras e seriam irradiadores do catolicismo, com o desenvolvimento, nos educandos, de sementes dos princípios religiosos, atingindo, assim, o seio familiar e, ao mesmo tempo, a sociedade. Nesse mesmo jornal, temos a apresentação de quem faz o prefácio do manual:

Educação - História da Pedagogia, que vem prefaciado pelo dr. Lucio José dos Santos⁶⁶, embora escripto por religiosas, não apresenta cunho

⁶⁶ Lúcio José dos Santos - (1875-1944). O cursou de humanidades, iniciou no Seminário em Mariana e concluindo no Caraça, onde também se formaram alguns de seus futuros companheiros de política: Afonso Pena pai e Afonso Pena filho, Olegário Maciel, Raul Soares, Melo Viana. Formou-se em Engenharia Civil e de Minas na Escola de Minas de Ouro Preto, sendo, posteriormente, professor naquela instituição. Lecionou também em vários estabelecimentos de ensino secundário de Minas Gerais. Diplomou-se em Direito na Universidade de São Paulo, em 1908. Em 1922, foi nomeado professor da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais (UMG). Em 1924, ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado, o equivalente atual a Secretário de Educação. Foi nomeado reitor da UMG

unilateral; ao contrário, as autoras expõem, estudam e analisam, tudo com a máxima imparcialidade, apontando erros e defeitos dos seus correligionários, reconhecendo sinceramente vantagens dos adversários, aceitando e recomendando o progresso legítimo, de onde quer que elle venha (AMERICANO, 1937, p.5).

Conforme Vilhena (1994), a manutenção das publicações dos livros de todos os gêneros considerados úteis à religião no Brasil deveria passar pela censura prévia de um assistente eclesiástico para que pudesse circular. Tal gesto tinha a função de controlar, apontar e nomear os livros que atendessem, nesse período, à finalidade da Igreja, que buscava a recristianização da sociedade brasileira, não podendo, por isso, deixar de dispensar cuidadosa atenção à direção das leituras que servissem à edificação da alma do leitor.

Além da autorização eclesiástica, as produções das obras de autores religiosos deveriam, antes de tudo, seguir os programas curriculares e ter *imprimatur*, datado e contracapa, por autoridades religiosas dos locais da edição, demonstrando a censura e a forma de intervenção no texto dos autores em relação à sua produção didática (BITTENCOURT, 2004). Assim, o prefácio de *Noções de Sociologia* foi redigido por um ex-seminarista, Aurélio Arrobas Martins,⁶⁷ e as obras possuem *imprimatur* assinado por Antonio Augusto de Assis, Arcebispo de Jaboticabal, no período de 1931 à 1961.

durante o período entre março de 1931 a maio de 1933. Foi um dos fundadores, em 1939, da Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte. Durante a vida foi condecorado em diversos países e produziu obras científicas importantes. Ver: <<http://aexam-mg.org.br/L%C3%BAcio-Jos%C3%A9-dos-Santos.php>>. Acesso em: 4 abril 2016.

⁶⁷ Aurélio Arrobas Martins (1887-1936) nasceu em Ilha Brava, (África Portuguesa). No seminário e liceu de Cabo Verde, na Ilha de São Nicolau, fez o curso completo de teologia. Aos vinte anos ingressou na Escola de Cadetes de Lisboa, onde prestou de uma só vez todos os exames necessários sendo condiscípulo do Príncipe Português D. Manuel II. Posteriormente, terminou os estudos de Direito Canônico. Finalmente, em 1912, veio para o Brasil como emigrado político; possuidor de notável cultura humanista, passou a lecionar em diversos colégios e foi convidado a fazer parte do colégio São Vicente de Petrópolis. Em 1917, chegou a Jaboticabal e assumiu a direção do antigo Colégio de Jaboticabal. Foi fundador e primeiro diretor do Ginásio São Luis, cujas instalações foram no mesmo local do “Teatro Arthur Azevedo”, hoje sede do Colégio e Escola Normal Aurélio Arrobas Martins, e conhecido como Instituto de Educação Estadual Aurélio Arrobas Martins. Salientou-se na direção desta casa de ensino, devido ao seu caráter bem formado e fibra disciplinar incomum. Lecionou com eficiência quase todas as matérias do Currículo ginásial: filosofia, português, latim, matemática, etc., sempre demonstrando profundo conhecimento dos clássicos greco-latinos, capacidade de educador “stricto sensu”. Incentivou a encampação do ginásio São Luis, pelo município e sua equiparação ao colégio D. Pedro II, em 1929. Em 1934, este estabelecimento passou a ginásio de estudo, em 1943, a Colégio Estadual e Escola Normal, e, a 28 de dezembro de 1952, recebeu a denominação oficial de Colégio Estadual Normal Aurélio Arrobas Martins. Colaborou na revisão e ampliação da gramática latina de Ladislau Peter. Em 1923, transferiu-se para São Paulo e exerceu interinamente o cargo de Professor do curso pré-jurídico da faculdade de direito, e foi convidado, pelos governos francês e brasileiro, a assumir a direção do Liceu Franco-brasileiro. Ver: <<http://www.escol.as/191560-aurelio-arrobas-martins>>. Acesso em: 4 abril 2016.

Nos prefácios das obras, os apresentadores Lúcio José dos Santos e Aurélio Arrobas Martins utilizam como forma de protocolo, para melhor organização e compreensão dos textos publicados. Assim, apresentam autoras e explicitam as razões pelas quais os livros foram produzidos. Em *Pequena História da Educação*, o apresentador da obra Lúcio José dos Santos tece um intertexto sobre o conteúdo que seria desenvolvido pela obra.

De acordo com Carvalho; Toledo (2006), se o livro teve a importância de um programa de transformação da cultura nacional e de divulgação para a Igreja, que priorizava a reforma da escola, porque não editar livros voltados para formação dos professores? Não seria uma tática pertinente? Editar livros teria o sentido, nesse período, de intervir politicamente na conjuntura geral da cultura; também, a publicação de autores brasileiros consistiria em uma ação de patriotismo, defesa da cultura nacional, e, se fossem livros escolares, teriam a função de interferir e contribuir para a instrução pública, em uma estratégia de reforma da sociedade pela reforma da escola, conforme a proposta da República: formar cidadãos civilizados. Por outro lado, criava-se um mercado editorial, com dois processos distintos: comércio, garantido pela expansão do movimento da escolarização, e político, pela publicação e circulação dos livros, cujos conteúdos refletiam os discursos de seus autores e interesses.

A Editora, responsável pelas publicações, foi concebida em 1877, como empreiteira de obras públicas que deu origem ao nome Companhia Melhoramentos de São Paulo; constituída, em 9 de setembro de 1890, para fabricar papel, em meados de 1915, iniciou, como firma independente, a Weiszflog & Cia; e, em 1920, a Editora muda o nome para Editora Melhoramentos (HALLEWELL, 1985). Percebendo o seu potencial de produção e o campo de expansão do mercado em relação ao movimento de escolarização, Arnaldo de Oliveira Barreto,⁶⁸ sugere a criação da Biblioteca da

⁶⁸ Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925) iniciou seus estudos, aos sete anos, no “Colégio Morton”, em Campinas. Em 1889, após ser aprovado com distinção nos exames de suficiência, matriculou-se na Escola Normal de São Paulo, tendo-se diplomado em 1891. Em 1894, passou a reger uma das classes da Escola-Modelo do Carmo, anexa à Escola Normal de São Paulo. Em 1896, encarregado pelo Secretário do Interior, reorganizou o Grupo Escolar de Lorena-SP e, em seguida, voltou a ocupar seu cargo de professor naquela escola-modelo. Em 1897, atendendo à solicitação do diretor da Escola Normal de São Paulo, tornou-se inspetor das escolas anexas desse estado. No período de 1902 a 1904, foi redator-chefe da *Revista de Ensino*, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista e que se tornou um dos veículos responsáveis pela propagação do método analítico para o ensino da leitura. No período de 1915 a 1925, organizou a Coleção Biblioteca Infantil, da Companhia Melhoramentos/SP, tendo recriado 28 contos para essa coleção; em 1924, organizou o catálogo dessa coleção. Nos anos de 1924 e

Educação, investindo, dessa forma, nesse campo, com empreendimento na especialização do mercado de livros específicos para professores e alunos.

Assim, a Biblioteca de Educação foi criada em 1927; sua finalidade era a produção de livros pedagógicos com base científica, destinada a promover a transformação da mentalidade e da prática do professor, possibilitando acesso ao conhecimento especializado que oferecesse, aos professores, fundamentos e subsídios à prática docente, um leque de alternativas de ação na sala de aula. Em relação à prática docente, esses livros não apresentavam roteiros de lições e tampouco descreviam experiências que deram certo (CARVALHO, 2013).

As duas obras, *Noções de Sociologia* e *Pequena História da Educação*, fizeram parte do projeto de Biblioteca de Educação. Ademais, o editorial da Biblioteca incentivava professores que estivessem atuando nas escolas normais a produzirem, divulgarem e dialogarem, com os leitores, seus conhecimentos científicos acerca do assunto, como dispositivo de abertura de espaço às novas tendências pedagógicas que professor/editor pretendiam difundir. Esse é o caso dos manuais aqui analisados: as autoras, que atuavam na escola normal de Jaboticabal, passaram a disseminar seu pensamento, os campos teóricos das suas aulas a respeito de Sociologia e História da Educação.

No campo editorial, a partir da produção dos livros, podemos inferir que as autoras apresentavam uma estreita ligação com a política educacional brasileira, não somente porque tinham a obrigação de acompanhar os programas estabelecidos, mas por que estavam no “ambiente” onde esse saber era produzido.

A interlocução estabelecida pelas autoras era, primeiramente, com o poder educacional institucional do qual faziam parte e no qual haviam sido educadas. Esse “ambiente” de suas produções, estabelecido juntamente ao poder e realizado para consolidá-lo, por intermédio do colégio, era designado para formação das moças da elite. Dialogando, dessa forma, com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional, criavam uma imagem de pedagogia inovadora e católica, com projetos

1925, ocupou o cargo de diretor da Escola Normal da Praça da República. Ver: MAZIERO, Maria das Dores Soares. **Arnaldo de Oliveira Barreto e a Biblioteca infantil melhoramentos (1915-1925):** Histórias de ternura para mãos pequeninas, 2015, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

voltados para sua escola particular, mas com convênio com o governo republicano e a Igreja, o que garantiria o sucesso de sua instituição de ensino e de suas obras.

3.1 As ideias principais das obras - *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), das Madres Peeters e Cooman

O ser humano constitui-se em termos sociais: “O homem só pode se tornar social pelo interior” (PEETERS, 1935, p. 177); contudo, a sociologia, para a autora, era compreendida a um só momento como uma ciência e como uma filosofia da sociedade. Uma área de conhecimento que se consagra, de um lado, à investigação da vida social e, de outro, ao estabelecimento de modelos de conduta cristãos apropriados à permanência do equilíbrio social.

São considerados, pela autora, os fundadores da sociologia, os franceses Émile Durkheim⁶⁹ e Le Play⁷⁰; a Madre Peeters considerava Le Play (PEETERS, 1935, p. 8) -

⁶⁹ Émile Durkheim (1858-1917) nasceu em Epinal, região de Lorena, na França, no dia 15 de abril de 1858 e faleceu em 15 de novembro de 1917. Descendente de família judia, filho e neto de rabinos, foi preparado para seguir o mesmo caminho, mas rejeitou sua herança judaica. Estudou no Colégio d'Epinal e no Liceu, em Paris. Estudou filosofia na Escola Normal Superior de Paris. O fato de Durkheim não ter seguido os preceitos da cultura judaica pode ter influenciado no teor de seus estudos e de suas preocupações religiosas, preferindo analisá-las desde o ponto de vista social. Estudou as teorias de Auguste Comte e Herbert Spencer, o que fez com que conferisse uma matriz científica às suas teorias. Em 1897, fundou a revista *L'Année Sociologique* na qual reuniu um eminente grupo de estudiosos. Formou grande número de discípulos que, por sua vez, forneceram contribuições à pesquisa sociológica. A teoria dos fatos sociais de Durkheim influiu decisivamente sobre o desenvolvimento da Sociologia Científica do século XX. Émile Durkheim foi nomeado professor de Ciências Sociais em curso criado especialmente para ele, e de Pedagogia, na Universidade de Bordeaux. Em 1902, foi nomeado para a primeira cadeira de Sociologia na França, e para a cadeira de Pedagogia, ambas na Sorbonne. Émile Durkheim foi considerado um dos fundadores da Sociologia Moderna e chefe da chamada Escola Sociológica Francesa, rival da Escola da Ciência Social de Frédéric Le Play. Durkheim escreveu obras que foram definitivas nos rumos dos estudos sociológicos. No livro *Da Divisão do Trabalho Social* (1893), ele estabeleceu as bases da sociedade comparando-a um organismo vivo, onde cada parte funcionava como um órgão biológico que agiria de forma dependente. Assim, numa sociedade “doente”, que ele denominava de anomia, a cura para o melhor funcionamento social seria a solidariedade orgânica. No livro *As Regras do Método Sociológico*, publicado em 1895, estabeleceu as bases para a sociologia como ciência. Em sua obra *O Suicídio* (1897), avaliou que o maior nível de integração social estava ligado aos índices de suicídio, que seriam maiores quanto mais frágeis fossem os laços sociais. Também pesquisou assuntos sobre religião, através do livro *Formas Elementares da Vida Religiosa*, publicado em 1912. São suas obras: *Da Divisão do Trabalho Social* (1893), *As Regras do Método Sociológico* (1895), *O Suicídio* (1897), *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912), *A Educação e a Sociologia* (1922) (obra póstuma), *Sociologia e Filosofia* (1924) (obra póstuma), *A Educação Moral* (1925) (obra póstuma). Ver: <http://www.e-biografias.net/emile_durkheim/>. Acesso em: 27 out. 2015.

⁷⁰ Pierre Guillaume Frederic Le Play nasceu em 11 abril de 1806, em La Rivière-Saint-Sauveur (Calvados) na Normandia francesa. Faleceu em 05 de abril de 1882. Le Play é o criador de uma escola de pensamento e ação “reforma social”, que teve um grande número de seguidores e profunda influência

“eminente polytechnico catholico”, fez da sociologia “uma sciencia de observação. Procedeu por monographias; penetrou no íntimo das famílias humildes, estudou-lhes o passado, as formas do patrimônio, a vida econômica etc., enfim todos os lados de sua existência”. Durkheim, “cujas ideias são seguidas mais ou menos de perto por todas as escolas sociológicas, toma como de ponto de partida, não o indivíduo, mas a sociedade” (PEETERS, 1935, p. 10), por conseguinte, “a sociedade é natural e a sociedade forma os indivíduos” (PEETERS, 1935, p. 10).

Segundo Mucchieli (2001), para Émile Durkheim a sociologia era uma vocação pessoal e uma missão política no sentido mais nobre, e foi por meio da ciência que alcançou a compreensão da crise social e moral da sociedade francesa; sua filosofia encontra-se no dualismo do homem social e do moral (portanto, o social). Em sua tese *Divisão do Trabalho Social* (1893), tinha como ponto de partida de análise sociológica a própria sociedade, pois ela modela o homem no seu processo de evolução social. Do mesmo modo, considerava que as condutas humanas são determinadas por ela aos indivíduos, de forma que a sociedade se sobrepõe a ele. Para o autor, a divisão do trabalho era uma das características da sociedade moderna, pela qual seus diferentes campos se especializam, o que concorre para a integração dos indivíduos. A existência dessa divisão social é o que define a condição de coesão entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

De acordo com Botelho (2002), Le Play era um sociólogo católico próximo do romantismo, e seus estudos estavam voltados para uma orientação cientificista simpática às ciências naturais, tendo exercido influência nos meios patronais e católicos. Desenvolveu sua pesquisa com a hipótese de que o estado de uma sociedade pode ser

sobre a sociedade francesa da segunda metade do século XIX. Ele criou um método de pesquisa social com base na observação e deve ser considerado um dos fundadores da sociologia como ciência. No seu pensamento econômico é baseado no institucionalismo; examina as instituições que garantam e promovam a paz social (família, crenças religiosas, relações empregador-empregado), que ele considera ser a chave para o crescimento da actividade econômica. Apresentado à École Polytechnique e à École des Mines de Paris, para completar seus estudos em 1829 como engenheiro de minas, faz muitas viagens em sua vida, realizando estudos de campo geológicas e sociais em toda a Europa. Foi professor da Escola de Minas, Minas Inspetor Geral da França, Conselheiro de Estado, o senador imperial de Napoleão III e do Comissário Geral das Exposições Universais de 1855 e 1867. Ele fundou a revista *La Réforme Sociale* e criou a “Escola da paz social” e “Société d'Economie et des Sciences Sociales”, seguinte publica hoje o Escuela de la Paz Social. Obras: *La Réforme Social em France* (1864), *Les Ouvriers Europeens* (1877), *L'Organisation Du travail* (1870-1871), *L'Organisation de la famille* (1870-1876), *Constitution de l'Angleterre* (1875), *Constitution essentielle de l'humanité* (1880). Ver: <<http://www.eumed.net/economistas/06/leplay.htm>>. Acesso em: 27 out. 2015.

compreendido a partir do estudo de unidades sociais menores; escolheu, como ponto de observação, a família, pois entendia que era instituição formadora da sociedade. Iniciou seus estudos pela observação direta, quase etnográfica, e pela análise comparativa entre dezenas de famílias trabalhadoras.

Com seu método, queria demonstrar que uma família dominante, em uma determinada sociedade, deixaria suas marcas em todo o campo social, o que permitiria a combinação, principal para ele, entre espaço geográfico e organização familiar. Portanto, ao investigar a sociedade, deveria ter como ponto de partida a família, em sua concepção, a essencial fonte de explicação da organização social. Apesar das críticas em relação aos seus estudos, no que se refere à família e à transformação social, a maneira como realizou a observação, admitindo a aproximação do seu objeto, permitiu a sobrevivência de suas investigações; ademais, sua pesquisa contribuiu para transformá-la em objeto de estudo importante para as ciências humanas em geral (BOTELHO, 2002). Para Madre Peeters, os princípios relativos à vida coletiva são:

A SOCIEDADE É NATURAL - A sociedade, i. é, o grupo estável e compacto que permite levar uma vida colectiva independente, prosseguir e alcançar um fim *commum*, é exigida pela propria natureza do homem.

O BEM COMMUM- É o fim da sociedade. Não basta a *somma* das vantagens individuaes. Exige uma *atmosphera*, um ambiente favorável, um conjunto de condições offerecida a todos os membros da sociedade para tornar mais fácil e *efficaz* a actividades de cada qual.

A AUTORIDADE - Para garantir este bem *commum* e impedir que a sociedade se desagregue sob os esforços dissolventes de interesse individuaes, a autoridade é tão necessaria como o chefe para a orchestra (PEETERS, 1935, p. 8).

Para a Madre Peeters, numa sociedade humana existem vários fatores, como o material e o espiritual, que reagem constantemente, uns sobrepondo-se os outros. Dessa maneira, ela reconhece, em Comte e Durkheim, a importância de sua filosofia, mas os criticava em relação aos fatos sociais:

[...] é, as leis, as instituições, os costumes, as opiniões, as modas etc., etc., vê-se logo que alguns já estão fixados, admittidos: outros ainda têm que lutar para vencerem ou antes de serem vencidos. Este facto não provém da *nossa* propria vontade, mas deriva-se da vontade dos outros homens que ha muito imprimiram aos factos o rumo que seguimos agora. A influencia mais subtil, dos movimentos de opinião,

de protocollos, de modas, não precisa de uma “consciencia collectiva” para conquistar a nossa adhesão; trata-se da acção de vontades humanas, multiplicadas, sem duvida, mas da mesma ordem que a nossa propria, e que agiu sobre nós pela sympathia, o respeito, o temor, a amizade (PEETERS, 1935, p. 12-13).

O método da ciência social consistiria, pois, nas investigações sociais naturalmente dirigidas pela observação. A autora lembra que, ao basear em uma teoria sociológica sobre a pura observação, pode levar a produzir um fato social do passado, que não teria condições de seus resultados a serem reproduzidos na atualidade. Sendo que certas condições do passado podem ter sido transformados, isto devido à liberdade do homem que pode imprimir rumos aos acontecimentos.

A sociologia não pode se basear na pura observação por “expor-se ao desmentido do porvir” (PEETERS, 1935, p. 14). Contudo, se o emprego da experimentação torna-se “um elemento de suma importância para physica ou na chimica” (PEETERS, 1935, p.14), o sociólogo não teria como utilizar a experimentação devido a “está merce de circumstancias mui diversas, entre as quaes deve-se contar com a propria liberdade humana” (PEETERS, 1935, p. 14). Portanto, temos uma complexidade e uma multiplicidade dos fenômenos sociais, que impedem que se constituam regras gerais de sucessão e de coexistência.

Acerca das causas e condições dos fatos sociais, primeiramente temos que conhecer: “o meio physico (solo, clima, condições geographicas); a actividade especifica dos homens que fazem parte desta sociedade (modalidade do trabalho, do salario, machinismo); o elemento moral, as idéas dominantes, as doutrinas philosophicas e religiosas” (PEETERS, 1935, p. 14).

A filosofia cristã nos revela, acerca da Ciência Social e Lei Moral, que a Ciência Social tem sua importância como modo de assegurar a ordem, o bem comum da sociedade; deve estudar a sociedade com o propósito de proporcionar os meios próprios para esta finalidade. A filosofia cristã “não nega o valor e a necessidade da sciencia social, mas não admite que seja sufficiente como norma da moralidade” (PEETERS, 1935, p. 17), pois a Lei Moral, parte da consciência de cada um, cuida dos destinos dos indivíduos; já a moral cristã se atém aos destinos sobrenaturais, que se sintetizam no domínio eterno de Deus.

Neste contexto, o papel da Ciência Social seria de indicar “quaes são os recursos que exigem a collaboração dos indivíduos, a moral examina as exigências da sciencia social e segundo o seu veredictum obriga a consciência pessoal na medida da importancia dos deveres apontados” (PEETERS, 1935, p. 17).

A sociedade é constituída por uma “célula social” em que se realizam todos os seus elementos essenciais; tal célula, a família “una” e “estável”, é assim caracterizada: “são da mesma família os que têm a mesma origem, ou, que se acham reunidos por relações de vizinhança, de vida commum” (PEETERS, 1935, p. 21). Ademais, é compreendida por duas sociedades, a primeira, a “sociedade conjugal”, formada pelo casal (marido e esposa), e a segunda, a “sociedade parental”, constituída pelos pais e filhos.

Para instituir uma família “una” e “estável” seria necessário um contrato bilateral: o matrimônio entre um homem e uma mulher, com os caracteres próprios e exigidos pela sua natureza e suas finalidades. O contrato cria, para os cônjuges, as obrigações; como uma instituição, garante que “todo o direito individual importa numa função social, quanto mais a qualidade de função social convem ao acto pelo qual um homem e uma mulher se unem” (PEETERS, 1935, p. 27).

Por ser um contrato “uno” e “estável”, o matrimônio seria indissolúvel, nas Leis da Igreja, mas a liberdade do homem ou a alienação de sua liberdade, tornando-se definitiva ou temporária, levou-o a buscar a dissolução desse contrato por meio do divórcio, que tem, como motivo, “a paixão impaciente de disciplina moral. Mas é próprio da paixão humana *racionalizar-se*, i. é, buscar motivos de ordem intellectual que legitimem os seus desmandos. O erro nasce com o vicio” (PEETERS, 1935, p. 29, destaque no original). Os sociólogos que advogam o divórcio “fazem delle uma panacéia para as enfermidades” (PEETERS, 1935, p. 32), ao observar de preferência as repercussões sociais dos costumes domésticos, não viram a degradação da moral da civilização. Portanto, “o divorcio eleva a dignidade da mulher, augmenta os nascimentos, facilita a nupcialidade, diminue a filiação illegitima, é a lei definitiva da família nos povos civilizados!!!” (PEETERS, 1935, p. 32), de modo que seria o sociólogo considerado uns dos responsáveis pela instauração do divórcio na sociedade e/ou de lutar contra esse.

Para o cristão os bens do contrato do matrimônio seriam: a fé conjugal, os filhos, o sacramento. A fé conjugal expressa “a fidelidade inviolável que se devem mutuamente os esposos, por causa do dom reciproco que se fizeram, nas normas da castidade christã que deve presidir às suas relações” (PEETERS, 1935, p. 28). O matrimônio tem como finalidade gerar os filhos, dando-lhes “protecção physica e moral”, e é uma união elevada pelo sacramento.

Como o matrimônio é um contrato, cada um dos seus membros possuiu deveres. O primeiro dever do cônjuge se refere aos princípios de fidelidade, socorro e assistência. Mas, estas palavras fidelidade, socorro e assistência têm um sentido diferente quando partirmos da consciência cristã: a fidelidade “requer um puro e santo amor: amae-vos como Christo ama a Santa Igreja” (PEETERS, 1935, p. 35); o socorro “abrange alem dos recursos materiaes a comunidade dos bens. É preciso que para sustentar a familia, haja collaboração dos dois conjugues” (PEETERS, 1935, p. 35); e, por último, a assistência: “não somos sómente dependentes das coisas materiaes. A união entre os conjugues deve antes de tudo ser uma união espiritual [...]” (PEETERS, 1935, p. 35).

Além dos deveres comuns dos cônjuges, temos também os deveres especiais de cada um. Numa sociedade de contrato matrimonial, há uma hierarquia doméstica: “o marido deve á mulher: protecção, respeito e atenções. A esposa denotará na sua attitude uma deferencia isenta de temor” (PEETERS, 1935, p. 35).

Os deveres para com os filhos, os pais devem intervir por sua autoridade: “para o bom emprego desta autoridade, devem lembrar-se de que fazem as vezes de Deus e para os fins que Deus tem em vista” (PEETERS, 1935, p. 36); entretanto, a criança, durante anos, precisará da ajuda de outrem, de instrução e de educação.

Por fim, os deveres dos filhos são “o amor fundamentado na gratidão, se manifestado em respeito e a obediência de acordo com a idade de criança” (PEETERS, 1935, p. 36). Isto é, a moderna educação dos filhos foi grande um mal, pois “a tendencia a igualar as situações e a fazer dos paes camaradas dos filhos. Nem o amor, nem a alegria têm de lucrar com isso”(PEETERS, 1935, p. 36).

A modernidade trouxe consequências para a constituição da família, que era considerada o recinto sagrado pela Igreja, em que reinava a calma e um relativo isolamento; contudo, com o surgimento das indústrias, ocorreu o crescimento das

idades, o aparecimento de bairros ao redor das fábricas, que eram denominados como bairros operários. Com a explosão demográfica das cidades, houve a aumento do espaço urbano, tendo como consequência as construções de pequenas casas, com isto, as casas tornaram-se aglomerados de pessoas, que possuíam modos e costumes de vida diferentes; isso teve como resultado a visão do núcleo familiar “não [...] mais um centro, torna-se banal” (PEETERS, 1935, p. 36). Outra crítica da autora é que, após a jornada de trabalho, as pessoas em vez de buscarem no lar o descanso e o prazer, vão à procura de outras diversões.

Na sociedade moderna a que se refere o texto, a questão do feminismo para a Igreja “seria um erro que a mulher não reconhece que deve ao cristianismo. Esse dever seria pelo respeito que impôs ao homem para as regras da vida conjugal, sendo que Cristo “protegeu a mulher dos abusos” (PEETERS, 1935, p. 38). Na Idade Média, a Igreja ofereceu instrução nos

multiplos conventos em que se educaram em todos os tempos da historia christã as donzellas da sociedade, inspiraram-lhes ideaes de pureza e de modestia que realçam melhor do que quaesquer dotes a beleza mulheril. O pudor, que a pratica das virtudes christãs imprime a todos os actos duma mulher, afasta della todas as tentativas de liberdade malsã” (PEETERS, 1935, p. 39).

Ademais, o feminismo rompia os lanços desse passado, dando à mulher a sua emancipação; isso, para a autora, “vae do grau mais moderado e legítimo até às extravagancias mais intoleraveis, desde a valorização de talentos e de personalidades dentro das normas naturaes, até às reivindicações immoraes dum individualismo sem controle” (PEETERS, 1935, p. 39). Destarte, o feminismo, condenado pela Igreja, expressa a igualdade absoluta dos dois sexos, como, também, “o absurdo desconhecimento das differenças physicas, intellectuaes e psychologicalas dos dois sexos” (PEETERS, 1935, p. 39), tendo, como implicações, o paganismo e as manifestações do espírito falso e utópico.

Apesar da educação recebida pela mulher, ela pede a interrupção das peias estabelecidas e mantidas. Esse pedido se refere à maioria dos países, em que a mulher não tinha “o direito de administrar os seus bens e de ter a gerência dos interesses familiaes” (PEETERS, 1935, p. 40). Para que possa ter a liberdade de escolha seria

necessário “dar-lhe uma instrução adequada e uma cultura geral, conforme o papel que tiver de exercer na sociedade” (PEETERS, 1935, p. 40).

E mais, com esta afirmação, “a cultura intellectual mais aprofundada tem gerado em algumas, felizmente ainda pouco numerosas, a ambição de entrarem nas profissões liberaes, ou de occuparem pelo menos funcções outr’ora exclusivamente reservadas ao homem; muito mais numerosas são estas do que aquellas” (PEETERS, 1935, p. 40). Ou a mulher deve ser ainda provida pelo marido, no entanto, para a Igreja a sua ausência no lar causa prejuízo para a educação dos filhos, mas considerando o ponto de vista econômico

a mulher ganha alguma coisa, é verdade; mas quanto mais gasta pelas despesas supplemtares que a sua ausencia exige: consertos, cuidados diversos que são sempre mais dispendiosos e mais descuidados quando são desempenhados por mercenarios. Acima de tudo ha o prejuizo moral. Nada substitue para a familia a presença materna. [...] Mas convem não se esquecer de que a mulher nada lucrará em minimizar os seus dotes de mulher para se masculinizar. A psychologia feminina é differente da masculina (PEETERS, 1935, p. 40-41).

Além do enfoque econômico, temos a questão da mulher na política, a importância do voto feminino.⁷¹

as mulheres têm aliás bastantes interesses na vida publica para que sua voz se faça ouvir. E’ porém para desejar que os votos femininos se limitem a esses interesses: questões familiaes, de educação, de beneficencia, de hygiene. Nestes casos, a mulher só teria sahido do seu lar para o beneficio do lar (PEETERS, 1935, p. 41).

Todavia, numa referência as mulheres que seriam candidatas a um cargo político:

⁷¹ No Brasil, o voto feminino foi instituído no Código Eleitoral aprovado pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, e trouxe grandes inovações ao sistema político eleitoral brasileiro, tais como a criação da Justiça Eleitoral e a consagração expressa do voto à mulher. Mas, primeiro, tinha que alistar-se para ter este direito de acordo com o Código Eleitoral de 1932, Art. 2 - ser eleitor “o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo”, alistado em conformidade daquela lei, dizia que “as mulheres em qualquer idade”, além dos homens com idade superior a 60 anos, podiam “isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral” (art. 121). O exercício do direito de sufrágio pela mulher só veio a ser constitucionalizado na Lei Maior de 1934 (“são eleitores os brasileiros de um ou de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei” - art. 108, *caput*) tornando, porém, obrigatórios o alistamento e o voto apenas para as mulheres que exercessem função pública remunerada (art. 109, 2ª parte). A norma prevalente era, por conseguinte, da facultatividade. Ver: <<http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-o-voto-feminino-pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

As agitações das campanhas eleitoraes, os affazeres dum cargo publico são pouco compatíveis com as exigencias da vida domestica. Mesmo para aquellas que não têm este impendimento, as lutas politicas contribuirão, não raro, para que a cortezia diminua e perca um pouco desta delicadeza que deve ser o apanagio da mulher (PEETERS, 1935, p. 42).

Entre Família e Estado, o texto afirma que “a constituição da familia nada deve ao Estado e por conseguinte não depende do veredictum dos governos (divorcio etc.), que os paes têm o direito inalienavel de educar os filhos e de escolher os seus collaboradores” (PEETERS, 1935, p. 43). A relação entre Estado e Família deve ser recíproca pelos deveres: “certos direitos e certos deveres da familia são absolutamente independentes do Estado” -Encíclica *Rerum Novarum* (IGREJA CATÓLICA, 2005, p. 427)⁷². Mas, ao contrário do que diz esta citação:

Esta doutrina não tem por fim autorizar a familia a dispensar-se de todo e qualquer dever para com o Estado e encerrar-se num egoismo colectivo. A familia, pessoal moral, não tem mais do que o individuo o direito de se desinteressar dos interesses comuns. O melhor meio aliás de cumprir cabalmente com as suas obrigações, será preparar cidadãos em numero conveniente e dotados de qualidades moraes e intellectuaes que os tornem uteis á collectividade (PEETERS, 1935, p. 43).

Por outro lado, o Estado

Deve favorecer a estabilidade do lar economica e moralmente. [...] o amparo a moralidade, supprimindo da sua legislação os fautores nefandos da “Emancipação”, (divorcio etc.), protegendo as familias numerosas, prohibindo sobretudo as producções literarias e theatraes que arruinam toda a moralidade (PEETERS, 1935, p. 43).

Nessa sociedade, temos a economia, que por meio da teoria e prática da ciência econômica, possuía uma função que “verifica as leis geraes da producção e do gozo dos bens e dirige a actividade humana na esphera dos interesses materiaes” (PEETERS, 1935, p. 47). A ciência econômica tem como aspectos: a ciência moral – a atividade humana está sujeita aos preceitos da moral, que orienta, sustenta e modera. Por outro

⁷² Encíclica, criada em 15 de maio de 1891, pelo papa Leão XIII que se refere sobre a condição dos operários. Ver: IGREJA CATÓLICA. Papa (1878-1903: Leão XIII) In: **Documentos da Igreja**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 464.

lado, a ciência econômica traz a afluência moral, pois “esclarece a complexidade dos phenomenos economicos em que intervêm questões de justiça, v. g. a legitimidade do emprestimo a juros; confirma, mostrando-lhes a conveniencia, as grandes leis moraes que a consciência e a revelação nos ensinam” (PEETERS, 1935, p. 47). A ciência psicológica, igualmente, mostra que os bens e os valores estariam vinculados aos desejos humanos e suas necessidades, referindo-se, assim, ao aspecto psicológico das questões econômicas. Contudo, “se os preços se elevam, é signal que as coisas são mais desejadas; a escala dos valores é a escala das precisões” (PEETERS, 1935, p. 48). Por fim, a ciência social, pela qual o homem, vivendo em relações economicas, estabelece “trocas, especialização das profissões, concorrência ou agrupados em sociedades diversas (família, paizes, profissões, cooperativas etc.)” (PEETERS, 1935, p. 48).

O primeiro estágio do desenvolvimento das unidades econômicas consistiria na economia familiar: “o cyclo da satisfação das precisões materiaes não transpõe os limites da familia. Quasi que não existem trocas de bens nem de serviço com os estranhos ao grupo familiar” (PEETERS, 1935, p. 66). Já o segundo estágio seria a Economia Urbana: “o grupo economico não se fundamenta mais no sangue; reúne as pessoas de profissões diversissimas, e mormente industriaes” (PEETERS, 1935, p. 67).

Partimos da economia, do micro, a familiar e urbana, para o macro, a economia nacional e mundial; a nacional:

abre-se na Europa no século XV e vae-se desenvolvendo nos seculos XVII e XVIII. Fabricas começam a estabelecer-se ao lado do trabalho a domicilio. Supprimem-se moral e materialmente as barreiras nas portas das cidades; vias de comunicação se criam, organizam-se policia, administração, systema monetario, nacionaes, um exercito nacional (PEETERS, 1935, p. 68).

E a economia mundial:

com o seculo XIX, abre-se para a Europa e a America o estadio da economia mundial. O liberalismo economico avulta. As nações diversas exercem umas sobre as outras influencias crescentes, de tal sorte que acima dos mercados locais e nacionaes, se constitue um mercado internacional (PEETERS, 1935, p. 69).

Para prover o sustento da família, o homem deve possuir seu próprio labor, o que significa “actividade consciente e ordenada que visa um resultado” (PEETERS, 1935, p.55). Este labor precisava de capital para dar início a uma atividade, constituída em dois aspectos: “é producto em relação a uma operação anterior; é productor de operações ulteriores” (PEETERS, 1935, p. 63). Todavia, não se deve confundir capital com capitalismo. A formação do capital “nasce (quando é legitimo) da previdencia que consiste na privação dum bem, ou antes, do gozo dum bem, posto em reserva para o futuro, e tambem do espirito de combinação e de invenção que imagina e realiza meios de producção mais fecundos” (PEETERS, 1935, p.63).

Neste contexto, a função do Estado é de desempenhar em matéria econômica, como se fosse o gestor de uma empresa econômica, mas “a experiencia demonstra que o Estado é pessimo empreiteiro” (PEETERS, 1935, p. 71), como, por exemplo, “as empresas de Estado diminuem notavelmente o espirito de iniciativa, de responsabilidade, os habitos de trabalho intenso, e favorecem a mediocridade tranquila” (PEETERS, 1935, p. 74).

No labor, há um contrato “pelo qual o trabalhador se compromette a trabalhar debaixo da autoridade, da direcção e da vigilancia dum empregador que por sua vez se compromette a uma retribuição determinada de ante-mão, certa e immediata” (PEETERS, 1935, p. 85). E a legitimidade desse contrato se refere a que “qualquer homem pode dispôr da sua pessoa para fins honestos; por conseguinte o operario pode dispôr de si para o fim de ganhar a vida” (p. 85). Estes contratos seguiriam uma legislação trabalhista que tem por finalidade:

o contrato de trabalho e os processos juridicos que derimem as contestações; a regulamentação do trabalho, segundo a idade, o sexo, a salubridade; a situação juridica das associações profissionaes; a organização das allocações e dos seguros familiares [...]; a criação de organismo publicos; ministerio do trabalho, conselhos do trabalho, etc (PEETERS, 1935, p. 88- 89).

O Estado teria como função, na legitimidade da Legislação Trabalhista, “respeitar a liberdade em tudo quanto se apprehende de bom e de compativel com a ordem social” (PEETERS, 1935, p. 89).

O liberalismo econômico seria o livre comércio, não deixando de proporcionar algumas vantagens. E, ainda,

permite a cada qual empregar suas actividades em empresas que melhor lhe convêm, e angariar por contratos e empréstimos os fundos necessários. Os productos barateiam pelo systema da livre concorrência. Este systema facilita o equilíbrio entre a produção e o consumo (PEETERS, 1935, p. 73).

É o associacionismo no mundo liberal do século XX:

O homem é por natureza um sêr social, i. é, um sêr que só encontra toda a sua satisfação, todo o seu progresso e toda a utilização dos seus recursos, na associação com seus iguaes, na organização jerarchizada do Estado e mesmo nos agrupamentos internacionais (PEETERS, 1935, p. 74).

Os associacionismos, surgem no século XIX, por meio do liberalismo econômico, no que se refere à busca do reconhecimento de direitos dos trabalhadores, na defesa do salário e de uma condição de vida mais digna. Deste modo, tinha como as principais associações:

Os carteis, trusts, syndicatos que constituem propriamente agrupamento economico; as cooperativas que se tornaram muito frequentes em materia de compra e de venda, [...] os agrupamentos profissionaes que reúnem os membros duma mesma profissão para defesa dos seus interesses collectivos (PEETERS, 1935, p. 74).

O Estado teria a função de assessorar uma dúplici incumbência: “garantir os direitos particulares, conservando o senso da justiça e da honestidade no corpo social e supprir a insufficiencia dos particulares para attingir os fins que superam a sua capacidade individual” (PEETERS, 1935, p. 74).

Passamos pela constituição de uma sociedade que se realiza por meio da família e do Estado e, dessa maneira, formam uma comunidade. A nação é, então, compreendida como “um grupo de familias que habitam um mesmo territorio, sob uma mesma autoridade” (PEETERS, 1935, p. 98). Nesta sociedade, temos dois segmentos: a sociedade familiar, “tendo por fim a educação da prole e o bem mutuo dos conjuges”

(p.98-9); e a sociedade civil, “o bem temporal commum de todos os seus membros, seja qual for a idade e o desenvolvimento intellectual”(PEETERS, 1935, p. 99).

Nesta sociedade, as classes sociais não são as classes econômicas, segundo a autora, pois o que “agrupa os membros da mesma classe social é antes de tudo a similitude de educação” (PEETERS, 1935, p. 115). Temos, também, as classes profissionais: “grupos sociaes, as classes profissionaes dividem-se em classe operaria, classe patronal, e, em geral, os grupos abrangendo os que exercem os mesmos misteres: classe dos professores, dos magistrados” (PEETERS, 1935, p. 115).

Portanto, dentro do conceito de nação, temos duas categorias teóricas sobre os fundamentos da nacionalidade, que a autora busca em Hovre⁷³ (1969), os elementos objetivos e os subjetivos da vida. As teorias objetivas indicam um componente objetivo, impessoal, inconsciente ou passivo, que diz respeito à raça, à geografia, à unidade do povo, à linguagem, à história e ao Estado:

Theoria racista – A nação seria uma unidade biológica.

*Theoria geographica*⁷⁴ - Cada comunidade tem em si uma força dinamica e não é o producto passivo de condições exteriores.

Theoria da unidade de povo – Tantas nações quantas unidades ethnographicas.

Theoria da cultura – A cultura é sem dúvida caracter distinctivo duma nação. Mas seria um exaggero manifesto ligar a existência duma nação a este elemento que, longe de ser a razão de ser da nação, é um producto della.

Theoria da unidade de linguagem - A língua comum é sem duvida um elemento de cohesão numa nação. A língua é o foco intellectual dum povo.

Theoria da historia - Tradições communs, soffrimento e glorias communs servem para estreitar os laços de nacionalidade.

Theoria de Estado – O Estado representa a comunidade de autoridade; a nação a comunidade de tradições; o Estado actua por coacção; a nação por inspiração; emfim, o Estado é factor administrativo; a nação factor psychologico (PEETERS, 1935, p. 100-01).

⁷³ Conforme Orlando (2014), Frans de Hovre era professor de Pedagogia de Anvers e de Gand, considerado um expoente da Pedagogia Católica. Seus livros Pedagogos e Pedagogia do Catolicismo e Ensaios de Filosofia Pedagógica foram obras referências e citadas, frequentemente, no campo católico. Ver: ORLANDO, Evelyn de Almeida. A biblioteca da catequista: vestígios da circulação internacional de modelos pedagógicos nas leituras prescritas para as professoras católicas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 58, p. 210-229, set 2014.

⁷⁴ Para Hovre (1969) a teoria geográfica seria unidade de território, constituição do solo, clima etc., são os fatores principais da nação. Ver: HOVRE, Frans. **Ensaio de Filosofia Pedagógica**. Tradução: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p. 278.

Já as teorias subjetivas “encaram como factor basico um elemento consciente, pessoal, creador. A nação seria o individuo humano desenvolvido” (PEETERS, 1935, p. 101). Numa nação existem duas maneiras de caracterizar a população: uma é o patriotismo, que

é uma virtude. Primeiramente, é espontaneo e parcialmente inconsciente. Nasce no lar. Da familia, estende-se á cidade natal. O contacto na escola de concidadãozinhos, as lições ali recebidas, desenvolvem este sentimento e lhe dão uma consciencia cada vez mais esclarecida (PEETERS, 1935, p. 101).

Seria o patriotismo oposto ao nacionalismo, em outro sentido, a ideia válida se opõe devido ao “nacionalismo que isola a nação do resto do genero humano, da ordem geral e da moralidade universal [...]” (PEETERS, 1935, p. 102). No entanto, para Madre Peeters (1935, p. 102) o nacionalismo consiste em – “todas as doutrinas que dão ao homem como unico fim o civismo são condenadas à fallencia. O Estado, necessario para que se constitua uma nação, é mestre, sem duvida; mas é tambem um servidor”.

O nacionalismo, considerado pela autora como doutrina, busca o significado no teórico Saitschik:⁷⁵ “a relação do individuo com o Estado constitue o problema central da vida” (PEETERS, 1935, p. 178), no entanto, “a Nação e o Estado dominam toda a vida individual” (PEETERS, 1935, p. 179), tendo como princípio educação, religião, arte e ciências.

Em uma nação, quem representa a autoridade é o Estado, que consiste em “o elemento unificador que numa sociedade qualquer faz convergir todos os esforços individuaes para um bem commum” (PEETERS, 1935, p. 102). Dois teóricos negam, conforme explicita a autora, a origem natural da sociedade; para Hobbes, “o homem é essencialmente egoista. No estado natural, a medida do direito para cada um é a utilidade propria; donde se segue que cada qual tem direito a tudo” (PEETERS, 1935, p. 103); para o outro, Rousseau:

⁷⁵ Robert Saitschick (1868-1965) Filósofo e historiador literário. O imigrante lituano em 1889, professor na Universidade de Berna. Em 1895, professor de Slavic e literatura russa moderna no ETH Zurique, em 1914, Professor de Filosofia e Estética em Colónia. Em 1925 ele se mudou para a Suíça e viveu pela primeira vez em Ascona e, em seguida, em Oberrieden como um escritor freelance. *Ver:* <<https://www.nb.admin.ch/aktuelles/.../index.html?>>. Acesso em: 27 out. 2015.

O homem da natureza é fundamentalmente bom, que infelizmente teve de entrar no estado social e não pode mais libertar-se delle; a sociedade tem pois por origem um contrato livremente consentido por cada geração, por todos os individuos, que não obedecem nisso á natureza, mas à necessidade em que os males produzidos pelo proprio estado social os conduziram (PEETERS, 1935, p. 103).

Temos, em Rousseau, um contrato fundamentado na liberdade, que assegura seu exercício, por meio de dois princípios: o primeiro, o livre consentimento dos homens “é a única fonte de toda autoridade legítima. Assim os cidadãos respeitando a ordem que estabeleceram só obedecerão a si mesmo” (PEETERS, 1935, p. 104); o segundo, os poderes públicos “deverão garantir a maior soma possível de liberdade. A missão do Estado limita-se em assegurar a cada um o livre exercício dos seus direitos e das suas liberdades” (PEETERS, 1935, p. 104). Para a autora, Rousseau estaria contradizendo, em seu livro *Contrato Social*, a liberdade, fazendo Rousseau ao mesmo tempo o autor da liberdade individual ou do absolutismo democrático. Para a autora,

os cidadãos não podem alienar a sua liberdade, é necessário achar um meio de fazer sempre a sua vontade, mesmo quando as decisões dos seus delegados são contrárias á sua. A ‘vontade geral’ i é, a da maioria absoluta, é infallível pois se baseia sobre o interesse comum (PEETERS, 1935, p. 104).

Conforme a autora, somente a tese católica tem o poder de responder à verdade: “a sociedade sendo instituição natural, e por conseguinte a um tempo divina e humana, Deus quer a autoridade sem a qual a propria sociedade não poderia existir” (PEETERS, 1935, p. 105). Mas, a forma de poder foi apontada pelo fato humano, sendo que o poder não pertence a ninguém com pleno direito; a princípio, “o poder vae naturalmente àquella ou àquelles que manifestam uma superioridade de força, de aptidão ou merecimento. Este occupará o poder sómente com o consentimento e apoio dum número conveniente de membros do grupo” (PEETERS, 1935, p. 105).

Além de Rousseau, o nacionalismo e a educação foram vistos em Napoleão Bonaparte (1769-1821): “um dos primeiros cuidados do Imperador foi o de lançar mão da educação da juventude. Da instrucção primaria, não se ocupou; deixou os Irmãos da Doutrina Christã e as religiosas ensinar o povo como entendessem” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.89).

Para Napoleão Bonaparte, a educação era considerada importante para “prover o Estado de bons soldados, bons funcionarios, de servidores doces e inteiramente ao seu dispor. O que Napoleão desejava antes de tudo era que a escola fosse o vestibulo do quartel” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 89).

Na Alemanha, os teóricos apresentam que a “technica da pedagogia allemã deve, sem duvida buscar-se nas obras de Froebel, Herbart e Pestalozzi; o espirito, porém, desta pedagogia é filha de Kant, Fichte e Hegel. Estes dois ultimos principalmente criaram o nacionalismo allemão” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 90).

O nacionalismo, para Fichte (1762-1814), consistia no que “exaltou o amor-proprio germanico até o extremo, baseando o novo nacionalismo no elemento *cultural*” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 90). Cultural, “a grandeza do povo allemão era a lingua, a literatura, a arte, a sciencia, as crenças, todo o capital intellectual e tradicional” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 90).

O pensamento de Fichte se completava com Hegel (1770-1831); conforme as autoras, “para manter, favorecer e estender a vida cultural da Nação, é preciso depor este thesouro nas mãos do Estado” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 90-1). De acordo com Hegel, o Estado “é a instituição social por excellencia, existindo antes do individuo (sic), antes da familia, antes da nação, antes da Igreja. O Estado é o absoluto” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 91).

A finalidade da escola alemã “será pois de convencer todos os educandos de que o Estado é todo poderoso, que só ELLE tem direitos, e que os cidadãos só têm deveres para com elle” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.91). Assim, na educação alemã “sobretudo a formação *intellectual*, o ideal é o Sábio, o Estudioso, o Pesquisador” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 91).

O Estado desempenharia o papel de uma autoridade civil instituída “para o bem dos individuos e da collectividade” (PEETERS, 1935, p. 106). Contudo, consistir em governar a sociedade para “*o bem commum* – requer o reino da concordia e por conseguinte o respeito dos direitos” (PEETERS, 1935, p. 106, destaque no original).

De acordo com a autora, os direitos do “homem não é sómente meio para com a sociedade: tem o direito de viver, de trabalhar, de possuir e de expressar opiniões (dentro das normas da lei moral), de agir segundo os ditames da sua consciencia, de possuir” (PEETERS, 1935, p. 120).

Assim, são seus direitos os de viver, que se refere a “não é permitido a ninguém dispôr arbitrariamente da vida dos homens. Sómente razões moraes superiores justificam o sacrificio duma vida humana” (PEETERS, 1935, p. 120). Esse direito tem como consequência o direito de legítima defesa: “i. é, o de resistir a um aggressor injusto, na medida em que o exige a protecção do bem ameaçado”(PEETERS, 1935, p. 120). Outro é o direito de trabalhar: “cada homem tem o direito de applicar a sua actividade ás coisas exteriores, e de utilizar as suas energias para o proprio proveito ou em proveito dos outros” (PEETERS, 1935, p. 120). De igual modo, há o direito de possuir e de expressar opiniões honestas, que significa que “o homem deve submeter-se na escolha das suas opiniões à grande lei de todo o sêr pensante: A procura do verdadeiro” (PEETERS, 1935, p. 121). Tal direito leva ao de expressar “toda opinião verdadeira ou mesmo provavel pode exprimir-se sem peias; o homem dotado da faculdade de falar, pode communicar aos seus semelhantes os productos dos seus estudos, tanto como os de seu trabalho” (PEETERS, 1935, p. 121). O direito da liberdade de consciência, igualmente, “desde que se trata de liberdade de *consciencia* e não das paixões humanas, entende-se facilmente que esta liberdade limita-se ao direito de agir conformemente aos ditames da consciencia” (PEETERS, 1935, p. 122).

Outro aspecto social que envolve a vida do ser humano nessa sociedade de direito, seria a religião. De acordo com a autora, que busca a definição em Bouvier,⁷⁶ “a religião, na forma em que appareceu nas diversas epocas do mundo, é uma aspiração perseverante para o transcendental e uma confissão constante de dependencia para com elle” (PEETERS, 1935, p. 146). A religião possui as características, “o reconhecimento de um poder ou de poderes que não dependem de nós; um sentimento de dependencia para com elle ou elles e relações com este ou estes poderes” (PEETERS, 1935, p. 147).

A religião teve sua origem na “razão natural [que] pode, por sua propria força, descobrir a sua dependencia dum Sêr superior”. Por conseguinte, a religião “resulta duma intervenção directa da divindade, intervenção real, que se esteia em provas que a intelligencia pode descobrir, na religião autlhentica; ou então, em imaginações e fantasias, que não resistem a um exame serio” (PEETERS, 1935, p. 147). A religião não

⁷⁶ Frédéric Bouvier (1871-1916). Jesuíta, professor no Seminário dos Jesuítas franceses na Inglaterra de 1909 a 1914. Um dos primeiros funcionários da ciência religiosa. Ver em: <<http://www.histoiredelafole.fr/magie-religion/magie-et-magisme-par-frederic-bouvier-1926>>. Acesso em: 27 out. 2015.

é fruto da sociedade e, ao mesmo tempo em que não é considerada como social, ou era, “a religião não é criação da sociedade e da consciencia collectiva; mas não é menos certo que encontra na colletividade o seu sustento e seu estímulo” (PEETERS, 1935, p. 154). No entanto, “no seu conjunto ella é, mesmo se a considerarmos do ponto de vista puramente social, um immenso beneficio: *Ella sancia e une a humanidade*” (PEETERS, 1935, p. 154, destaques no original).

Conforme Peeters (1935), os sociólogos não aceitavam aliança entre a religião e a moralidade. A autora contesta esta posição: “não deixa de surpreender esta afirmação, vinda de homens que declaram como axioma que é moral tudo quanto serve para a coesão no grupo e é praticado pela generalidade do mesmo grupo social” (p.154). Se religião reflete o sentir da consciência coletiva, essa mesma necessita da estrutura da sociedade que a originou, dever ser considerada imoral, só a “religião catholica nos offerece uma moral duma pureza admiravel e sublime” (PEETERS, 1935, p. 155), por isso, “nós os catholicos dispomos de criterios mais adequados” (PEETERS, 1935, p. 155).

Do mesmo modo, a Madre Peeters considera que o sentido religioso para os sociólogos no contexto social: “já é forma archaica da vida social. Agora entre povos de cultura adiantada tudo está laicizado” (PEETERS, 1935, p. 156). E a religião dentro da sociedade: “o esteio de todas as sociedades é a harmoniosa jerarchia em todos os quadros sociaes. Familia, sociedade civil, grupos pofissionaes, politica; e a subordinação de todos elles a um fim supernatural” (PEETERS, 1935, p. 156).

Neste trecho acima, temos apresentação das ideias fundamentais das Madres sobre seus pontos vistos do papel da religião católica num contexto da sociedade, por meio de um discurso conservador da moral, da norma e da disciplina, sob o próprio comportamento do homem cristão.

A filosofia se distingue de vários aspectos da atividade da justiça: “da justiça commutativa, da justiça distributiva, da justiça social” (PEETERS, 1935, p. 157). A justiça commutativa “preside ás trocas entre particulares” (PEETERS, 1935, p. 157); a justiça distributiva “requer que os governantes repartam os cargos, as funções, as remunerações e os castigos em vista do interesse geral, e que o homem competente seja posto no lugar que lhe compete” (PEETERS, 1935, p. 157); e a justiça social é “auxiliar

das outras virtudes está compendiada na palavra do Mestre divino” (PEETERS, 1935, p. 157).

Se a sociologia lida com a questão social do indivíduo, então, porque a autora é contrária à doutrina socialista. Para ela, ele é “uma reacção violenta contra o individualismo reinante desde Rousseau e Kant. Rousseau e Kant collocavam o individuo acima de todas as normas de vida; o socialismo colloca a coletividade no centro de todas as preocupações da vida” (PEETERS, 1935, p. 173).

Deste modo, o indivíduo não seria indivíduo se não fosse a coletividade, consequentemente, seria o “producto social. Religião, tradição, moral, lingua, economia, sciencia e technica: tudo é producto social. A collectividade é uma entidade que não se confunde com a soma dos individuos: é uma realidade em si. Productu da sociedade, o homem depende em tudo della” (PEETERS, 1935, p. 173).

A ciência constituía sociologia, de acordo com Peeters (1935), “a unica sciencia que resolve os problemas da vida e que tem direito a construir uma philosophia vital. Não só o homem como todas as suas actividades, devem ser encaradas do ponto de vista social” (PEETERS, 1935, p. 174).

No que se refere à educação sociológica, teríamos que buscar na história da humanidade em que “demonstra que a educação e a instrução foram sempre consideradas como funcções sociaes, e concebidas como meio de transmittir ás gerações futuras o thesouro cultural da civilização e da tradição” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 109).

Os radicais sociologistas, como reacção, por meio dos seus adeptos, em relação à educação, cairiam no excesso oposto:

a sociedade, para os radicaes da doutrina torna-se a unica realidade. Impõe as suas normas a todas as disciplinas que devem ser socializadas: [...] a educação será intensamente socializada por meios exteriores: cooperação no trabalho escolar, democratização do meio e das materiais de estudo que serão mórmente industriaes; organização escolar com collaboração dos alumnos (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 110)

As Madres consideravam como representante da corrente radical socialista dos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952), para quem “a escola deve acompanhar a triplice revolução pela qual passa a vida moderna: revolução intellectual pelo

incremento das sciencias physicas e naturaes; revolução industrial pela technica moderna; revolução social pela democracia (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 111). Como princípio de Educação, “sua reforma pedagógica consiste em fazer da escola um centro de educação social” (PEETERS, 1935, p. 173).

Apontado como iniciador da escola ativa, Dewey percebia as crianças da seguinte maneira: “a criança deve tornar-se este centro, agir, produzir, e produzir em commum [...] e está persuadido de que, adquirindo o saber pela iniciativa propria, pela experiencia, pelo espirito de cooperação [...]” (PEETERS, 1935, p. 175). Segundo a autora, ele representava há um tempo o socialismo radical e o americanismo; suas atitudes são reveladas, sobretudo:

Pelo *pragmatismo* e o *experimentalismo*. *Pragmatismo*, Dewey considera a vontade como simples instrumento de acção. Não é a theoria que deve dirigir a pratica; é a pratica que precede. *Experimentalismo*, se bem que inimigo das experiencias de laboratorio, de que estão abusando agora, - Dewey está convencido de que agir scientíficamente é agir experimentalmente. Tudo deve passar pelo crivo da experiencia para ser acceto (PEETERS, 1935, p. 175, destaques no original).

Pelo *pragmatismo*, uma das primeiras características da pedagogia de Dewey, resultou na “orientação dada á escola, o methodo de ‘Projetos’. Na escola antiga, o pensamento era finalidade ao menos proxima; na escola de Dewey, é inutil, se não serve para agir, ou melhor, é apenas o meio de realizar um projecto” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115). Na educação de Dewey, um “fim que se deve ter em vista é aspiração (nota-se a confusão de termos: fim é balisa a attingir, aspiração é a tendencia); este fim implica actividade ordenada, intrinseca” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115). Se a aspiração “vier de fora, só resta à intelligencia recebê-la já preparada o cuidar dos meios mecanicos de alcançar” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115). Todavia, como essa visão de educação era restrita, “se reduz a uma perpetua adaptação a uma situação presente, e o termo educação (*exducare*⁷⁷) não tem mais significação. O

⁷⁷ Ao buscarmos a definição em um dicionário etimológico, temos: “O termo latim *educare* é composto pela união do prefixo *ex* que significa “fora”, e *ducare*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. O significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-la para “fora” de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. Ver: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

desenvolvimento em si é o unico fruto que Dewey espera dela” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115).

A organização da escola em Dewey “deve pautar-se pela organização social. E’ preciso, pois, introduzir nella a vida social, e romper de vez com o passado em que se aprendiam coisas impostas, não pelas circunstâncias, mas por motivos alheios ao interesse immediato da criança” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115). A democracia social seria inserida na escola “pela *cooperação*. Esta collaboração será alma da educação. O mestre e os livros são secundários” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115, destaque no original). A função do mestre “será consultado ou não, segundo os alumnos o julgarem necessario: é apenas um tecnico que está à espera de que se recorra a elle”(PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115). A moral da escola para Dewey consistiria em três aspectos: “compreensão social, poder social, interesse social” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 115).

Além dos Estados Unidos, o socialismo educacional foi presente também na Alemanha, com os teóricos Paulo Natorp⁷⁸ (1854-1926), Paul Bergemann (1862-1946) e Georg Kerchensteiner (1855-1932). Natorp “criou na Allemanha o movimento anti-herbartiano e contribui poderosamente a fazer sahir do olvido Pestalozzi” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 112). As autoras buscam a sistemática do indivíduo na obra de Natorp (1899): “O homem só é homem pela comunidade humana e pela participação á vida social” (NATORP, 1899, p. 90). E a religião para esse autor: “não damos credito a religião alguma, a não ser á da Humanidade”. (NATORP, 1894, p.20). Para as autoras, esse pensador considerava que o “indivíduo, moralidade, religião, sciencia são apenas o meio de favorecer a comunidade” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 112).

Os princípios teóricos do pensador Bergemann eram considerados pelas autoras como “Outro extremista. A sua originalidade é aliás diminuta. Emquanto Natorp dava ao seu systema o nome de *Monismo Social*, Bergemann designa a sua concepção sob o nome de *Universalismo o Pedagogia da cultura* (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 112, destaques no original).

⁷⁸ Conforme Gniss (1997), Natorp possui obras como - *Os fundamentos lógicos das ciências exatas e Kant* (1910) e *Escola Marburg* (1912). Ver: GNISS, Ralp Roman Konrad. A formação do sujeito em Paul Natorp. **Filósofos**, v. 2, p. 81-94, jul./dez.1997.

As autoras percebem a questão religiosa nas obras de Kerchensteiner: “durante toda a sua vida Kerchensteiner foi um mendigo ideal, sem jamais encontrar nada que o satisfizesse, porque nunca pensou em busca-lo na religião” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 112). Conforme esse teórico, “o sentido verdadeiro e objetivo da vida, permanecerá talvez para o homem um enigma eterno” (KERCHENSTEINER, 1920, p. 5). O socialismo deste teórico incidia em “um socialismo de Estado. Não é a comunidade em geral, mas o Estado que preconiza; não fala em educação social; mas em educação *cívica*” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 112, destaque no original).

Com os princípios do socialismo de Kerchensteiner, temos uma nova concepção e organização da escola, uma escola ativa; para ele, uma escola com ideal, organização, método, por meio da disciplina da educação cívica e de formação do caráter (HOVRE, 1969). Sofreu influência do teórico dos Estados Unidos: “Dewey exerceu a sua influencia na Allemanha sobretudo por intermedio de Kerchensteiner que divulgou o seu systema”(PEETERS; COOMAN, 1936, p. 116).

Na França, o socialismo surge no cenário com o teórico Émile Durkheim (1858-1917) e a sua pedagogia: “o individuo é relegado na sombra: a alma, os destinos eternos, Deus, a psychologia individual, a moral individual, as aspirações mais elevadas do homem, tudo deve ser sacrificado á sociedade” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 113).

A escola ativa nos Estados Unidos apareceu no cenário por meio do pensador “Horace Mann (1796-1859) ⁷⁹, que era um entusiasta da educação popular e já imbuído das idéas comunistas” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 113). Conforme as Madres Peeters; Cooman (1936), Horace Mann era um pragmático e, seus os princípios

⁷⁹ Horace Mann - nasceu em uma fazenda na vila de Franklin, Massachusetts. Seus pais eram pessoas de pouca instrução, mas de caráter admirável, por isso eles foram ensinado a ele e seus quatro irmãos trabalham hábitos e ideais elevados. Neste cenário, foi bastante infeliz na infância, marcada pela pobreza, o trabalho duro, a submissão e medo. Somado a isso, os métodos de estudo em seu distrito escolar foram decepcionantes, professores mal preparados e disciplina severa. No entanto, ele conseguiu superar as limitações que lhe são impostas pela educação pobre e estudando por si mesmo lendo na biblioteca do povo. Principalmente auto-didata, Mann foi aceito aos 20 anos na Universidade de Brown. Horace Mann, muitas vezes chamado de Estados Unidos o "Pai da Escola Pública", começou sua carreira como advogado e legislador.[confuso] Quando ele foi eleito secretário do Conselho de Massachusetts recém-criado da Educação em 1837, ele usou sua posição para realizar importantes reformas educacionais. Ele também liderou o movimento para a escola pública, lutando para que cada criança receba educação básica apoiado por impostos locais. Sua influência logo se espalhou para além do estado de Massachusetts, como mais Estados membros aprovaram a ideia da educação universal. O compromisso de Mann à educação pública resulta da sua convicção de que a estabilidade política e a harmonia social dependem da educação. Ver: <<http://www.sarmiento-mann.org/biografia-mann-es.html>>. Acesso em : 11 dez. 2015.

divulgados, como a co-educação e o ensino religioso consistia em - “o ensino religioso é um dogmatismo despotico dos mestres e uma escravidão para os alumnos... Os sexos devem ser co-educados. A co-educação é uma escola de respeito mutuo entre os sexos!” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 113).

Outro representante da escola ativa, além de Dewey e Mann, nos Estados Unidos, é William James (1842-1910), que “foi o vulgarizador da expressão ‘pragmatismo’” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 113). Concebia “a educação da vontade. A criança é um pacote de instintos. Deve-se malhar o ferro enquanto está quente: servir-se dos bons instintos e combater os maus” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 114).

Na França e na Bélgica, os propósitos da escola ativa “apoiam-se mais em bases psychologicas e philosophicas” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 117). Os representantes na França são: Edouard Claparède (1873-1940), que “rejeita a expressão Escola activa; prefere-lhe o termo Escola funccional” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 117); para ele, “a educação funccional propõe-se desenvolver os processos mentaes, considerando-os, não em si-mesmos, mas quanto á sua significação biologica, ao seu papel á sua utilidade presente e futura para a vida” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 117). Outro foi Adolpho Ferrière (1879-1961), para quem a escola activa seria “como um internato familiar, situado no campo, e onde a experiencia pessoal serve de base á educação intellectual” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 119). Na Bélgica, temos como teórico Ovídio Decroly (1871-1932); conforme a autora, Decroly se empenhou em elevar o nível mental dos deserdados morais. Portanto, a educação:

Consiste este systema em organizar cursos ao ar livre, outros em locaes organizados em forma de laboratorios com distribuição de agua, com ferramenta e apetrechos de marcenaria, material este, posto ao dispôr dos alumnos para applicações concretas do ensino pessoal selecionado, cursos divididos em pequenos grupos homogeneos, etc (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 120- 121).

Na Itália, Maria Montessori (1870-1952) propunha um ensino baseado na “*liberdade*, sobre a qual se baseia a disciplina; a *actividade* pessoal; a *individualidade*” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 122, destaques no original). Na Rússia, o Conde

Tolstói⁸⁰ (1828-1910) “adepto da doutrina destruidora o foi também no domínio da pedagogia. Condennava toda e qualquer pedagogia, tanto a moderna como a antiga” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 123). Então, “fundou em Yasnaia Poliana uma escola sua, sem regulamento, sem disciplina, sem mestres impostos aos alunos, que deveriam escolher os seus” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 123).

As autoras descrevem o fundamento da pedagogia soviética: “é inteiramente *materialista*, professa o ateísmo militante, o comunismo, e o monopólio completo do Estado” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 123, destaque no original). De acordo com Rodrigues (2005), a Igreja, por meio de Pio XI⁸¹, considerava o comunismo censurável por recusar a razão divina, ser contra a liberdade do indivíduo, provocar o terrorismo, tentar acabar com a hierarquia social e destruir os fundamentos da sociedade. E, ainda, por não reconhecer a verdadeira origem da natureza e o fim do Estado; desta maneira, estaria negando os direitos, a dignidade e a liberdade do ser humano. Liberdade que a Igreja pregava, a da consciência do indivíduo para com a religião e/ou liberdade de autonomia desse indivíduo.

A educação socialista se desenvolveu no mundo como uma corrente pedagógica por meio desses teóricos; por sua vez, a Igreja reagiu por meio de uma educação espiritualista, com o teórico Otto Willmann (1839-1920): “o erudito e o sábio. Era um

⁸⁰ Lev Nikolayevich, o conde Tolstói - Romancista russo, profundo pensador social e moral, e um dos autores mais eminentes da ficção realista de todos os tempos. Nasceu em Yasnaya Polyana, numa propriedade familiar agrícola, ao sul de Moscou. Aos 16 anos, ele entrou na Universidade de Kazan, onde estudou, primeiramente, línguas e leis, posteriormente. Influenciado pelos escritos do filósofo francês Jean Jacques Rousseau, foi apreendido com uma crescente insatisfação com os seus estudos, e deixou em 1847. Em 1851, ele se juntou ao seu irmão no Cáucaso, onde seu regimento estava acampado, e depois de uma breve estadia, também decidiu se juntar ao exército. Quando estava afastado da guerra, concluiu uma obra autobiográfica, *Crianças* (1852), que foi seguido por mais dois, *Adolescência* (1854) e *Juventude* (1856), em que ele revelou, sem retórica ou sentimentalismo, uma série de memórias semelhantes aos da maioria das questões psicológicas dos jovens. Estas obras receberam um acolhimento imediato e caloroso do público, assim como *Sebastopol* (1856), três histórias baseadas na Crimeia, que são uma excelente exposição da realidade horrível de guerra e uma desqualificação de falso heroísmo os comandantes militares, em contraste com a bravura dos soldados comuns. Tolstoy retornou a San Petersburgo em 1856, e foi atraído para a educação dos agricultores. Durante suas viagens ao exterior (em 1857 e 1861), ele visitou escolas alemãs e francesas e, mais tarde, em Yasnaya Polyana abriu uma escola para crianças camponesas em que ele aplicou seus métodos de ensino, antecipando educação progressiva moderna. Escreveu seus dois grandes romances, *Guerra e Paz* (1869) e *Anna Karenina* (1877). Ver: <<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2361>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

⁸¹ Pio XI em 17 de março de 1937, cria encíclica *Divini Redemptoris* que se refere ao comunismo na Rússia “efetivamente, o comunismo por sua natureza opõe-se a qualquer religião, e a razão por que considera como o “ópio do povo” [...] Por conseguinte, nada mais resta do que aquele pavoroso terrorismo que se está vendo na Rússia, onde os antigos camaradas de conspiração e de luta, se vão dando a morte uns aos outros” Ver: IGREJA CATÓLICA. Papa (1922-1939: Pio XI) In: Documentos da Igreja. São Paulo: Paulus, 2004. p. 567-68.

homem de erudição encyclopedia: philosophia, mathematica, ciencias naturaes, pedagogia, theologia, letras” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 126). A educação social da Igreja, para Willmann era assim compreendida: “A Igreja concebe a educação *socialmente*; o seu ensino deve transmittir á geração que cresce os bens eternos da fé; a sua educação tende a incorporar a juventude na comunidade christã” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 126, destaque no original).

Um teórico dessa reação espiritualista, era o Friedrich Paulsen (1846-1908), consideradas para as autoras em relação “as obras philosophicas [...] são perigosas por causa do seu fanatismo” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 128). Todavia, ao contrario do que se diz da sua pedagogia que consistia na “presença da criança que ama sinceramente, Paulsen parece convencido de que os valores superiores da vida: verdades e moveis religiosos, são necessarios a educação” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 128). O outro teórico era Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), considerado pelas autoras como um dos militantes mais convictos dos princípios eternos da filosofia e da religião; no que se refere à educação - “em todas as suas obras pedagogicas applica-se a tratar os problemas da educação na sua ligação íntima com as questões eternas da alma e as questões fundamentaes da cultura” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 129). Para Benjamin Kidd (1858-1916), sociólogo, “cultivar no individuo em formação a consciencia do dever, o espirito de sacrificio, a abnegação é a condição indispensavel da manutenção da nossa civilização” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 132); por sua vez, Monsenhor John Lancaster Spalding (1840-1916), crê que a educação “é social na sua origem, seu conteudo, seu material, sua organização; mas é pessoal no seu ideal, e sua força inspiradora” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.133). São João Bosco (1815-1888), outro autor analisado, “é o fundador das duas Congregações: dos Salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 134); sua pedagogia “é filha da caridade” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 135). Por fim, Monsenhor Felix Dupanloup (1802-1876), sacerdote e educador, propunha a “educação HUMANA que visa formar o Homem eterno” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 138), deste modo, todo educador cristão deveria saber “que não há educação sem liberdade; mas o papel da disciplina é libertar primeiro a alma juvenil das suas más inclinações: pois a unica liberdade é a disciplina interior”(PEETERS; COOMAN, 1936, p. 139).

No Brasil, as autoras apresentam que “entre os pedagogos que mais se esforçaram para lançar o Brasil na corrente actual, destaca-se o talentoso e erudito Snr. Dr. Lourenço Filho, ex-diretor do Ensino em S. Paulo, e actualmente Director do Departamento Nacional de Educação” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 157). Elas ponderam, em relação à escola ativa no Brasil: “não tem estas correntes nada genuinamente brasileiras” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 157). Apesar das Madres Peeters; Cooman não considerarem essa corrente brasileira; ressaltamos que as mesmas não perceberam que no Brasil, a influência da escola ativa foi pragmática em relação aos teóricos e aos debates na década de 20 do século XX referentes a educação do país e/ou acreditavam que só ficariam nos discursos. Em relação aos programas dos cursos de psicologia e de pedagogia das escolas normais e os requisitos exigidos nas aulas de didática, “ficaria pasmo diante do progresso do nosso paiz. A realidade porém é outra. O bom senso dos professores e dos Inspectores do Ensino considera felizmente esses programmas como letra morta e inexequivel” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 156).

O porquê desta escolha, de acordo com as autoras “e’ porém de lastimar que os alumnos normalistas tenham de enfrentar casos concretos tão differentes do que os que o idealismo haurido nos cursos de formação profissional lhes fizeram sonhar. A Escola nova p. ex. é de todo impraticavel nos grupos superlotados do interior” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 156). Será que os grupos escolares, deste período, atendiam a todas as demandas dos alunos que buscavam a escola pública, independente da classe social, ou não? Acreditamos que a realidade que as autoras conheciam era a das escolas públicas do Estado de São Paulo e das escolas particulares. E, também, fica outro questionamento: As escolas públicas do Estado de São Paulo e as particulares atendiam a toda a demanda da população neste período.

Em relação à escola ativa, sob o ponto de vista social, a educação e a instrução deveriam ser do interesse e negócio pessoal, não condição social da formação da vida social. Assim, a escola ativa deveria:

Desenvolver tão cedo na criança o gosto pela agitação febril da iniciativa, da actividade, da energia physica, é afastar, para sempre talvez, a mente infantil do habito da concentração, da reflexão, da calma, do recolhimento. É fazer do homem de amanhã um escravo do seu trabalho. O homem não vive para o trabalho; este é um meio para

que o homem se ennobreça e se torne util aos seus (PEETERS, 1935, p. 177-178).

Contrariamente, ao desenvolver a criança pela sua iniciativa, ela seria levada a se tornar um ser independente e criativo. Conforme a autora esse ser social independente e criativo pelo exterior, pode considerar como um artifício, penoso, pois teremos um rebanhinho, que não movimenta por conta própria, com horário determinado para suas atividades. No entanto, a educação precisaria ter um fim determinado, ao fazermos da educação uma simples adaptação ao meio só pode imprimir a ação dos educadores em uma marcha de indeciso, o qual não tem nenhuma orientação necessária e tendo como consequência o desmoronamento da própria educação.

Neste sentido, a educação, para Peeters; Cooman (1936, s/d), “é ‘humana’, i. é, intimamente ligada á philosophia, no seu sentido mais lato, da vida”. Então, a História da educação é adepta da “concepção que faz da Pedagogia uma disciplina dependente da philosophia da vida” (PEETERS; COOMAN, 1936, s/d). Portanto, a educação de um povo é “a resultante da sua vida cultural e das suas aspirações” (PEETERS; COOMAN, 1936, s/d).

A educação especial, para as autoras, constituía se na educação cristã, que concebe o homem como “o soberano do mundo creado por Deus; tudo existe para o seu serviço; mas a sua vocação terrestre é subordinada à vida eterna” (PEETERS, 1935, p. 35). O mestre dessa educação é Jesus, “o Pedagogo Ideal e unico” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.36). As primeiras escolas datam de quando um “bispo organizou uma escola para a formação do clero” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 39), as chamadas escolas catedrais, e as outras se relacionam “com o surto dos mosteiros, ao lado das escolas cathedraes” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 39), no século VII, e são conhecidas como as escolas monásticas.

O ideal de educação monástica conteve o ascetismo⁸², considerado, às vezes, como degenerador da vida espiritual, pois se baseava “na ingeniosidade em mortificar-se de todo os modos possíveis, é facto que não pode negar”. Tinham como princípio “assegurar o dominio do espirito sobre a natureza physica e este dominio é a melhor hygiene que se pode encontrar” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 41); conforme as autoras, “até o seculo VIII, estas escolas eram muito rudimentares, e não havia quase possibilidade para os que não destinavam á vida monastica, de se educarem” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 41). As escolas monásticas tinham como conceito de instrução o estudo que “nunca foi considerado como *um fim*, mas sim, como um meio de occupar utilmente as horas de repouso dos trabalhos braçaes” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 41).

Além das escolas monásticas, existia a escola escolástica, em que a “forma da vida intellectual [...] se desenvolveu entre os seculos XI e XV” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43). Concebia mais “um methodo de estudar do que uma doutrina definida” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43). As especificidades desse método estariam na utilização da “*logica* e da *dialectica* o que muito contribuiu para dar ao espirito clareza e subtileza” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43, destaques no original). Com as Cruzadas, a escolástica pretendia “pôr a razão ao serviço da fé, fortalecer a vida religiosa pelo desenvolvimento do poder intellectual; combater as duvidas e os sophismas⁸³ pela argumentação” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43).

A primeira atividade da escolástica seria “formular as crenças sob a forma de syllogismos⁸⁴” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43); tinha como método “systematizar

⁸² Ascetismo é uma doutrina filosófica que defende a abstenção dos prazeres físicos psicológicos, acreditando ser o caminho para atingir a perfeição e o equilíbrio moral e espiritual. Ver: <www.significados.com.br/ascetismo>. Acesso em: 10 nov. 2015.

⁸³ Raciocínio caviloso ou que leva a conclusões paradoxais ou desagradáveis. Neste sentido, esse termo tem uso muito vasto, e até os paradoxos. Ver: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 921.

⁸⁴ Este termo é a relação de inerência que, segundo Aristóteles, expressa a necessidade do ser predicativo. Nessa relação de inerência baseia-se a predicação *de omni*, ou seja, a referência do predicado a qualquer coisa indicada pelo sujeito. Em seguida, na lógica medieval, foi justamente o princípio *de omni* que se reconheceu como fundamento do S. Eis como era expresso por Pedro Hispano: “Ser dito *de omni* é quando não se admite no sujeito nada de que o predicado não seja dito, como p. ex. ‘todo homem corre’”. Ser dito *de nullo* é quando não se admite no sujeito nada de que o predicado não seja removido, como p. ex. ‘nenhum homem cone’” (*Summ. log.*, 4.01). Esta lei fundamental do S. foi expressa nos mesmos termos por uma longa tradição (cf., p. ex., JUNGIUS, *Lógica hamburgensis*, III, 11,4; WOLFF, *Log.*, § 346). Na lógica tradicional, o *dictum de omni et nullo* nunca teve significado extensivo: a possibilidade de que alguma coisa seja dita *de omni* não passa de inerência necessária do predicado ao sujeito [...]. Ver: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 899.

a sciencia dando-lhe uma forma logica. Por este methodo exhaustivo, o espirito adquire uma profundidade e uma clareza que difficilmente se attingira nos seculos em que se abandonou a escolastica” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 43). Os grandes mestres da escolástica:

Alexandre de Hales, o doutor irrefragavel; S. Boaventura, o doutor seraphico, Alberto Magno, o doutor universal. Mas aquelle que sobrepujou a todos foi o grande Sto. Thomas de Aquino, o doutor angelico, o príncipe da philosophia, cuja obra marca o ponto culminante da escolastica, e cuja autoridade é ainda preponderante em philosophia (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 44).

No século XIII, mais exatamente em 1212, aparecem as Ordens Mendicantes, instituída por São Domingos, que possuíam “alta educação intellectual que deram aos membros da sua Ordem, destinados à pregação, tornaram-se educadores do povo e pioneiros da doutrina” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 49).

O Renascimento surge com grandes transformações políticas, sociais e culturais no início do século XIV. Uma dessas grandes transformações é a formação dos Estados Nacionais, na Europa, e os regionais, na Itália; com o fim de duas grandes instituições universais da Idade Medieval: o império e a força da Igreja mantida pelo poder do Papa. Outra mudança, foi o aparecimento de uma “nova” classe social: a burguesia, com os banqueiros, os industriais, os comerciantes, que tinham como centro de vida, sobretudo, as cidades, tornando-as espaço de propulsão da economia e da cultura.

O elo entre a política e a economia neste período favoreceu o aparecimento de novas indústrias, levando ao aumento da produção e contribuindo para a adoção de novas técnicas em vários setores da atividade humana, mas o que houve foi principalmente o desenvolvimento dos conhecimentos. Nesse cenário se situa a cultura que busca interpretar as novas necessidades e interesses da sociedade, rompendo com o passado que valorizava o papel transcendental da religião e que alocava o homem dentro de uma sociedade sem escala social.

Neste contexto, temos uma concepção humanista, conforme Abbagnano (1998), que significa a valorização do ser humano e de sua condição, bem como de tudo o que o engloba. A filosofia humanista apresentava novas maneiras de reflexão sobre as artes, as ciências e a política, revolucionando o campo cultural. O termo humanistas inaliza a

busca do ideal ou espírito humano – que retoma dos antigos gregos a ideia de *Paidéia* - no sentido de formação, de perfeição espiritual, ou seja, a formação da perfeição humana. Esta formação do homem se daria por meio do contato natural com a cultura, instituído em cursos de estudos, com centro dedicado aos estudos humanistas, para que amadurecesse por interferência da reflexão da estética e da filosofia.

Segundo Martins (1996), o Renascimento se restringiu a buscar o arquétipo do “aperfeiçoamento do homem” em dois aspectos: na exaltação do humano, enquanto dignidade, e na crença de que, para acontecer esse aperfeiçoamento, deveria ter como modelo formativo as humanidades.

A educação humanista, para as autoras, “acompanha sempre o movimento philosophico e a concepção da vida” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 54). O contato dos pensadores levou à deificação do homem, que teve como consequência o aparecimento da Educação Liberal (PEETERS; COOMAN, 1936), que buscava, “como o termo indica, adquirir os predicados dum homem livre, desenvolver as prendas corporaes e espirituas que ennobrecem e dignificam o homem” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 54). Os elementos consistiam: no “physico, a cultura da elegancia; para o lado intelectual, a cultura esthetica e literaria” (p. 54). A arte e a religião ficavam com o cristianismo que se apresentava como uma nova orientação a todos os sentimentos humanos, e, por consequência, mudou o significado de arte (PEETERS, 1935). Por sua vez, “a oração collectiva procura um auxiliar na harmonia da musica, na magnificencia dos templos, nos cortejos solennes” (PEETERS, 1935, p. 164).

Outra transformação que ocorreu na passagem da Idade Média para a Medieval, foi a Reforma e a Contrarreforma. Conforme Zagheni (1999a), no medievo, tinha-se a ideia da *christianitas* única, dirigida pelo papa e pelo imperador, que se dissipava em várias “cristandades nacionais”, nas quais o rei ou o príncipe controlavam os negócios eclesiásticos e os religiosos, com a finalidade do bem-estar da Igreja. Era um sistema de governo absoluto, que não aceitava a independência de setores internos da nação (nem da Igreja), principalmente, no campo econômico e jurídico; o que ocorreu foi um *confusio regnorum* (secular e espiritual), em diversos níveis.

Nesta época, havia, de maneira generalizada, no alto clero, a ausência de empenho na *Cura animarum*, essa *Cura* era ocupada por políticos, por familiares e por príncipes que detinham grandes poderes no espaço religioso e no seu território. Alguns

deste alto clero, os bispos, por exemplo, eram príncipes feudais, componentes da nobreza ou a ela subordinados, devido aos favores e proteção. Dedicavam-se vastamente aos interesses do próprio Estado ou conjecturavam abertamente a atividade do seu príncipe, como legados, chanceleres e embaixadores.

A Reforma teve influência direta na educação, com o

desenvolvimento da acção do Estado na criação e na manutenção das escolas publicas. Baseando-se na doutrina Protestante sobre a interpretação individual da Sagrada Escriptura, julgou-se necessario que cada cidadão soubesse ler, afim de poder ter em mãos a Biblia (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 60).

E também influência indireta: “a luta contra as idéas novas aguçou a actividade catholica e a renovação do ensino por toda a parte foi o resultado mais benefico deste esforço” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 61). Como implicação, as “congregações dedicadas ao ensino surgiram na Europa e, adoptando methodos usados pelos humanistas da Renascença, os christianizaram e os tornaram assim superiores a tudo quanto existia neste sentido” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 61).

Um das dessas Congregações, foi a “Ordem fundada por Sto. Ignacio de Loyola. Não entra no quadro duma historia da Educação a narração dos factos providenciaes que suscitaram a inclyta⁸⁵ Companhia de Jesus” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 61). Inicialmente, o propósito da Companhia de Jesus, conforme Santo Ignácio, não era “a educação secular, e sim a preparação adequada dos proprios membros da Ordem para a santa luta em prol das almas” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 62). Em relação à educação intelectual, os jesuítas aspiravam “conduzir os seus alumnos à *Eloquencia*” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.63). *Eloquencia* seria, para os humanistas, “a arte de expressar bem o que é bem sabido e bem pensado” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 63). No entanto, para atingir este fim era preciso “o conhecimento perfeito do Latim” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 63), língua considerada “o vehiculo cultural commum” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 63); a classe deveria ter “a PRELEÇÃO, exercicio eminentemente proprio para formar a alma tanto como a intelligencia”

⁸⁵ Conforme dicionário latim, inclyta significa – célebre, conhecido, famoso, ilustre, glorioso. Ver: <<http://www.latin-dictionary.net/definition/23190/inclytus-inclyta>>. Acesso em: 04 abril 2016.

(PEETERS; COOMAN, 1936, p. 63). Nesse momento, contudo, a língua latina fora substituída pela vernáculo.

Um dos princípios dos jesuítas consistia em “*Non multa, sed multum*” – Não muitas coisas, mas muito⁸⁶ (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 64); tinham como proposta de educação que “o ensino é apenas uma parte do Collegio. O Collegio para os Jesuitas é uma vida e a preparação à vida” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 64). A educação teve dois períodos:

No primeiro periodo não ha internato propriamente dito. Fora dos cursos os alumnos gozavam de mais plena liberdade. No entanto os professores acompanhavam de perto a vida dos discipulos, pela sympathia, os conselhos, a organização de festas escolares, de certames de toda a qualidade, pelas academias, pelas congregações, enfim por todos os recursos duma pedagogia genial; inteligente e totalitaria. As proprias aulas tinham, como ainda têm, um cunho de formação moral [...] Outro caracter dos collegios jesuiticos foi desde o principio a alegria. Além dos esportes diarios, que promoveram muito tempo antes da generalização destes, havia as festas escolares numerosa assistencia e por meio dos quaes incutiam lições moraes e dogmaticas (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 65).

O Renascimento também exerceu influência no campo educacional; por meio da educação realista “o proprio espirito da Renascença devia quasi que fatalmente gerar a tendencia para investigações em phenomenos naturaes e instituições sociaes” (p. 71). As etapas da educação realista seriam a humanista e a literária (PEETERS; COOMAN, 1936). Existia uma diferença entre os humanistas e os realistas: “os primeiros queriam fazer da mocidade moderna uma copia dos jovens patricios romanos, os ultimos pretendiam auxiliar a formação do homem culto do seu proprio tempo, por meio dum conhecimento da vida dos romanos e dos gregos” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 71).

O precursor do Humanismo foi Erasmo de Rotterdam⁸⁷ (1466-1536), considerado o Príncipe dos Humanistas. Conforme Nascimento (2007), o humanismo

⁸⁶ Ver: <<http://www.dicionariodelatim.com.br/non-multa-sed-multum/>>. Acesso em: 04 abril 2016.

⁸⁷ Erasmo de Rotterdam (1466-1536). Nascido em Roterdã, as ideias humanistas de Erasmo sintetizaram o pensamento liberal e progressista do Renascimento. Ele estudou na Holanda e em Paris antes de viajar em 1498 para a Inglaterra, onde estudou grego na Universidade de Oxford. Seu primeiro tratado teológico, o Manual do Cavaleiro Cristão, foi publicado em 1503, pouco antes dele partir para Veneza e Roma, onde seria recebido pelo papa Júlio II. O sábio e estudioso holandês Erasmo de Roterdã (ou Desidério Erasmo) foi um dos primeiros autores de grande vendagem no mundo. Ele adquiriu sua fama durante o Renascimento, período em que houve um incrível despertar da arte, do pensamento e da literatura, que resgatou a Europa da escuridão intelectual vigente na Idade Média. Embora no Renascimento muitas pessoas tenham redescoberto a literatura clássica grega e romana, e reconsideravam

cristão considerava o homem à imagem e semelhança de Deus, diferente dos animais, por serem seres racionais, capazes de compreenderem os princípios do bem e da virtude; por meio da razão, a força da natureza depositou em nós potentes sementes. Erasmo de Rotterdam, apoiava uma educação associada a uma concepção de natureza humana propensa ao bem.

O realismo social teve como representante Montaigne (1533-1592)⁸⁸: “basta expor as idéas desenvolvidas nos seus *Essays* para se ter o conhecimento exacto deste movimento” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 72). Montaigne levou grande tempo na redação dos *Ensaaios*, de 1572 até a sua morte. A obra possui uma estrutura que induz o leitor a reflexões e análise espiritual desordenadamente; por ter uma abordagem intelectual, o narrador tende a buscar qual é o estado de ser um homem. O próprio Montaigne tenta responder ao seu questionamento: queria saber quem era. As teorias pedagógicas de Montaigne implicam “em grande parte da personalidade do autor. Nunca conheceu outra lei que o capricho: vencer-se, curvar a sua vontade debaixo duma autoridade, sacrificar o prazer ao dever, esquecer-se de si para pensar nos outros, outras tantas coisas que ignorava completamente” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 72).

o pensamento clássico, o período também buscava inovações e invenções. As universidades se espalharam pela Europa e houve uma grande onda de disseminação de ideias possibilitada pelo surgimento da prensa de Gutenberg, em 1450, e pelo nascimento da indústria de publicações. Os escritos de Erasmo eram populares devido à sua imaginação inteligente e ao seu estilo claro e descritivo. Embora isso fizesse com que ele atraísse um grande número de inimigos poderosos em função de suas sátiras. Entre seus trabalhos mais importantes estão o *Elogio da Loucura* (1509), no qual a "loucura" discursa para uma audiência imaginária composta por pessoas de vários tipos; *De Duplici Copia Verborum et Rerum* (1511), um texto de retórica para os estudiosos do latim; *Os Pais Cristãos* (1521); *Colóquios Familiares* (1516-1536); *De Libero Arbitrio* (1526), um panfleto satirizando Martinho Lutero; *As Navegações dos Antigos* (1532), uma série de contos e *Preparação para a Morte* (1533). Ver: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/roterda/>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

⁸⁸ Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592). Ensaísta e filósofo francês nascido no castelo de Montaigne, perto de Bordeaux, França, construtor de uma *filosofia sistemática*, cuja obra foi enaltecida por livres-pensadores e severamente criticada por outros. Filho de um próspero comerciante com título de nobreza e de uma mãe oriunda de uma família de judeus espanhóis convertidos ao catolicismo, foi educado por um preceptor que lhe ensinou como primeira língua o latim e recebeu formação posterior no colégio Guyenne, em Bordeaux. Formou-se em direito (1550), em Toulouse, e foi nomeado em seguida conselheiro do Tribunal de Périgueux e do Parlamento de Bordeaux (1550-1563). Como pensador respeitado e integrante da facção moderada do partido católico, interrompeu seu isolamento para participar de missões conciliadoras durante as lutas religiosas da época. Foi eleito prefeito de Bordeaux, cargo que desempenhou por quatro anos com competência e diplomacia. Seu espírito mediador com os protestantes, provocou desconfianças que puseram em dúvida suas boas intenções e, desgostoso, retirou-se definitivamente da vida pública, retornando ao castelo em que nascera e de onde não mais saiu até morrer, em Bordeaux. Publicou *Théologie naturelle* (1569), tradução de uma obra de Ramón Sabunde, e deu início à redação dos *Essais* (1571), em que trabalharia durante toda a vida. Depois da primeira edição (1580), publicou edições ampliadas (1588). Uma nova edição dos *Essais* foi publicada postumamente (1595) por sua protegida Maria de Gournay. Ver: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MichEyMo.html>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

Segundo as Madres Peeters e Cooman em relação aos ensaios de Montaigne, podemos encontrar neles seus pensamentos sobre: a ciência - “um montão de incertezas”; a Filosofia: “uma celeuma de cerebros”; a Consciência: “resultado do costume”; a Religião: “uma inclinação a nos arranjar um Deus á nossa medida”; a Inteligência: “os sentidos, faculdades enganadoras” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 73).

No realismo científico, que transcorreu no século XVII, segundo as autoras, “foram germinados os conceitos modernos da educação, tanto do ponto de vista psychologico, como social e scientifico” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.75). O princípio consistiria na “*educação dos sentidos* e da percepção externa” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 75, destaques no original).

A teoria da educação era baseada na “investigação científica e não no empirismo” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 75). Isto se deve por três processos: o primeiro, “a formação literaria classica inaugurada pela Renascença teve de recuar diante das sciencias naturaes que aos poucos vieram ocupar um lugar cada vez mais preponderante”. O segundo, “se bem que os protagonistas do movimento insistissem sobre o estudo da criança, e a adaptação dos processos educacionaes á mente infantil, poucos possuíam idéas adequadas sobre as actividades infantis”. Por fim, “o methodo começou também a evoluir: á deducção dos principios ia-se preferindo a inducção” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 75).

Os representantes do movimento realismo científico, seriam: Francis Bacon (1561-1626), na Inglaterra; Descartes (1596-1650) na França; Ratke (1571-1635) e Comenio (1592-1670), na Alemanha (PEETERS; COOMAN, 1936).

Em relação à educação, segundo as autoras o conceito da educação disciplinar introduzido por John Locke (1632-1704) teria “as ideas erroneas por causa do seu exclusivismo” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 80). Era oposto às ideias filosóficas de Descartes, no sentido em “que não ha idéas inatas: todos os conhecimentos vêm da experiencia, e da experiencia pelos sentidos, ou pela reflexão provocada pelos sentidos” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 81). As ideias educacionais de John Locke representam, para a Igreja, “quanto ao methodo das que suggere o ascetismo christão. Mas o principio é totalmente diverso: em vez do plano sobrenatural e elevado em que se move a educação catholica, o ideal de Locke não transpõe o limiar do mundo visível”

(PEETERS; COOMAN, 1936, p. 81). A crítica continua a John Locke: “admittir que todos os nossos conhecimentos vêm de fora, é destruir toda a idéa de dever e de justiça... tudo se resume em treinagem methodica” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 82).

No século XVIII, surge no cenário da História da Educação, a tendência educacional baseada nas “idéas naturalistas que explodiram no decorrer do século XVIII, tanto na França, como na Inglaterra e na Alemanha, tinham germinado por muito tempo sob a influência do livre exame, filho do protestantismo” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 82); como podemos ler:

A todo o transe é preciso combater a “superstição”, i é, a dominação dos dogmas christão. Os costumes acompanharam a evolução das idéas: irreligião, corrupção sem freio, scepticismo, enfim todas as idéas subversivas apoderaram-se da classe culta, antes de levar o povo á Revolução. A todo esse movimento deu-se o nome de “filosofia” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 82).

Conforme Peeters; Cooman (1936), uma obra que surgiu neste período ocasionou a destruição de todas as instituições e, sobretudo, da Igreja: “fundando a *Encyclopedia*, vasto repertorio em que se tratava de sciencias, literatura, politica, bellas- artes, religião, moral, em summa, de todos os conhecimentos humanos, e em que se accumularam todos os argumentos destinados a combater a Deus, a Igreja e a immortalidade da alma” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 82). O representante dos esclarecidos e defensor da enciclopédia, Voltaire (1694-1778), “chefe dos ‘esclarecidos’ colligados com a mais poderosa machina de guerra contra a religião” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 83).

Outro teórico considerado, pelas autoras, representante da corrente naturalista, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), “um genio, romantico e desequilibrado imprimiu, graças ao seu enorme poder de emotividade e á sua sentimental sympathia para o povo, um movimento de revolta contra as desigualdades sociais” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 83). Rousseau admitia a religião como “uma parte essencial da sociedade humana; mas a baseava unicamente na natureza humana: reverencia para um Ser Supremo, crença na immortalidade da alma, e respeito para a moral pregada pelo

Catholicismo, excluindo todavia os seus fundamentos sobrenaturaes” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 84).

O discípulo de Rousseau, de acordo com as autoras, “Johann Bernard Basedow (1723-1790) ⁸⁹, foi o mais feroso discípulo de Rousseau, com a qual se parece pela instabilidade do seu caracter, e a exageração das suas theorias” (p. 88). As suas obras foram divulgadas pelos países da Europa: “De 1763 em diante inundou a Allemanha com um diluvio de publicações em que propagava a religião e a moral natural” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 88).

Esses teóricos de tendências pedagógicas diversas, por meio das “idéas mais fecundas sobre o empirismo educativo remontam até o seculo XII, tantas vezes acoimado pelos modernos como o seculo das trevas, e uma epoca de estagnação pedagogica” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 92). As autoras fazem referência a um teórico católico que possuía um dos princípios mais apropriados para o conhecimento da criança, Raymundo Lulle (1233-1315) ⁹⁰, em quem buscam uma definição: “a educação deve estabelecer uma harmonia entre o desenvolvimento que exige para a alma, e o crescimento corporal da criança” (LULLE, 2010, p. 78).

As autoras criticam os sistemas pedagógicos de Rousseau, Basedow, Pestalozzi e Froebel: “se bem que contenham idéas aproveitaveis e fecundas, são no seus conjuntos utopicos por causa do seu exclusivismo” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 93). Em relação à Pestalozzi (1746-1826):

⁸⁹ Johann Bernhard Basedow (1723-1790), pedagogo alemão, nascido em Hamburgo e foi educado na Universidade de Leipzig. Professor de ética na Academia Dinamarquesa de Sor (1753-1761) foi forçado a abandonar sua teologia por heterodoxos pontos de vista. Influenciado por John Locke e Jean Jacques Rousseau, ele publicou um manifesto para os amigos da Humanidade (1768), que defendia uma mudança radical no currículo, e *Elementarwerk* (1774) conceberam um sistema abrangente de ensino primário. Vendo suas ideias recebidas favoravelmente, criou em Dessau (1774) uma escola que chamou *Philanthropinon*. Com base pedagógica das inclinações naturais das crianças, introduziu o ensino de objetos e métodos de jogo tangíveis e estabeleceu a conversa como uma fundação para ensino da gramática. Em 1778 ele deixou a direção da escola. Ver: <http://www.definiciones-de.com/Definicion/de/basedow,_johann_bernhard.php>. Acesso em: 03 dez. 2015.

⁹⁰ Raymundo Lulle. Nascido em Palma de Mallorca, em 1233. Ele levou uma vida licenciosa durante sua juventude. Foi mordomo e tutor do futuro rei Jacques II de Maiorca. Aos 30 anos, ele se tornou um terciário franciscano. Sob o Raimundo consultoria Peñafort, ele estudou filosofia, teologia, medicina e da língua árabe e filosofia. O resultado foi seu trabalho mais famoso, “*Ars magna*”. Outro trabalho deste período é o seu *Livro de contemplação*, em que ele critica as posições dos filósofos gregos e conta árabe e renderização da teologia de seu tempo. Ele dedicou toda a sua vida e esforço para converter infiéis, por que ele viajou pela Europa, Ásia e África. Ele foi apedrejado durante uma de suas viagens e morreu em Bgayet (Argélia), em 1315. Obras essenciais: *Ars magna*, *Ars Generalis ultima* e *Artis Compêndio demonstrativo*. Ver: http://www.spainisculture.com/fr/artistas_creadores/ramon_llull.html>. Acesso em: 03 dez. 2015.

Imbuído a princípio das doutrinas de Rousseau, Heinrich Pestalozzi não ficou por muito tempo transviado pelas veredas do individualismo naturalista. Mercê das suas convicções religiosas e das rudes lições da experiência, chegou á conclusão de que o Emilio é um sonho irrealizavel e voltou á pedagogia tradicional que não deixou de enriquecer com muitas vistas felizes e oportunas, se bem que nem todas admissiveis (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 93).

Em Herbart (1776-1841), “a psychologia entra definitivamente e scientificamente em contacto com a pedagogia” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 96). Por negar as capacidades do homem, “este entra no mundo como ‘tabula rasa’, e possui sómente o poder de entrar em relação com o seu ambiente por meio do systema nervoso” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.97); por conseguinte, afirma que “Herbart é francamente *materialista*” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 97, destaque no original). As autoras estabelecem as diferenças entre Herbart e Froebel (1782-1852):

Se Herbart exalta a importancia do professor, Froebel enaltece a importancia da criança, preparando assim de longe a Escola Activa. Herbart baseia toda a educação sobre a instrucção, Froebel, sobre as actividades da criança, estimuladas e guiadas; para Herbart o lado intellectual da educação prevalece para Froebel é o lado da vontade (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 99).

Conforme as autoras, as teorias de Froebel foram aplicadas somente na fundação do Kindergarten (Jardim de Infância) e tinham como princípios:

Que para os materiaes da instrucção produzirem desenvolvimento real da mente e da natureza infantil, devem ser escolhidos da vida real e concreta; que se a educação quizer produzir os desejados resultados, os seus efeitos devem atingir a vida real e concreta através das actividades da propria criança (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 99).

As influências desses teóricos na pedagogia foram marcantes em Pestalozzi: “foi, já sabemos, muito combatido durante a sua vida. Só em meados do século XIX começaram suas theorias a espalhar-se fora da Allemanha” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 101-102). A proposta de Herbart “não podia ser tão visível como a de Pestalozzi por uma razão fácil de entender: os seus fundamentos philosophicos, não eram de molde a favorecer uma propagação rápida dos methodos” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 102). Já para Froebel, “a escola era o lugar em que a criança devia

aprender as coisas importantes da vida, as idéas de verdade, de justiça, de liberdade, de responsabilidade, de iniciativa e de colleguismo, não pelo estudo mas pela pratica” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 102).

As autoras pretendiam estudar a psicologia experimental da educação: “apenas estudar o movimento experimentalista na Pedagogia, suppondo conhecida a theoria, a qual faz parte da cadeira de Psychologia” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 102). Para isso, tinham, como representantes da psicologia experimental, na França, “ao primeiro lugar pelo valor das experimentações pedagogicas, mercê do talento incontestavel de Alfredo Binet (1857-1911)” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103); Claparède (1873-1940) “na Suissa, parece ter desempenhado o mesmo papel que Binet na França” (p.103); “na Belgica, um laboratorio pedagogico foi fundado em Antuerpia” (p. 103), por Van Biervliet⁹¹ (1859-1945).

Na Alemanha, “tem a prioridade nos estudos empiricos de pedagogia Tiedeman⁹²[que]estudou a evolução mental da criança já em 1787, e a sua obra foi continuada em meados do seculo XIX por Sigismund, Loebisch, Kussamaul, e por Preyer⁹³ em 1881” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103). Dando continuidade aos teóricos alemães, “em 1891, Diltthey apregoava uma utopia que consistia na substituição da antiga pedagogia por uma sciencia inspirada pela historia natural” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103). Por fim, os Estados Unidos que “sobrepujaram a Allemanha na sua atividade, Stanley Hall ⁹⁴foi o promotor principal deste movimento” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103).

⁹¹ Jules-Jean Van Biervliet - um médico de filosofia e literatura, candidato da medicina e médico da ciência. Em 1890, ele é professor associado da Metafisica e Psicologia da Universidade de Ghent. Um ano depois de sua nomeação, ele fundou um laboratório de Psicologia Experimental, primeiro na Bélgica e um dos primeiros na Europa. Durante este período será de fato mais e mais o clássico psicologia filosófica construção fisiológica. Através de uma bolsa de estudos, Van Biervliet familiarizado com o primeiro laboratório de psicologia experimental em Leipzig e ele recebe um monte de que o conhecimento de Ghent para fornecer o seu próprio laboratório um equipamento básico semelhante. Embora ele tenha uma visão de mundo espiritualista pronunciado, ele ainda é da opinião de que a psicologia não filosófica, mas muito resolver problemas práticos. Sua pesquisa tem um conteúdo educativo definido, um recurso que irá apresentar as características da psicologia nascente. Suas contribuições são publicados em revistas de ensino, mas também na *Revue Psychologique*. Ver: <http://www.ugentmemorie.be/personen/van-biervliet-jules-1859-1945>. Acesso em: 03 dez 2015.

⁹² Dietrich Tiedemann (1748-1803), publicada duzentos anos atrás, a primeira descrição conhecida do desenvolvimento psicológico de uma criança. Ver: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 03 dez 2015.

⁹³ Sigismund Freud (1856-1939), Adolf Kussmaul (1822-1902), Johann Elias Loebisch (1795-1853) e William Preyer (1841-1897) Psicólogos do desenvolvimento - empírica psicologia infantil e psicologia comparativa.

⁹⁴ Granville Stanley Hall (1846-1924).

Prosseguindo com os teóricos, a Inglaterra “parece ter conseguido especializar-se na ‘Eugenia’⁹⁵, graças aos trabalhos grosseiramente materialistas de Galton⁹⁶” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103). Na Itália, Sanctis⁹⁷ “professou a psychologia

⁹⁵ De acordo com Castañeda (2003) a palavra 'eugenia', evidenciada por Francis Galton em 1883, constitui "a ciência do melhoramento biológico do tipo humano". O mesmo, estava convencido de que a maioria das qualidades físicas, mentais e morais dos humanos era herdada; desse modo, o progresso humano dependeria de como essas qualidades seriam passadas para as gerações futuras. O movimento eugênico foi difundido em diversos países, inclusive no Brasil, e a fundamentação científica que conduzia cada proposta eugênica teve contornos distintos. Essa articulação teórica, baseada principalmente na ciência da hereditariedade e modelada pelo contexto social, fez com que cada país desenvolvesse seu próprio movimento e definisse seus objetivos. Ver: CASTAÑEDA, Luzia Aurelia. Eugenia e Casamento. **Revista História Ciência Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, vol.10, n.3, sept./dec. 2003. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702003000300006> >. Acesso: 5 abril 2017.

⁹⁶ Sir Francis Galton (Duddeston de 1822 - Haslemere, 1911) Inglês, antropólogo e geógrafo. Estudou medicina no hospital em Birmingham, Londres e Cambridge. Após a formatura, em 1844, começou estudos como o seu primo Charles Darwin sobre antropologia e inteligência humana, assim como muitos estudiosos ingleses do período uma longa série de viagens: em 1845-1846, estava na África do Sul; em 1850, explorou a Damaraland no sul da África Ocidental; fruto de tais aventuras foram dois livros: *Explorador na África Tropical Sul* (1853) e *viagens (Arte de Viagem, 1855)*. Em 1860, embarca em nova viagem, desta vez para a Espanha. Somente desde 1860 é inteiramente dedicada à investigação científica, em primeiro lugar com o tempo e, em 1863, publicou *Meteorographica*, trabalho notável na primeira exposição de uma teoria da anticiclones (ele é o inventor desta palavra) está contida e onde também é feita uma utilização sistemática de cartas meteorológicas, pela primeira vez. Como contributo para a teoria da herança (leis de regressão filial e do patrimônio ancestral), que gozava de grande popularidade em sua época, foi ultrapassado pelo desenvolvimento genético mendeliana-weismaniana modernos, estudos estatísticos, pelo contrário, principalmente envolvidos na investigação das correlações de características quantitativas, ainda mantêm algum valor. Ver: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galton.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

⁹⁷ Sante De Sanctis (1862-1935) nasceu em Parrano, uma pequena cidade nas montanhas da Úmbria, em 1862. Em 1886, aos 24 anos, ele recebeu seu diploma de médico e sob a orientação de Cesare Lombroso empreendeu estudos clínicos e antropológicas de criminosos. Sete anos mais tarde, enquanto por sua própria iniciativa é dedicada à neuroanatomia e psicologia, ele frequenta a Escola de Antropologia em Roma, onde seu professor era Giuseppe Sergi. Em 1892, frequenta a clínica para Doença Mental Roma, uma atividade que interrompeu no ano seguinte para estudar hipnotismo Forel em Zurique e trabalhar em psiquiatria na Salpêtrière, em Paris. Ele retornou a Roma, em 1895, para se envolver com Mingazzini, no Ospedale Psichiatrico a problemas neuroanatomical, que, em seguida, continua sob a direção de Marchiafava (1899), juntando-se depois de Luciani (1902), para estudos fisiológicos. Quem introduz na Itália o conhecimento da neurose traumática com a aparência de sua obra "dá trauma Neuroastenia" (Giorn. Int. Sc. Mediche, Napoli, 1888, 276-285). As contribuições pendentes dizem respeito à estrutura anatômica dos corpos mamilares (laboratório Anat Ricer norma Univ Roma, 1894, 4: 125-136), e o núcleo funículos teretis (freniat Riv sper de 1895, 21: 547-579), e mielinização do cerebelo humano (Riv quind psicol, Roma, 1898, 2: 117-122). Estudos psicopatológicos de suas moedas, o termo "paraprosaxis". Para sinalizar com base no pressuposto de que quando o foco está em um impulso esta inibição (sintoma Zschr Psychol ocorre, Sinnesorg Physiol, 1898, 17: 205 -214), confirmou em grande parte fenômeno e mais tarde descrito como base para outras doenças (Liepmann, Pick, Kleist, Kraepelin). Seu livro sobre sonhos (1899), um ano anterior à publicação de Freud ("Traumsbedeutung"). Em torno ao mesmo tempo seu teste para medir a inteligência, precursor de Binet e Simon aparece, e esclarece que os conceitos tinham em hidromicrocefalia (Ann nevr, Nap, 1900, 23: 265-284). Ele foi um dos primeiros a desenvolver uma linha biológica na psicopatologia manifesta em seu livro *I fondamenti scientifici della psicopatologia* (Como, 1900), e *Sulla psicopatologia delle idee di Negazione* (Asilo moderno, Nocera Inferiore. Anno XVI. 1900). Em 1902, são as suas publicações sobre o frenastenia progressiva, *Sui criteri i Metodi por o educabilità dei deficienti* (Relazione para psichiatrico Congresso di Ancona de 1901, em Riv. Sper. Freniat., 1902), *Psicopatologia dei Neologismi Intorno alla* (Annali di Neurology, anno XX, 1902). O livro *A mimica del pensiero* (Palermo, Sandron, 1904), torna-se amplamente e é traduzido para o alemão, após dois anos do início. Em 1905, (V Congregação Comunicazione. Inter. Di Psicologia,

experimental para uso dos futuros professores” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103). Finalizando, afirmam que, na Rússia, “abriram-se desde 1906 institutos de psychologia experimental” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 103).

A crítica das autoras, em relação à psicologia experimental aplicada à educação, “não consiste em ser ella aproveitada no terreno pedagogico, mas em ser tendenciosa e em eliminar o espírito como valor na educação” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 104). As mesmas descrevem também que aos “catholicos cabe em grande parte a culpa deste desvio: elles se desinteressaram deste estudo, deixando o campo livre aos materialistas” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 105). O abandono das ideias religiosas na educação, conforme elas, se deu:

O philosophismo do seculo XVIII tinha desorientado completamente os espíritos, atacando ferozmente a Religião revelada, e substituindo-a quando muito por um deismo vago e sentimental. Dahi, a proclamar a independência do homem, a autonomia da razão, a bondade nativa delle, para chegar enfim ao liberalismo a progressão tendencias. O indifferentismo religioso ia nascer destas tendencias; ora, se o homem pode escolher a religião que lhe aprouver, e manifestar livremente todas as suas opiniões, era natural tambem que o Estado se proclamasse indifferente e deixasse de lado na educação das crianças, nas escolas publicas o que era tão essencial a toda a existencia humana: a idéa de religião (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 105).

Em relação ao liberalismo, a autora concebia que “a Igreja não pode em absoluto aprovar as pretensões do homem á completa autonomia” (PEETERS, 1935, p. 123); recorre, assim, ao Syllabus do papa Pio IX, para justificar a rejeição ao liberalismo: “a liberdade, pelo facto de ser um meio de aperfeiçoamento para o homem, deve mover-se na esphera da verdade e do bem” (IGREJA CATÓLICA, 1999, p. 200) (PEETERS, 1935, p. 123).

Nesse ponto, temos novamente abordagem das ideias fundamentais das Madres sob a concepção católica de educação, sendo que para as mesmas deveria orientar a vida espiritual da criança no sentido religioso, submetendo-o no processo formativo do principio do crescimento interior, buscando-o a sua evolução espiritual continua e a sua punição com rigor por meio dos erros e dos pecados.

Os pensadores, pelos quais as autoras sentem indiferença, por se afastarem do homem e da religião, seria, primeiro, Immanuel Kant (1724-1804), “philosopho de Koenigsberg, [que] proclamou o valor absoluto da pessoa humana, que não depende senão de si mesma, substituiu como norma do dever a vontade divina pelo ‘Imperativo categorico’ [...]. Emfim propugna a autonomia da vontade humana” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106). O outro, Auguste Comte (1798-1857), “pae do positivismo, pela famosa *lei dos tres estados*, declara que o espirito humano teria passado por tres estados successivos” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106, destaques no original). Tal teoria dos três estados é, assim, explicada:

o estado theologico em que todos os phenomenos eram attribuidos os agentes sobrenaturaes. E’ o tempo das religiões, - O estado metaphysico em que as forças sobrenaturaes são substituidas por forças occultas interiores e transcendentis; - emfim, o estado positivo em que o homem desiste de investigar causas, e só admite o que pode ser experimentado (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106).

As autoras percebiam esta divisão como “divisão absurda, pois a religião e a philosophia não são agora o apanagio de alguns espiritos retardatarios, e sim coexistem, em mentalidades superiores, com o espírito scientifico” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106). A religião foi abandonada não só pela filosofia, mas, também, pelo naturalismo; conforme as autoras: “a Religião não tem mais razão de ser, e todo o esforço do Naturalismo convergira contra todas as ‘superstições dogmaticas’: criação, existencia de Deus, da alma, de todas as verdades reveladas” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106). A respeito da ciência e filosofia, afirmam: “a philosophia apoia-se em princípios; a Sciencia, em factos... aliás a philosophia não é democracia: sua linguagem techinca é incomprehensivel, enquanto a Sciencia fala a língua simples do bom senso” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 106).

Na Idade Média, a separação da ciência e da religião não no sentido de divergência, de acordo com as Madres havia nesse período a aproximação da ciência com a religião; no entanto, a Igreja buscava ministrar o aperfeiçoamento e ensinamento do homem não só na moral, mas na religião e como também os conhecimentos humanos. Mas, a separação da ciência e da religião as autoras referem-se “no sentido que lhe queremos dar é a liberdade que a doutrina catholica dá á sciencia de, na devida

submissão á regra da fé, possuir certa autonomia nas suas pesquisas e nos seus methods: o objecto da theologia é a fé; a sciencia se descobre pela demonstração” (PEETERS, 1935, p. 160).

Na Idade Moderna, o enfoque volta-se para as “pesquisas da sciencia, ignorou em geral a theologia. Rejuvenesceu o pantheismo, o scepticismo” (PEETERS, 1935, p. 161).

Após a ciência destruir a religião e a filosofia, “o *Homem* tambem fica diminuido: não tem alma; é um animal evoluido, sem liberdade, desde que as suas decisões e acções são determinadas pelos reflexos do systema nervoso, pela hereditariedade, pela adaptação ao meio” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 107, destaque no original). E a educação “reduz-se a favorecer esta adaptação e o desenvolvimento physiologico” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 107).

A moral empregada pelo naturalismo seria “a moral utilitaria. Conservação de si e da raça, successo, progresso physico, triumpho na luta para a vida. E como tudo evolue, assim se dá no dominio da moral: não ha mais principios eternos e verdades immutaveis. O relativismo domina tambem a moral” (PEETERS, 1935, p. 169). Nesse sentido, na relação do homem com a natureza, “soberana é a Natureza; o homem é só phenomeno acessorio, um animal evoluido, uma etapa na evolução universal. Por conseguinte, a natureza não é o dominio do homem; mas o homem é dominio da natureza” (PEETERS, 1935, p. 168). O representante do naturalismo, analisado pelas autoras, é Herbert Spencer (1820-1903), que teve o papel de “propagação das doutrinas evolucionistas na educação” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 107).

Spencer compreendia que o propósito da educação “não é mais elevado do que a sua concepção do fim do homem: limitada a vida humana ao tempo da existencia terrestre, sem perspectiva para o além, o fim da educação ficara naturalmente dentro destes limites” (PEETERS; COOMAN, 1936, p.107-108). Assim, o papel da educação “é unicamente [da] Natureza. Nem o pae, nem o professor, nem o Estado, nem a Igreja, devem desempenhar o papel principal” (PEETERS; COOMAN, 1936, p. 108); (PEETERS, 1935, p. 170). Assim se expressam as críticas à teoria naturalista:

O naturalismo sustenta que o homem é um animal evoluído. Esta these é insustentável. O corpo, sim, oferece poucas diferenças com o dos animais; a não ser a posição erecta e especificidades de ordem accessória. Mas o homem específico manifesta, a sua autonomia com signaes diversos e multiplos: nenhum animal possui a linguagem, que se encontra em todas as raças humanas: a alma triumphs (PEETERS, 1935, p. 171).

Em relação à educação, a autora questiona os métodos naturalistas, por proporem uma educação mutilada, baseada em alicerces que degeneram a adaptação ao desenvolvimento:

O naturalismo não serve como fundamento da vida; por isso não pode utilizar-se como base da educação. Resulta duma concepção unilateral, deshumana. Só formará homens unilateraes e deshumanizados. Só visa o homem animal, inverte os valores, só cuida de fontes inferiores da vida (PEETERS, 1935, p. 172).

O catholicismo se apresenta entre o naturalismo e o ultra espiritualismo,: “o catholicismo afirma a dupla essencia do homem: *animal racional*, em que o elemento espiritual e o elemento material não podem prescindir um do outro” (PEETERS, 1935, p. 182, destaque no original). Frente ao individualismo e ao socialismo, “a doutrina cathólica declara que a personalidade humana está acima da sociedade, mas que o individuo deve sacrificar os seus interesses accessorios ao bem da sociedade” (PEETERS, 1935, p. 182). E, por fim, em relação ao nacionalismo e ao internacionalismo, considerados pela autora exagerados, “a Igreja ensina que o patriotismo é uma virtude, mas que se devem respeitar e amar todos os homens como irmãos” (PEETERS, 1935, p. 182).

Na compreensão da autora, o “catholicismo põe no centro da sua pedagogia a *criança*, cuja alma vem de Deus, e deve ir a Deus. Imagem de Deus, a criança merece o respeito; revestida da graça e esperança da humanidade” (PEETERS, 1935, p. 183, destaque no original). Consequentemente, “a criança é um ser social, e deve se formado como tal” (PEETERS, 1935, p. 184). Segundo a autora, são três as sociedades necessárias, e estabelecidas por Deus, para sua formação: “duas são de ordem natural: a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja é de ordem sobrenatural” (PEETERS, 1935, p. 187).

3.2 – Análise das obras

Ao mencionar as ideias principais das obras, *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), percebemos um embate das autoras entre o catolicismo e o liberalismo. No contexto das obras, as Madres apresentam suas críticas aos aspectos da concepção do liberalismo, em suas raízes: naturalismo, cientificismo e deísmo. Por conseguinte, levantamos a questão: Qual significado dessas ideias na luta católica em relação ao liberalismo no campo cultural educacional?

Os séculos XVII e XVIII significaram os últimos períodos do feudalismo. Tal período conheceu sua desagregação e decadência com o aparecimento dos Estados nacionais absolutistas na Europa, o desenvolvimento dos meios de produção e o crescimento da burguesia, levando à transformação na concepção filosófica em oposição à ideologia religiosa e à autoridade eclesiástica. Em conformidade com o desenvolvimento da produção, imprimiu-se um forte impulso ao progresso das ciências naturais e da técnica. A necessidade da navegação marítima forçou o avanço da astronomia, da edificação de cidades, e da construção naval, sendo imprescindível o desenvolvimento da matemática e da mecânica, das ciências como um todo.

Nesse período, temos o sistema heliocêntrico do mundo de Copérnico (1473-1573), a descoberta por Kepler (1571-1630) das leis que regem os movimentos dos planetas, a fundamentação da mecânica, por Galileu, o estabelecimento, por Newton (1642-1727), das leis básicas do movimento mecânico; na matemática, a geometria analítica de Descartes (1596-1650), e o cálculo diferencial e integral de Newton e Leibnitz (1646-1716). Essa evolução possibilitou que o homem se convencesse do poder da razão e da necessidade de que ela testasse todas as coisas, até mesmo as relacionadas à área da consciência ou do espírito.

Em nome dessa razão, temos o racionalismo que, juntamente com o empirismo, desafiaram a tradição ao substituir a revelação pela razão e os sentidos como os caminhos naturais para o saber. De acordo com Cairns (1995), estas filosofias estavam mais preocupadas com o sujeito conhecedor, o homem, do que com a realidade a ser conhecida, Deus.

Nesse cenário as ciências sociais se apresentavam com a teoria do direito natural de Thomas Hobbes (1588-1679), refutando a origem divina do poder real do Estado. Por isso, exigia a criação de uma ordem estatal que correspondia às leis “naturais”; a filosofia, considerada até então serva da teologia, ao se expandir para além dos limites aristotélicos e a da Bíblia, levou à luta contra o império dos dogmas religiosos, a autoridade e o terror exercido pela Igreja.

Segundo Cairns (1995), com o desenvolvimento das navegações, os europeus abriram novas fronteiras, conhecendo novos continentes, povos e culturas; levando as descobertas de religiões não cristãs, estremecerem a Europa. Isso possibilitou que os estudiosos da época comessem a compará-las ao cristianismo, encontrando semelhanças nos princípios e concluindo que não existiria uma religião básica para os homens, dependente da Bíblia e dos sacerdotes. Os homens buscaram essa nova religião, estabelecida no terreno do natural e científico, o deísmo.

Tal questão é criticada pelas Madres Peeters; Cooman (1936, p. 54): “a deificação do homem que devia tornar-se a medida de tudo. Entre sua consciencia e Deus, não queria mais intermediário”. O termo deísmo significa, segundo Abbagnano (1998, p.238, destaque no original), uma “doutrina de uma religião natural ou *racional* não fundada na revelação histórica, mas na manifestação natural da divindade à razão do homem”; do mesmo modo, Deus é compreendido pela razão, visto somente pela “natureza”. Constituiu-se uma religião da razão ou religião natural.

Além da censura ao deísmo, a Madre Peeters (1935, p. 106) condenava o naturalismo: “A religião não tem mais razão de ser, e todo o esforço do Naturalismo convergira contra todas as ‘superstições dogmaticas’: criação, existencia de Deus, da alma, de todas as verdades reveladas”. O significado da religião natural, de acordo com Lagrée (1991), consiste em qualquer religião histórica que adorava os elementos da natureza, como o sol, os astros, dentre outros; isso remete ao pensamento e à prática da religião apontados conforme a razão e sustentados por ela como recurso e percepção de conhecimento; mas não devemos confundi-la a religião natural, nem como religião da razão e nem com o racional.

Uma das vertentes da religião natural é o deísmo, que também possuía a crença na “virtude e a piedade”, a reverência mais importante que se deveria oferecer a Deus, cujas leis éticas estão escritas na Bíblia, considerada um manual ético; a natureza do

homem constituiria o desvendar pela razão. Ele precisaria proceder para se redimir de seus pecados – na concepção deísta, o homem deveria arrepender-se dos seus erros e viver de acordo com as leis éticas, pois sua alma é imortal, dependente de recompensa ou castigo depois da morte (CAIRNS, 1995).

Desse modo, o universo é como um imenso relógio e Deus, como um relojoeiro, criou-o e o deixou funcionar por conta própria, de modo determinado Deus é, pois, entendido como um motor, uma força propulsora inicial, semelhante ao primeiro motor imóvel, mas desnecessário e inacessível depois do primeiro impulso. Assim, se coloca a diferença entre Cristo e Deus: Cristo era somente um mestre, só Deus deveria ser cultuado.

O Deísmo surgiu na Inglaterra na primeira metade do século XVII, como filosofia fundamentada na razão e na observação do mundo natural, sem necessidade de uma religião constituída para pressupor a criação do universo por um ser superior. O que os deístas fizeram com a teologia religiosa foi substituir a revelação pela razão, pelos sentimentos; transportaram o foco teológico de Deus para o homem, e, concomitantemente, ao valorizar o homem, desvalorizavam o pecado, que era o que a Igreja, nesse período, justificava para a não liberdade e livre escolha, para a permanência sob seus ditames.

O movimento deísta na Inglaterra se iniciou com Edward Herbert e Lord Cherbury (1583-1648), em 1624. Seu pensamento concebia que Deus existe e pode ser cultuado pelo arrependimento e por uma vida de tal modo digna que a alma imortal possa receber a recompensa eterna, em vez do castigo. Temos como teóricos deístas - Charles Bloynt (1654-1693), John Tolarndt (1670-1722), Lorde Shaftesbury (1671-1713). O deísmo não ficou restrito à Inglaterra; migrou para a França, Alemanha e colônias inglesas na América, com Benjamim Franklin (1706-1790), Thomas Jefferson (1743-1826) e Thomas Paine (1737-1809).

Conforme Lopes (2004), o deísmo foi termo utilizado pelos teólogos livres-pensadores, que levaram esse pensamento para os seminários e faculdades de teologia, dos séculos XVII e XVIII, contribuíram para difundir rapidamente as ideias pelas academias da época. Como resultado dessa disseminação, surgiu o movimento Liberalista, que dava ênfase à razão e acreditava em uma religião à parte, pois a fé era

representada na humanidade. No entanto, o Liberalismo, de acordo com Abbagnano (1998, p. 604), consiste em:

Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: a primeira, do século XVIII, caracterizada pelo individualismo; e a segunda, do século XIX, caracterizada pelo estatismo.

Os representantes do liberalismo foram John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Kant (1774-1804), Adam Smith (1723-1790), Humboldt (1767-1835), Benjamin Constant (1767-1830), Alexis Tocqueville (1805-1859) e John Stuart Mill (1806-1873).

O Liberalismo é definido, antes de tudo, como liberdade, compreendida como ausência de coerção de indivíduos sobre indivíduos; a escolha dessa liberdade é o valor supremo, não dependente de razões religiosas e de natureza metafísica. Tem, como princípio, Liberdade, Tolerância, Propriedade Privada, Igualdade e Individualismo; busca, por meio desses, criar precondições externas para o desenvolvimento da vida do homem (STEWART JUNIOR, 1995).

No que se refere a cada um desses princípios: a Liberdade está vinculada ao individualismo, e busca, antes de tudo, a liberdade individual, condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais; presume que cada indivíduo seja tão livre quanto o outro. A Tolerância, censura a guerra não por suas consequências, como sofrimento e morte, mas por que reduz a possibilidade da divisão do trabalho e de cooperação social. A Propriedade Privada, entendida como um direito natural do indivíduo, que por meio do trabalho e do talento, seria o instrumento verdadeiro da ascensão social e aquisição de riquezas. A Igualdade é compreendida como igualdade de direitos entre os indivíduos (direito à vida, liberdade, propriedade e proteção das leis). O Individualismo considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios; principalmente, poder de escolher fazer aquilo que interessa e de que não é capaz, sendo responsável pelos seus atos, o que permite, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades (VON MISES, 2010).

Madre Peeters (1935, p. 173) assim, critica os princípios do individualismo: “collocavam o individuo acima de todas as normas de vida” e “A Igreja não pode em absoluto aprovar as pretensões do homem á completa autonomia” (PEETERS, 1935, p. 123). Buscamos a definição de individualismo no Dicionário de Ciências Sociais (SILVA, 1987, p. 689):

Como uma teoria política que enfatizando os direitos da propriedade como condição necessária à liberdade, procura delimitar os poderes governamentais no desenvolvimento dos processos social e econômico. Também é entendido como crença de que o indivíduo é um fim em si próprio e, como tal, deve compreender seu ego e cultivar seu próprio julgamento, apesar das pressões sociais no sentido da conformidade.

Compreendido pela Madre Peeters (1935) como sinônimo do indivíduo que vive só, no egoísmo, que não se importa com os outros e nem com a coletividade, ou seja, com a sociedade, onde todos se unem para construírem os bens e valores em comum. A autora considera que primeiro vem à sociedade e depois o indivíduo, se não for construído dessa maneira, o individuo torna-se um “Producto social” (PEETERS, 1935, p. 173).

Mas, o Liberalismo entende por individual a confiança do indivíduo em sua liberdade, pois compreende que, primeiro, existe o indivíduo singular com seus interesses e suas carências, sem se esquecer do respeito e conhecimento do outro; porém, tornando o indivíduo de maneira que exerça na forma de direito em benefício da ascensão de uma hipotética lei da natureza, depois que vem a sociedade, temo sem individualismo não há liberalismo.

No entanto, um embate a ser vencido pelo Liberalismo foi à libertação do indivíduo dos laços religiosos, só foram possíveis com o princípio da Tolerância, por meio da Reforma Protestante (século XVI), que contribuiu, de maneira significativa, para a liberdade religiosa. Ela foi, também, fundamental para o desenvolvimento de outras doutrinas teológicas, com a dissolução da supremacia de Roma.

O liberalismo, em oposição ao absolutismo, constituía um sistema político, administrativo e econômico com mercantilismo, que prevaleceu nos países da Europa, no século XV a XVIII. Este tipo de regime pressupunha a existência de um Estado,

representado por uma monarquia ou governo republicano, que tinha o poder de intervir na economia com a finalidade de promover o desenvolvimento e remanejar a renda.

A ideia liberal que surgia e se insurgia nesse período possuía uma natureza basicamente política. É considerado o fundador da ciência econômica Adam Smith (1723-1790), que não conseguiu explicar o funcionamento do mercado; limitou-se a relatar, com uma intensidade excepcional, como as coisas que decorriam e descreveu o que existia e era familiar aos seus contemporâneos (STEWART JUNIOR, 1995).

No final do século XVIII, começava o declínio das monarquias absolutistas na Europa com a transformação da sociedade. A Revolução Francesa, de 1789, foi um movimento social e político, contra o fim dos privilégios que o clero e a nobreza usufruíam e o estabelecimento da igualdade civil. Datam, dessa época, a ascensão da classe burguesa, que aspirava mais liberdade em relação ao comércio e o fim dos altos impostos; o movimento cultural e intelectual iluminista, que buscava a reforma social e o fim dos pensamentos medievais.

Enquanto o ponto de chegada o Iluminismo aparece como o ponto culminante de uma trajetória cujo começo se identifica com o Renascimento, mas que somente alça voo com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e a Revolução Industrial (1848). Essa Revolução Industrial surge primeiramente na Inglaterra, depois expandiu-se por outros países da Europa. A partir de então, com a Revolução Industrial, tivemos o desenvolvimento das tecnologias que utilizavam maquinário mais eficiente, dando origem ao livre comércio e à concorrência, e as descobertas científicas – como a máquina a vapor e a utilização de novas fontes de energia. A partir de então, com o processo industrial, a liberdade política e econômica, sobretudo, o Liberalismo se torna o pensamento predominante entre as elites intelectuais.

Uma das consequências da Revolução Industrial, a luta de classes pelos seus direitos sociais, leva à mobilização para transformação do Estado de direito no século XIX; diferentes conquistas foram obtidas, como os direitos políticos. Assim, temos a crítica à filosofia liberal e à questão social, devido a propostas utópicas ou concretas, e a influência popular sobre a burguesia, que aumentou a liberdade de contrato e, sobretudo, a possibilidade de acúmulo de capital nas mãos de um pequeno grupo. Será que tínhamos nesse período o direito de igualdade a todos os indivíduos, que consistiria

um dos princípios do Liberalismo; portanto o embate era não só pelos direitos sociais, mas incluindo como também pelos civis.

A realidade econômica e social do liberalismo serviu de base para as reivindicações da burguesia. Demonstrava a sociedade, as dificuldades que os trabalhadores assalariados passavam; sobretudo porque se sujeitavam às condições impostas pelo empregador, devido ao princípio liberal que proibia toda interferência do Estado em prol da “livre concorrência”, o que levava à não existência de legislação de proteção ao trabalhador. A aceleração do sistema produtivo e o aumento da mão de obra para a indústria teve como consequência a desvalorização dos salários, o aumento da miséria e agravamentos indescritíveis das condições de trabalho. No campo, com o processo de mecanização da agricultura, aumentou o índice de desemprego dos camponeses, que, em busca de sobrevivência, migraram para as cidades, implicando num desequilíbrio de distribuição demográfica. As cidades cresceram desordenadamente, sem condições de saneamento básico e recursos financeiros para infraestrutura.

Neste contexto, temos duas questões que emergiram entre meados do século XIX e início do XX: tínhamos, de um lado, um sistema mercantilista e a burguesia, com a evolução da indústria, que não atendiam aos interesses econômicos e políticos; do outro, o capitalismo industrial que estava em ascensão, que buscava conquistar novos mercados internacionais e acesso a regiões com recursos naturais. Ao mesmo tempo, havia a exigência de que o Estado garantisse a proteção do mercado interno face à concorrência internacional.

A industrialização avançava rapidamente por meio da tecnologia, e o ritmo do desenvolvimento econômico tendia a acelerar-se secularmente associada as ideias de progresso. Nesse sentido, as relações econômicas e sociais tornavam-se cada vez mais complexas, demandavam que as instituições políticas – a sociedade civil, o Estado (organizações e instituições) e o governo – se transformassem para produzir uma governança democrática.

De acordo com Pereira (2001), essa transformação ocorreu no século XIX: o Estado se tornava liberal e burocrático, e estabelecia o domínio da lei ou Estado de direito, que garantia a concorrência entre os comércios, mas continuava oligárquico. No século XX, houve uma sucessiva modificação, tornando a ser liberal democrático, para

depois vir a ser social democrático (ou Estado do bem estar social). Tinha o propósito de dar resposta à questão dos direitos sociais e o problema da igualdade de oportunidades, mas revelou-se ineficiente por ser burocrático. Porém, as primeiras democracias liberais afirmavam os direitos políticos e o processo de consolidação na Europa.

Mas, o sentido de um Estado social democrático temos no início século XX, em que houve uma mudança na estrutura econômica, por meio do acúmulo do capital e o progresso da tecnologia, a população passava a reivindicar os seus direitos trabalhistas e sociais. Desse modo, a propriedade individual dos meios de produção dava espaço à sociedade por ações e a liberdade contratual é limitada; ficava evidente que os instrumentos jurídicos – propriedade individual e contrato – não mais atendiam aos interesses das novas situações socioeconômicas.

Ao mesmo tempo, o fortalecimento das organizações operárias deu, à classe, direitos sociais e de participação política, como a associação e o desenvolvimento do movimento sindical. Isso possibilitou o aparecimento dos partidos de massa como instrumento de mobilização, de canalização e de disputa do processo eleitoral. Com isso, tínhamos um sistema representativo, com a base eleitoral principalmente estreita de proprietários, que eram os votantes, pois os trabalhadores estavam excluídos. Ao perceber a força da classe trabalhadora e seu poder político, a burguesia tinha um esquema que era simples e notório: lançou-se contra o sistema, valendo-se das mesmas armas um século antes, utilizando os burgueses para derrubar o bastão do absolutismo – o direito à representação.

O Liberalismo, no Brasil, passou por três períodos, conforme Paim (1998): o primeiro, com a expulsão do Marquês de Pombal (1777), no qual coube à elite portuguesa a incumbência de continuar as suas reformas no plano político; essa elite teria que se preparar apropriadamente para o desempenho da atividade, sendo que, em relação aos referenciais, não existiam exemplos que pudessem acompanhar. A segunda, a doutrina liberal, chegou ao Rio de Janeiro vinda de Lisboa, por três segmentos, o *Correio Braziliense*, Silvestre Pinheiro Ferreira e o liberalismo doutrinário; e, por fim, com as guerras civis, houve um amadurecimento da concepção, nos fins da década de 30, do século XX.

Marquês de Pombal (1699-1782) implantou em Lisboa o regime conhecido como Despotismo Esclarecido: o monarca deveria exercer um poder absoluto, mas orientado pela razão para o bem dos súditos, que se manteve dominante até a revolução Liberal do Porto de 1820, com o retorno de D. João VI para Lisboa. Tomou importantes medidas, como o desenvolvimento da cultura geral – como artes, letras, ciências, indústria, comércio interno e externo –, e o projeto mercantilista, que buscava fortalecer o poder régio e modernizar o país (SAVIANI, 2007).

Em relação ao Liberalismo, o Marquês de Pombal pode ser considerado o primeiro da geração que buscou se familiarizar com o mesmo; seu modelo era burocrático e concentrava amplos poderes, e o Estado, caracteristicamente patrimonial, possuía um discurso retórico da ciência sem bases verdadeiramente científicas.

O Liberalismo político veio, para o Brasil, com o advogado baiano José da Silva Lisboa (1756-1835), Visconde de Cairu, que teve um papel relevante ao convencer o Príncipe Regente a abrir os portos brasileiros a outras nações, colocando fim ao monopólio comercial da metrópole e possibilitando uma certa ascensão da economia do país. Sua obra *Observações sobre o Comércio Franco no Brasil* (1808), primeira a ser publicada no país, descrevia as vantagens e legitimação política da abertura dos portos, que possibilitava o desenvolvimento da riqueza e a liberalização da economia, única maneira de se conquistar a riqueza e a prosperidade nacional (LYNCH, 2007).

A divulgação do Liberalismo político deu-se com o jornal *Correio Braziliense*, publicado em Londres, entre 1808 a 1823. À sua frente estava Hipólito José da Costa (1174-1823). O jornal tinha formato característico, assim, como seu conteúdo, de revista, havendo, por exemplo, números com 200 páginas; mas suas edições eram destinadas ao público brasileiro, ou seja, à elite, e ele encontrava ampla e franca circulação no país. Durante as publicações, temos relatos de todos os acontecimentos que ocorreram na época, no Brasil e na Europa; o mais importante foi a instauração da liberdade de imprensa no país. Essa liberdade de imprensa do país, que recebe crítica da Madre Peeters (1935, p. 43) que deveria ser “proibindo sobre as produções literárias”, que seriam nocivas à moralidade da família pela propagação do Deísmo e, principalmente, do Liberalismo, responsável pela situação de “desordem”, sendo que a família não teria direito às informações e os acontecimentos políticos e sociais. Esta

imprensa tão repreendida pela autora e pela Igreja Católica, tempos depois serviria para divulgar os ideários católicos.

Outro personagem que contribuiu com a divulgação do Liberalismo político, Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), no seminário, teve influência das ideias de Luiz Antonio Verney (1713-1792), pela obra *Verdadeiro Método de Estudar* (1746-1747). A obra, escrita na forma de 16 cartas e editada em dois volumes, se refere a estudos linguísticos, literários, filosóficos, médicos, jurídicos e teológicos; apresenta um projeto de estudo consentâneo com o espírito moderno e do empirismo moderado de Antonio Genovesi (1713-1769). Conforme Paim (1998), na obra o direito constitucional de Silvestre Pinheiro Ferreira se assentava no Liberalismo político, e se adequava à organização filosófica dessa obra, que foi apresentada apenas em parte de suas *Preleções Filosóficas*. Em Paris, escreveu a obra o *Essai sur la psychologie* (1826) e tempos depois, nos anos de 1836 e 1839, sintetizaria essa obra, em forma de manuais didáticos - *Noções elementares de filosofia geral e aplicada às ciências morais e políticas* e *Ontologia; Psicologia e Ideologia* (1839). Silvestre Pinheiro Ferreira compreendia a doutrina liberal como resposta ao democratismo, entendido como liberalismo radical e ao conservadorismo católico, e, por meio da sua evolução, renunciava ao Liberalismo.

A importância de Silvestre Pinheiro Ferreira estava na sua compreensão da doutrina da representação política, que buscava, na literatura do liberalismo tradicional, como se distinguiam o mandato imperativo e o político. Em resumo, embora o representante deva viver “na união mais estreita, na correspondência mais íntima e numa comunicação sem reservas com seus eleitores”, denominado mandato imperativo, não pode renunciar à própria independência política pela condição simultânea de representante da Nação, conhecido como mandato político (PAIM, 1998, p. 37).

Na proposta de Silvestre Pinheiro Ferreira, todos os governos deveriam ter uma Constituição, uma maneira de constituir um governo e não uma ação de governar; sem ela não haveria o poder de direito, como existência de cinco poderes – o eleitoral, o legislativo, o judicial, o executivo e o conservador. Seu pensamento constitucional possuía grandes inquietações, como a definição dos direitos individuais, dos limites ao poder estatal, a composição equilibrada dos poderes governamentais e, basicamente, a representação política.

A elite imperial teve acesso ao liberalismo doutrinário, corrente francesa que teve início com Madame de Staël (1766-1817)⁹⁸, que possuía espírito aberto à modernidade, mas, por outro lado, criticava os que buscavam no individualismo o seu bem próprio e seus interesses; apresentava a consciência de defesa absoluta da liberdade e da importância de que era aceitável conciliar os interesses individuais com os da sociedade. Como precursora doutrinária, possuía dois ideais: o primeiro, a profissão de fé incondicional na liberdade; e, o segundo, acreditava que um regime fundamentado numa Constituição de inspiração liberal garantiria o exercício da liberdade (RODRIGUEZ, 2011).

No Brasil, o pioneiro do Liberalismo doutrinário foi Benjamin Constant de Rebecque⁹⁹ (1767-1830), personalidade familiar da elite imperial brasileira que, por meio de Silvestre Pinheiro Ferreira, trouxe suas ideias para o país. E, pela questão do

⁹⁸ Anne-Louise-Germaine Necker, *baronesa de Staël-Holstein, Madame de Staël*. (1766-1817). Intelectual da nobreza francesa nascida em Paris, que ficou famosa por promover um salão literário aberto a personalidades de todas as tendências e por iniciar, com Chateaubriand, o *movimento romântico francês*. Filha do banqueiro suíço Jacques Necker, participou desde criança do salão político e literário que sua mãe, Suzanne Curchod, estabeleceu em Paris. Aos vinte anos, casou-se com o barão Erik de Staël-Holstein, embaixador da Suécia em Paris, com quem teve três filhos. Antes de completar 21 anos, escreveu um drama romântico, *Sophie, ou les sentiments secrets* (1786), mas a fama como escritora veio com o livro *Lettres sur les ouvrages et le caractère de Jean-Jacques Rousseau* (1788). Depois de escrever a tragédia *Jane Gray* (1790), deu início ao período mais brilhante de sua carreira. Mudou-se para a residência da família em Coppet, perto de Genebra (1794). Estabeleceu aí um salão no qual reunia os intelectuais da Europa ocidental, e iniciou uma ligação amorosa com Benjamin Constant, escritor e político francês que despertou seu interesse pela cultura alemã. Obteve a separação legal (1797) e passou a publicar ensaios políticos e literários, entre eles *De l'influence des passions sur le bonheur des individus et des nations* (1796), que se tornou importante documento do romantismo europeu. Exilada pela revolução, a escritora passou vários anos no exterior, e viajou pela Itália, Alemanha e Rússia. Uma das suas obras mais importantes foi *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* (1800), e os romances *Delphine* (1802) e *Corinne* (1807), um estudo sobre a cultura alemã, *De l'Allemagne* (1810), cuja primeira edição foi queimada por ordem de Napoleão, que considerou a obra antifrancesa. O estudo foi reeditado na Inglaterra (1813) e, após a queda de Napoleão, retornou a Paris, onde morreu. Ver: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AnneLGNS.html>>. Acesso em: 30 abril 2016.

⁹⁹ Henri-Benjamin Constant de Rebecque (1767 -1830) - Romancista francês nascido na cidade suíça de Lausanne, que demonstrou grande talento para aprofundar-se em seus sentimentos pessoais. Depois de estudar na Alemanha e no Reino Unido, radicou-se em Paris. Identificado com a ideologia republicana (1794), tomou partido pela revolução francesa e abandonou o cargo de camarista do *duque de Brunswick*. Nessa época, vivia uma apaixonada relação com a também escritora Madame de Staël. Depois do golpe de estado de Napoleão Bonaparte (1799), foi eleito membro do tribunação, mas três anos depois entrou em choque com o regime bonapartista e foi demitido do cargo. Em companhia de Madame de Staël, seguiu para o exílio em Coppet, perto de Genebra, e em Weimar, na Alemanha, onde conheceu Goethe e Schiller. Paralelamente trabalhou numa análise histórica sobre o sentimento religioso, *De la religion considérée dans sa source, ses formes et ses développements* (1814-1821) publicada postumamente, juntamente com os seus diários (1952). A sua separação de Madame de Staël deu origem a uma obra de alta expressão literária, em que o escritor é o personagem principal do romance, *Adolphe* (1816), na qual fez um retrato psicológico de cunho autobiográfico. Depois de regressar a Paris, foi eleito deputado e se tornou um dos líderes do jornalismo liberal. Morreu nessa cidade, pouco depois de ser nomeado presidente do Conselho de Estado. Ver: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/HenBCReb.html>>. Acesso em: 30 abril 2016.

Brasil ter aceitado a sua sugestão de instituir um Poder Moderador, essa ideia surpreendeu Dom Pedro I que, para formação de seu espírito liberal, buscou conhecer as obras de Benjamin Constant. Para Benjamin Constant, a liberdade estaria no centro do sistema; idealizava a monarquia como constitucional, com o Poder Moderador atribuindo cargo e função ao Monarca. A monarquia seria, então, um governo representativo, elementar parlamentarista e bicameral (PAIM, 1998).

Conforme a Madre Peeters (1935, p. 54), que faz austera crítica à educação humanista, “a educação acompanha sempre o movimento philosophico e a concepção da vida”. O contato dos pensadores levou a deificação do homem, que teve como consequência o aparecimento da Educação Liberal (PEETERS; COOMAN, 1936). Sua finalidade “é, como o termo indica, adquirir os predicados dum homem livre, desenvolver as prendas corporaes e espirituas que ennobrecem e dignificam o homem” (PEETERS, 1935, p. 54). Por conseguinte, a educação liberal teria como essência os acontecimentos e as condições que permitiram a constituição da sociedade capitalista em contraposição à sociedade feudal. É considerada um componente da preservação da tradição humanista, em que não existia identificação nem com a definição dos medievais, nem com a ideia renascentista; por outro lado, e, de certo modo, contraditoriamente, a cultura humanista era entendida com os autores medievais, renascentistas, modernos e contemporâneos, como uma cultura com forma e totalidade viva, em permanente enriquecimento dos valores de uma civilização – língua, obras clássicas, história.

O cenário de disputa da Igreja Católica e Protestante serviu para compreender a reação da Igreja em relação à descoberta da ciência, segundo a Madre Peeters (1935, p. 161): “nas pesquisas da sciencia, ignorou em geral a theologia”. Conforme Gleiser (1997), as ciências se constituem enquanto epistemologia, que possui método e objetos próprios em comparação ao conhecimento teológico considerado como “verdade” absoluta e reproduzida pelo ensino, por meio da interpretação e dedução de textos, alguns, até mesmo, adaptados para transmitirem os dogmas de fé.

A educação liberal e a ciência, com a Revolução Científica, do século XVI e XVII, e o aparecimento de um novo paradigma – a racionalidade, representante da ciência moderna, basicamente no campo das ciências naturais –, que tem como influência a teoria heliocêntrica do movimento dos planetas, de Copérnico, as leis de

Kepler, sobre as órbitas dos planetas, as leis de Galileu, sobre a queda dos corpos, a síntese da ordem cósmica de Newton e a consciência filosófica que lhe atribuem Bacon e, sobretudo, Descartes.

Até esse período, tínhamos o saber aristotélico e medieval predominantes, não em relação à observação dos fatos, mas como visão de mundo e vida. Essa visão possui dois sentidos: de um lado, entre o conhecimento científico e senso comum, a ciência moderna desconfia das evidências, das experiências imediatas, por estarem na base do conhecimento vulgar, considerado utopias; e, de outro lado, entre a natureza e o homem – a natureza entendida como vasta e eterna, que passa a sofrer transformação e movimento, cujos elementos podem ser desmembrados –, a primeira deixa de ser vivenciada sob a forma de lei, pois a função do homem passa a ser descobrir seus mistérios, para ter a possibilidade de conhecê-la, controlá-la e dominá-la (SANTOS, 2006).

Em relação ao conhecimento, que teria fortes traços na educação liberal, consistiria no segmento; de um lado, o método: a Igreja tinha um método baseado na contemplação e na fé; a partir das novas descobertas científicas, não se torna mais possível ter um conhecimento dogmatizado, pois o conhecimento passa a se manifestar pela indagação do universo, no que se refere a tudo o que não se apresente como ideia clara e eminente – tal é o sujeito pensante de Descartes: “Penso, logo existo”. Estamos diante de um sujeito que é capaz de pensar, refletir suas ações de maneira consciente, com total domínio da sua vontade, que não mais se contenta em ser mero espectador da harmonia do mundo, mas almeja saber para mudar. O indivíduo que continuava aprisionado à autoridade de um Deus transcendente que se apresentava na perfeição e na imperfeição, é, a partir de agora, confrontado com a dúvida, que existia e sempre existirá (RIBEIRO, 1997).

Com a organização dos Estados Nacionais, nas diversas regiões da Europa, constituiu-se um processo de cooperação para a concretização da nova ordem econômica e social; a formação desses Estados exigiria uma regulamentação jurídica para os conflitos políticos e sociais que se desenvolviam. Nesse processo, foi preciso a unificação da língua, substituindo os dialetos para facilitar o comércio e o entendimento das tarefas no desempenho das atividades produtivas e a cultura. No campo social, houve mudança nos hábitos em relação ao comportamento das cortes europeias, no

sentido de “moldar” as condutas, da contenção dos impulsos, de uma etiqueta no comportar e no agir. Nesse sentido, remetemos ao termo *Civilité*, de Norbert Elias (1994), que trata do refinamento para os padrões sociais, centrada na ideia de educação que se comprometesse em civilizar, urbanizar, higienizar a nação e a modernização. A função do ensino elementar, universal, leigo, gratuito e comum aos sexos, foi instruir os trabalhadores a ler o manual, a manipular a máquina, a serem disciplinados para se “acostumarem” à longa jornada de trabalho; por meio do ministério do sacramento, que era realizado pela Igreja, tínhamos os cadastros da família que serviria para “controlar” os cidadãos.

No século XVIII, o Iluminismo tinha o Estado como representante dos interesses da sociedade, que passava por um processo de urbanização decorrente da migração dos camponeses que, com a mecanização das lavouras, foram para as cidades para serem operários nas fábricas. Existia delimitação dos espaços públicos e privados, que possuíam uma proposta de ensino elementar, público e universal para a formação do cidadão – essa era a educação liberal. Por outro lado, a educação liberal teve consequências: havia a separação entre formação e instrução, entre trabalho e educação; a criança não era mais considerada um adulto em miniatura¹⁰⁰, a partir desse momento, dá-se a psicologização baseada na ideia de infância com peculiaridades próprias, reduzindo a educação apenas à instrução e à escola, o único lugar específico de se transmitir um saber, justificando, desta maneira, a existência de escolas diferentes para indivíduos diferentes. Nesse sentido, a escola tinha o papel de disciplinadora dos indivíduos, para incutir-lhes hábitos e ministrar produtividade (RIBEIRO, 1997).

A consolidação do novo modo de produção, o capitalismo, e da nova classe, a burguesia, só ocorreu no século XIX; a mesma não aconteceu sem a luta dos trabalhadores de diferentes movimentos, admitindo características próprias em cada país em busca da organização no campo jurídico, que garantisse a estabilidade das normas legais e do direito, cujas relações eram adversas à burguesia. Nos anos de 1873 a 1895, o capitalismo sofre uma crise cíclica, que teve como consequência o aumento da população associado ao êxodo rural; da baixa produção agrícola decorrerá a fome e a miséria nas cidades. Conjuntamente, para os trabalhadores não havia férias, apoio em

¹⁰⁰ Sobre o assunto história da criança, indicamos o livro de ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

caso de doença ou acidente, a jornada de trabalho diária 17 horas, e, a grande oferta de mão de obra barata, levava ao desemprego. Tudo isso implicou na revolta dos trabalhadores.

Neste contexto, a educação liberal se apresenta como ação do movimento social que possibilitou alguns avanços em relação à legislação do trabalho, no que se refere à criança, à mulher e à obrigatoriedade de as crianças frequentarem a escola. A educação liberal que se consolida confronta-se com a proposta socialista de “escola unitária”, vinculada entre trabalho produtivo e ensino. Seria uma escola para todos, sob a preeminência do projeto cultural socialista que tinha como prioridade a formação para a qualificação do trabalhador e para o exercício da cidadania.

A educação liberal do século XIX e XX traz traços de uma estrutura nas ciências físico-naturais que se apresentam como método experimental por meio do paradigma científico que se instituiu na organização das ciências humanas e sociais, subordinado aos aspectos de validade, objetividade e cientificidade. O desenvolvimento das ciências físico-naturais levou à transformação da composição dos processos produtivos - que de um lado, ocasionou o desemprego e, de outro, a produção do objeto em quantidades e qualidades. Nesse ambiente de contradições, em que podemos compreender o positivismo como matriz da sociologia e como menção das ciências humanas e sociais, que dão base à educação, a educação liberal projetada pelo positivismo possui dois aspectos: a pedagogia científica e as ciências da educação (RIBEIRO, 1997).

Com esse processo histórico, torna-se possível entendermos a crítica das Madres Peeters; Cooman, em suas obras *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), ao deísmo, ao liberalismo e ao cientificismo. Especificamente, no campo da cultura educacional, a transformação social e cultural que a sociedade passou ao longo dos séculos, fez com que homem deixasse de ser o que a Igreja Católica almejava – submetido medrosamente à vida, à própria natureza, pois não questionavam a sucessão das estações, a organização das plantas e dos animais, e nem buscavam explicações para os fenômenos, por acreditar que eram estabelecidos por propriedades que não conheciam e cujo conhecimento lhes seria inacessível. Por meio dessa regra, havia uma ordenação e/ou organização de certa maneira, que ela se tornava susceptível de sentimento, de reflexão e de vontade. Portanto, fica assim, o questionamento, em relação à regra dessa organização e/ou ordenação - Quem pode tê-la estabelecido?

Como pode ela ser alguma coisa por si mesma? Mergulhado nessas divagações e entregue a mil ideias confusas que não poderia abandonar, nem esclarecer... O indiscreto homem foi em busca de uma resposta mais apropriada que o levasse adentrar nos mistério da natureza e o que inspirasse a ter orgulho de si, do que sabedoria, quando, de repente, uma descoberta com Galileu que introduziu um novo método para o estudo da natureza, que causou transformação mais profunda no espírito humano. E ao longo dos séculos foram sendo reformulados que serviram de aspiração para novas ideias.

A partir desse momento, o homem adquire novo espírito, em parte corajoso, seguro e otimista para descobrir o “mistério” da vida, da natureza e da sociedade; construindo e reconstruindo, com seu poder, a civilização, assumindo conscientemente toda conquista, todo o desenvolvimento, aproveitando tudo que tem em mãos, em vista de uma cooperação entre povos e nações.

O homem, como ser social, tem um comportamento que envolve impulsos subscientes ou inconscientes reveladores que, como ser afetivo e instintivo, é possuidor de necessidades a serem satisfeitas de acordo com seu desenvolvimento. Entendemos que a educação consistiria em uma das questões que possibilitaria tal evolução.

Por meio da educação, a Igreja Católica, principalmente, por meio dos manuais didáticos, como os analisados nessa pesquisa, apresentava a proposta de reestruturação social pela formação da normalista, mas deixando de lado esse homem evoluído, que tinha a liberdade de pensar. Mas, tornando o homem prisioneiro de uma ética, de comportamentos psíquicos, poderosamente arraigados numa tradição cristã, se servindo de todas as suas armas, de sua cultura, de sua pregação, de sua arte, de seu ensino, por meio desses conseguiria chegar ao seu objetivo principal a família e posteriormente, a sociedade.

3.3 Considerações Parciais

Os manuais didáticos *Noções de Sociologia* (1935) e *Pequena História da Educação* (1936), como conteúdos pragmáticos referentes aos estudos sobre a constituição da sociedade – economia, família, Estado e História da Pedagogia e da Educação –, de um lado, tiveram importância na escola criada pelas Madres Peeters e Cooman. Também contribuíram para a “materialização” das disciplinas, designado à sua utilização em sala de aula, como um dos elementos do contrato didático, espécie de protocolo que preside à sua utilização como instrumento de conhecimento. Por outro lado, as Madres, ao perceberem o potencial que os manuais didáticos tinham, como instrumento da prática pedagógica, que podiam ir além do contexto da escola, os tornaram divulgadores do catolicismo, por meio da formação das normalistas, que iriam ministrar às crianças e aos jovens os conhecimentos indispensáveis à sua vida sociocultural.

Em ambos os manuais didáticos temos a supremacia da Igreja Católica em relação ao desenvolvimento da sociedade, em que assume papel de poder civil, regulador, formativo e administrativo. O Estado deve apenas contribuir para o cumprimento das leis, tornando-a Igreja herdeira particular da cultura do governo. Em relação à educação, temos a figura central de “Cristo”, formador do cristão, da cultura, da literatura e da filosofia; deve ser, pois, difundido como modelo de vida, maneira de disciplinar a vida interior das tormentas da razão. De tais tormentas da razão, a Igreja tentou “desvencilhar” o homem, achando que continuaria sua vida, dividindo seu espírito entre um sistema do qual não poderia duvidar e nem conter erros. Um dia, esse homem começou a se debater com tanto esforço frente às incertezas de um mundo que parecia como o funcionamento de uma máquina inteira, que tudo passava a ser possível de ser concebido, porque não buscar as soluções plausíveis na ciência, nas teorias que possam explicar todos os fatos e eventos desse mundo.

A ciência possibilitou ao homem um novo paradigma de vida e de mundo. Por meio dela, passou a ter a consciência de si mesmo, viu-se capaz de questionar e buscar

respostas, de tornar-se sujeito autoconsciente, com controle total de seus desejos e aspirações, deixando de lado aquele homem “passivo” e “inseguro”.

Além da evolução da ciência, tivemos também a transição histórica das sociedades tradicionais para as sociedades modernas, das economias rudimentares para as economias capitalistas. As tribos se transformaram em cidades, e depois vieram municípios e estados. Esses estados, em seus regimes políticos também se modificaram, muitas vezes de maneira cíclica, de formas autoritárias ou oligárquicas, de maneira mais democrática Monarquia para República. Neste contexto de regimes políticos, sociedade e economia, o liberalismo aparece como um conjunto de ideias como propósito de assegurar os direitos, a liberdade, a igualdade e o individualismo, que considera o homem como o centro da sociedade, da qual participa, diretamente, sem mediações.

Diante dessas mediações que a Igreja acreditava ter perdido, se situa a difusão dos manuais; acreditava-se que, com as críticas às outras teorias, principalmente, ao liberalismo, ao cientificismo e ao deísmo, haveria a possibilidade, por meio também da cultura educacional, de restabelecer a supremacia da Igreja como instância soberana, numa organização submissa às normas e às convenções cristãs.

Para além, as Madres também criticavam radicalmente o Comunismo por acreditar que desencadeou uma propaganda dos “sem Deus”, levando ao um ateísmo militante, negando o princípio da hierarquia e qualquer autoridade estabelecida por Deus. Sendo que no Comunismo o homem vive na coletividade, se reconhecendo no princípio da absoluta igualdade e não no individual como direito natural próprio da personalidade humana, como a Igreja Católica pregava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] se no educandario que frequentaram estiveram em contacto com mestres vivendo para o ideal christão, as lições então recebidas ficarão no seu sub-consciente [...]

— PEETERS; COOMAN, 1936, p.177.

Nestas considerações finais refletiremos sobre as contribuições dessa investigação, que teve o propósito de constituir e analisar a influência do catolicismo nos manuais didáticos *Noções de Sociologia* e *Pequena História da Educação*, publicados, respectivamente, em 1935 e 1936. O primeiro, com autoria de Madre Francisca Peeters e, o segundo, escrito em coautoria por Madre Francisca Peeters e Madre Augusta de Cooman. Dispositivo estratégico para a Igreja Católica na construção de um instrumento da prática pedagógica, que podia ir além do contexto da escola, tornando-se instrumento de divulgação do catolicismo, por meio da formação das normalistas.

Lembramos, mais uma vez, que esta investigação não se enveredou na compreensão das práticas pedagógicas relacionadas ao uso desses manuais didáticos no contexto da escola, e sim pelo caminho da análise de questões pedagógico-doutrinárias, com o intuito de entender os ideais que estavam em disputa no campo educacional brasileiro na primeira metade do século XX, período em que as obras foram escritas, assim como a história e as principais características das Madres e da Congregação Santo André, e qual conteúdo estava contido nos manuais.

Para compreendermos a questão proposta para a investigação, buscamos, no início, a interpretação do embate educacional entre as concepções religiosas e liberais, em torno das quais se referem o ensino laico no país, no período de 1891 a 1932, e que envolveram diretamente os debates pedagógicos sobre o ensino público. No contexto dos debates pedagógicos, ganha relevo o conflito entre o Estado e a Igreja.

Conforme Cury (1986), esse debate constituiu-se com a Proclamação da República. Assim, separada do Estado, a Igreja pretendia a continuação de sua presença como parte integrante do Estado, mantendo suas instituições beneficentes e o ensino religioso na escola pública. Por outro lado, o Estado, defendido pelos liberais, pretendia a laicidade, gratuidade e liberdade da instrução.

Após a separação oficial, a Igreja Católica passou por uma reestruturação, na área religiosa, iniciada desde os quadros eclesiásticos – na sua formação e moralização –, por meio da vinda das congregações europeias, com o propósito de que as vocações religiosas brasileiras fossem educadas conforme os padrões europeus, garantindo, dessa maneira, a hegemonia na cultura. Também foi estratégia eclesiástica a ampliação das arquidioceses pelo país, com o fortalecimento dos laços com a Sé Romana, tornando possível, no país, a aplicação das doutrinas católicas elaboradas na Europa. Fazendo parte desse ideário, a Congregação Santo André consolidou sua instituição no Brasil, com o propósito de assistir, no âmbito espiritual, com ensinamentos e sacramentos cristãos.

Para a reestruturação católica, era preciso, primeiro, ressacralizar a sociedade, transformar o homem republicano em homem religioso, católico, obediente às leis da Igreja Católica. Para que isso ocorresse, a religião católica necessariamente deveria se constituir, oficialmente, como religião brasileira.

Algumas das ações da Igreja, apresentadas e analisadas nessa investigação, foram as encíclicas (1895-1940), com suas orientações promulgadas pelos Papas Leão XIII, Pio X e Pio XI, que, com ideário romanizador, buscavam a retomada da unidade da Igreja em Cristo, por meio dos ensinamentos da fé, e proclamavam como possível a reconstrução da cristandade, com o ensino religioso no currículo e, principalmente, tendo como meta a permanência da Igreja na sociedade.

Outra ação se deu por meio da Imprensa, que deveria ser, antes de tudo, “católica”, com um projeto de construção de comunicação que envolvesse o laicato, para que fosse dócil, obediente aos dignitários eclesiásticos. Tal imprensa tinha um forte discurso moralista, embasado em teorias sólidas ou numa prática pastoral adequada ao momento histórico.

No Brasil, o movimento da imprensa se deu conforme analisado por esta pesquisa, por meio das Cartas Pastorais (1898-1944), como tática organizacional interna

da Igreja, com repercussões públicas, atingindo não só os quadros eclesiais. De modo implícito, destinavam-se ao poder público constituído, por abordarem assuntos de implicação política; e, explicitamente, visavam a divulgação das ideias da hierarquia eclesiástica e da renovação católica.

Um exemplo de imprensa abordada pela pesquisa foi a revista *A Ordem*, em que o próprio nome evoca o lema da República “Ordem e Progresso”, disposto na bandeira brasileira. Concomitantemente, a criação do Centro Dom Vital (1922) dá início à mobilização da intelectualidade católica, com a finalidade de constituir a religião como um elemento de “ordem” na nação e continuar a obra de restauração católica do país. À frente desse movimento, tivemos Dom Sebastião Leme, o clérigo Júlio Maria, Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima; foram pragmáticos e atuantes a favor dos direitos da Igreja Católica na manutenção da fé.

O Centro Dom Vital consistiu em uma associação civil, que tinha como finalidade desenvolver todos os meios impressos e, assim, divulgar a cultura católica por meio da criação de uma biblioteca e de um serviço de informações bibliográficas, bem como com a produção de impressos pedagógicos, destinados à orientação de professores, e aos alunos, em especial os das escolas normais; como exemplos, podemos citar os, aqui, investigados: *Noções de Sociologia* e *Pequena História da Educação*. Primeiramente, acreditamos que foram utilizados no Colégio Santo André, no curso normal, em que as autoras eram professoras, como instrumentos da prática pedagógica, e, percebendo a importância do material para a divulgação do catolicismo no país, posteriormente, resolveram publicá-los. Não ficando restritos a livros pedagógicos, o Centro Dom Vital publicava coleções de livros de todos os gêneros, julgados úteis à religião católica.

No contexto da restauração católica, tínhamos os liberais que defendiam uma educação norteada pelos princípios da pedagogia nova; buscavam a melhoria da qualidade do ensino, remodelação dos sistemas de ensino estaduais, e estabeleciam a luta por uma escola pública, laica, gratuita e de obrigatoriedade; na prática, demarcavam um rompimento com os ideais do catolicismo. Nesse processo de mobilização intelectual, tínhamos, como educadores, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Como forma de organização associativa dos educadores, tínhamos, no cenário brasileiro, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924,

representando, de maneira institucionalizada, a discussão dos problemas da escolarização em âmbito nacional, cujas reuniões nacionais pressionavam o Estado para que permitisse implementar suas ideias.

Com esse debate entre o catolicismo e liberais, adentramos o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930. Não ocorrendo o reconhecimento como nação católica, manteve-se a separação entre o Estado e a Igreja. Mas, constitucionalmente, houve concessões facultativas à educação religiosa em escolas públicas, permissão de o Estado financiar escolas da Igreja, ou seja, instituições da Igreja que desenvolvessem atividades e estivessem ligadas ao interesse coletivo poderiam ser financiadas pelo Estado. Por outro lado, os liberais elaboraram um documento que buscava delinear as diretrizes de uma real política nacional de educação e ensino, compreendendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis, que garantisse o ensino leigo, escola única e coeducação dos sexos; esse documento tinha como título *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Entendido esse contexto e suas implicações no campo educacional, a Congregação Santo André se situa como escola confessional católica para moças, alinhada aos interesses da sociedade e das famílias da época, que primavam por uma educação refinada, permeada de valores religiosos. Conforme Manoel (2008), o projeto educacional era educar meninas segundo os conceitos elaborados pela Igreja ultramontana, de tal maneira que elas, posteriormente, se tornassem educadoras dos filhos e de toda a sociedade, conforme os preceitos e a doutrina do catolicismo conservador.

Nosso intuito, com a pesquisa, não era conhecer profundamente a Congregação Santo André, mas compreender a sua origem, formação e princípios, para, posteriormente, entendermos o campo pedagógico, a influência dos teóricos e a concepção do ensino das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman. A Congregação Santo André foi fundada em 1231, em Tournay (Bélgica); o nome surge por meio da construção, em uma hospedaria, de uma capela consagrada ao apóstolo Santo André.

Na segunda metade do século XVII, influenciadas pelos princípios e doutrinas pedagógicos de Fênelon, receberam o convite do arcebispo de Cambrai, para exercer suas atividades de educação feminina, com o propósito de converter ao catolicismo as

moças francesas. Em 1611, a instituição passa a ser considerada oficialmente um convento, e as irmãs, a partir desse momento, passam a viver sob a *Regra* de Santo Agostinho: pobreza, castidade, obediência, desapego do mundo, caridade fraterna, cuidado dos doentes, dentre outros. A partir de 1810, a Congregação Santo André sofre outra influência, e passa a se inspirar em Santo Inácio, que apresenta o papel da mulher de ser representante de Maria: servir de exemplo para o trabalho, acolhimento com generosidade e fortificação de Deus, para que as instituições educativas colaborassem com a missão de Cristo e de sua Igreja, na tarefa evangelizadora que impulsiona o novo sujeito apostólico.

Por ser uma instituição francesa, adentramos um pouco da história desse país com o intuito de entendermos como se deu o processo de construção da religião católica, nos séculos XVIII e XIX. A França passou por embate entre a Igreja Romana e o Estado Francês, por tentar garantir o catolicismo como religião oficial do Estado. Como resultado desse embate, a Igreja perdeu o seu domínio sobre a França, ocorrendo, assim, a abertura e o aumento da pluralização das crenças, liberdade de culto e igualdade das religiões, que culminou na laicidade do Estado e nas escolas públicas.

Dessa maneira, a Igreja deveria organizar-se sob a forma de associações de culto, assegurando financeiramente as suas necessidades, pois já não tinha a garantia do serviço público; em relação às suas escolas, os seus dirigentes e docentes passaram a ser laicos. Portanto, por essas questões, principalmente por falta de recursos do Estado francês para se manter, o clero e algumas congregações resolveram buscar, em países na África e na América Latina, um tratamento melhor do que as autoridades francesas estavam oferecendo.

Nesse movimento, a Congregação Santo André recebeu o convite de D. José Marcondes Homem de Mello, da diocese de São Carlos do Pinhal, para a abertura do colégio católico na cidade de Jaboticabal-SP. De acordo com Miceli (1988), esse convite se deve, primeiro, às dioceses de São Carlos do Pinhal, Ribeirão Preto e Campinas, que se situavam frente a duas linhas férreas, que serviam ao chamado “oeste paulista”, região próspera de expansão impulsionada pelo café e favorecida pela imigração em massa. A hierarquia eclesiástica via, nessa região, um espaço fértil para a sua expansão. Tal expansão ganha importância pela perda, da Igreja, do *status* oficial e por não poder contar com o respaldo do novo regime republicano; assim, ela buscou

expandir-se no território brasileiro, com sistema interno de governo que atendesse aos requisitos mínimos de uma diocese (seminários, escolas, pessoal eclesiástico, dentre outros).

Dentre as primeiras missionárias enviadas ao Brasil, em 1914, estava Madre Francisca Peeters, que falava fluentemente o português e veio auxiliar as outras irmãs francesas que não compreendiam a língua. Desempenhando a função de se relacionar com as alunas brasileiras, logo no início das aulas, a Madre possuía formação em curso superior. Posteriormente, em 1916, veio, no 4º grupo de irmãs, Madre Maria Augusta de Cooman, formada em magistério. Ambas atuavam como professoras em aulas ministradas de sociologia, história natural e francês, no colégio Santo André, e no curso normal dessa instituição.

Assim, os manuais didáticos *Noções de Sociologia e Pequena História da Educação* aparecem no cenário da produção de livros pedagógicos, como uma proposta de incentivo a professores que estivessem atuando nas escolas normais e nos cursos de pedagogia para produzirem, divulgarem e dialogarem com os leitores os seus conhecimentos científicos sob o assunto. As autoras estabeleciam uma estreita ligação com a política educacional do país, não só em relação aos programas estabelecidos, mas por estarem no “ambiente” onde esse saber era produzido. Em outro ponto, a Congregação Santo André se constituía como uma instituição particular com convênio de manutenção com o governo e com a Igreja, para funcionamento, o que garantia o sucesso de seu ensino e de suas obras de caridade.

No contexto dos manuais, percebemos um embate entre o catolicismo e o liberalismo; as mesmas vão à defesa e valorização da ação da Igreja Católica, tanto no campo da Sociologia como no campo da História da Educação, deixando claro que tal elemento é um de seus propósitos. As autoras apresentam, nas obras, a vida, o trabalho dos educadores, pensadores estudados, conceitos de família, de sociedade, de Estado, de ciências sociais, ciências econômicas, dentre outros. Cada tema e pensadores são avaliados e mensurados pela conduta e pelo comportamento, pelo conceito que apresentam, tendo, como parâmetro, os valores cristãos.

As autoras abordavam, nas obras, uma crítica austera à concepção do liberalismo em suas raízes – naturalismo, cientificismo e o deísmo. Para compreendermos tais críticas, analisamos a transformação da sociedade, do pensamento, da ciência e

principalmente do homem, pois foi a partir disso que se deu um processo de evolução, centrado no sujeito conhecedor e não na realidade a ser conhecida, como Deus.

Por seu turno, a Igreja Católica almejava, ainda, o homem temente a Deus, conforme Madre Peeters (1935, p. 156): “o individuo, com efeito, à medida que se vae libertando da autoridade divina, sacode o jugo dos quadros sociaes”. O homem, liberto de Deus, torna-se ignorante, negando a entrada do poder criativo de Deus. No entanto, como vive em constante desenvolvimento, o homem de hoje não é mesmo de amanhã, o que acentua sua capacidade de criar a si mesmo; ele é autor das suas leis, tem condições de refletir suas ações, passando a dispor da sua vontade em prol de um bem comum.

Neste sentido, o liberalismo, torna o indivíduo sujeito de direitos absolutos; já para a Igreja Católica, o liberalismo faz desaparecer todas as hierarquias sociais, a família, as empresas e profissões, dentre outros, deixando o indivíduo sozinho, sem defesa da sociedade, na qual ele não é mais que um elemento. O liberalismo e naturalismo foram ocasionados por importantes transformações nas condições de vida, que levaram à produção de amplos conhecimentos acerca do homem, juntamente com a aplicação de métodos científicos modernos e aperfeiçoamento, sem limites, de instrumentos de investigação. Justamente, à ausência de limites se volta a crítica da Igreja Católica, pois nenhum conhecimento pode se manter isolado da “cobiça” da modernidade científica.

Em relação ao laicismo, considerado pela Igreja Católica como o que sustenta a sociedade, que pode e deve ser constituído, mas não leva em conta Deus e nem a religião, pois se inspira na legislação da ordem civil; tem como acontecimento impulsionador a separação entre o Estado e a Igreja, que não favorece a religião católica e não reconhece os princípios cristãos, reduzindo a Igreja a direito comum. Frente a isso, a Igreja Católica buscava manter a manutenção do Estado, em relação as suas obras.

Buscamos compreender, especificamente, no campo da cultura educacional, por meio dos manuais didáticos *Noções de Sociologia* e *Pequena História da Educação*, a ideia de que a educação deveria ser ensinada com princípios, ordem moral e valores do cristianismo como um novo ideal educativo. Certamente, são consideradas as transformações, em busca da melhoria do processo de ensino, conforme tendências e

recursos de cada época, mas nunca se esquecendo que suas bases estão, definitivamente, ancoradas na pedagogia cristã.

É marcante também o embate com a educação liberal, e suas ideias de educação elementar, universal, laica, gratuita, comum aos sexos, para formação da cidadania. Em suma, uma escola que se constituiria como elemento ativo e dinâmico na sociedade, contribuindo, essencialmente, para uma apropriada mudança social e cultural, ao inserir novos fins ao processo e às práticas educativas. Uma educação com atribuições de organização das gerações para a vida social do seu tempo, sob um regime igualitário e democrático de desenvolvimento e transformação social.

Enfim, conforme iniciamos, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para novas possibilidades de continuação dessa investigação; que sirva de ponto de partida para novas discussões no âmbito da História e Historiografia da Educação, da Sociologia e da História da Igreja. Quanto mais se investiga, mais há para se investigar, pois, conforme Pessoa (1994, [s/p]), “[...] para além da curva da estrada. [...] e talvez a continuação [...]”, não sabemos o que encontraremos – assim, as descobertas nunca cessarão...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGOSTINHO. **Sobre a potencialidade da alma**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A Cidade de Deus**: contra os pagãos. Parte 2 (livros 11-22). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANDRADE, Maria Guerra de. **A educação exilada**; Colégio do Caraça. Coleção Historial. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2000.
- AMERICANO, Jorge. Câmara dos Deputados. 18ª Sessão ordinária em 08 agosto. **Correio Paulistano**, São Paulo, 1928, edição nº 23. 179, página 5.
- _____. Educação – História da Pedagogia. **Correio Paulistano**, São Paulo, 1937, edição nº 24.954, página 5.
- ARAÚJO, Jose Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986.
- _____. RIBEIRO, Betânia Oliveira Larteza; SOUZA, Saulo Tarcísio. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: GATTI JUNIOR, Décio; CARVALHO, Maria Marta Chagas (Organizadores). **Revista Ensino de História da Educação**, vol. 6, p. 95-143, 2011.
- ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário histórico de religiões**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012, p. 117.
- AZEVEDO, Fernando de. **Programmas para os jardins de infância e para a escola primárias**. Rio de Janeiro: Gráfica do Jornal do Brasil, 1929.
- _____. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política da educação no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- AZZI, Riolando. **A vida religiosa no Brasil**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- _____. A crise da cristandade e o projeto liberal. **História do Pensamento Católico**, v. 2. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.
- _____. O altar unido ao trono: um projeto conservador. **História do Pensamento Católico**, v. 3. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- _____. A neocristandade: um projeto restaurador. **História do Pensamento Católico**, v. 5. São Paulo: Paulus, 1994a.
- _____. O Estado leigo e o projeto ultramontano. **História do Pensamento Católico**, v. 4. São Paulo: Paulus, 1994b.
- _____. **História da Igreja no Brasil**: Terceira Época-1930-1964. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BACKHEUSER, Everaldo. **O professor**. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- BAHIA. Decreto nº 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reforma da Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovado o Regulamento do Ensino Primário e Norma. **Imprensa Oficial**, Bahia: 1925.
- BARBOSA, João. Jaboatão. Do correspondente. **Correio Paulistano**. São Paulo, 1918, edição nº 19.719, página 5.

- BARCELLOS, Jorge. **As políticas educacionais no Brasil**: apontamentos para sua história. Disponível em <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>>. Acesso em: 04 maio 2014.
- BARRETO, Luiz Antonio. **Jackson de Figueiredo (1891/1928)**: Bibliográficos e estudos críticos. Salvador: CDPB – Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, 1999.
- BARROS, Dom José de Camargos. Em favor da imprensa católica. In: LUSTOSA, Oscar de Figueiredo (Sel. e Int.). **Os Bispos do Brasil e a Imprensa**. São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1983.
- BARROS, Ramos. Congresso Legislativo. 44ª Sessão ordinária em 18 de novembro. **Correio Paulistano**, São Paulo, 1915, edição nº 18.804, página 4.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Uma Biografia dos Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006. Uberlândia. **Anais...**
- _____. Da educação das meninas por Fénelon (1852). **Revista da Educação (RHE)**, v. 16, n. 36, p.147-188, jan/abr, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. A família na obra de Frédéric Le Play. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 3, 2002, pp. 513 a 544.
- BOTERO, Horácio. **Santo Inácio de Loyola e o exército de Cristo**. Tradução Brod, Pe. BOGOTÁ, Benno, Colômbia: Arte Publicaciones, ano: s/d, p.1-17. Disponível em: <<http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/loyola.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.
- BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. **Imprensa Oficial**. Rio de Janeiro, 1890.
- BRITO, Tarsilla Couto de. **O retorno de Astréia ou Fénelon e a arte de fugir ao tempo**, 2013, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRUNEAU, Thomas. **Catolicismo brasileiro em época de transição**. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 1974.
- BURDIN, Padre Francisco. Regresso. **Correio Paulistano**: São Paulo, 1914, edição nº 18.520, página 3.
- BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006.
- CAIRNS, Earle Edwin. **O cristianismo através do século**: uma história da Igreja cristã. Tradução: AZEVEDO, Israel Belo de. São Paulo: Vida Nova, 1995.
- CALLETI, Anna. Ascensão e queda dos estados pontifícios. **Conjuntura Austral**, v. 1, n. 1, 2010, p. 1-14.
- CAMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e a representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista brasileira da educação**, nº 8, p.159-80, jul/dez, 2004.
- CARRATO, José Ferreira. **As Minas Gerais e os Primórdios do Caraça**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1963.
- CARTA PASTORAL de 1890. Typographia a vapor de Jorge Seckler & Companhia. São Paulo.

CARVALHO, Carlos Henrique. Modernizar, Instruir e Civilizar: Princípios das Reformas Educacionais de Minas Gerais (1882-1928). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013. Cuiabá-MT. **Anais...**

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: Rio de Janeiro e República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

_____. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989a.

_____. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Caderno ANPED**, n.1, p. 41-60, 1989b.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, EDUSF, 1999.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e prática de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo. (Organizadores). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusp, 2003.

_____; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, São Paulo, v. 8, n.2, p. 47-62, novembro 2006.

_____. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca da Educação. **História Educação** (Online) Porto Alegre v. 17 n. 39 Jan./abr. 2013, p. 39-56.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTAÑEDA, Luzia Aurelia. Eugenia e Casamento. *Revista História Ciência Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, vol.10, n.3, sept./dec. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702003000300006>>. Acesso: 5 abril 2017.

CASTRO, Zília Ozório de. Antecedentes do regalismo pombalino. In: _____. **Estudos de Homenagem a João Francisco Marques**. v.1, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2001. p 321-331.

CAVA, Raph Della. Igreja e o Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/64. **XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Recife, 1974 e ao **VIII Congresso Mundial da International Sociological Association**, Toronto, Canadá, 1974.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. **Discurso sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Oliver; PISIER, Evelyne. **História das ideias políticas**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. Rio de Janeiro: Fundação Persa Abramo, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 1991.

CHOPPIN, Alain. **Manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette, 1992.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.

- COELHO, Manoel Nunes. **Sobre a imprensa**. Typographia Diocesana de Villa Luz. Luz do Aterrado: MG, 1924.
- COLOMBO. Jaboticabal, 1914, nº 1.067, página 1.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONSTITUIÇÃO da Companhia de Jesus e Normas Complementares. São Paulo, Editora Loyola, 1997.
- COSTA, Ana Carolina Silva; ARGUELLES, Delmo Oliveira. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. **Revista Universidade Humanidade**, v.5, n. ½, p. 109-137, jan./dez. 2008. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/viewfile/878/612>. Acesso em: 11 maio 2014.
- COSTA, Emilia Violatti. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- COUTO, Ribeiro. Notas. **Correio Paulistano**. São Paulo, 1920, edição nº 20.431, página principal.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Alceu Amoroso Lima**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- EAGLETON, Terry. Versões de Cultura. In: _____. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005, p. 9-50.
- EBY, Frederico. **História da educação moderna: século XVI/XX teoria, organização e práticas educacionais**. Tradução: M. A. V. Almeida; N. A.; M. C., Zaide. Porto Alegre: Globo, Brasília: INL, 1976.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Uma História dos Costumes. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.
- _____. Sugestões para uma teoria de processos civilizadores. In: _____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, volume 2, 1993, p. 193-294.
- Enciclopédia Filosófica VIII**. Firenze, (Ristampa aggiornata della seconda edizione interamente rielaborata), 1979, p. 442-43.
- FAIBANBKS, João Carlos. Assembleia Legislativa. **Correio Paulistano**: São Paulo, 1937, edição nº 25.039, página 15.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista brasileira de educação**. Maio/jun/jul/ago. 2000, nº 14, p. 19-34.
- FÉNELON, François de Salignac La Mothe. **O Euvres**. Tomo I. Édition présentée, établie et annotée par Jacques Le Brum. Paris: Bibliothèque de la Pléiade da Gallimard, 1983.
- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FIGUEIREDO, Jackson. **A reação do bom senso**. Rio de Janeiro: Anuários, 1922.
- _____. Nosso Programa. In: **A Ordem**. Rio de Janeiro, vol. 91, agos. 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRADE, Gabriel. **Arquitetura Sagrada no Brasil: sua evolução até vésperas do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Loyola, 2007.
- FRANÇA. **Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=1E6C4289F1E25DB>>

FBEE86CD148212F8B.tpdila10v_1?idArticle=LEGIARTI000006294383&cidTexte=LEGITEXT000006069570&dateTexte=20091027> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat.** Disponível em:

<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070169&dateTexte=20080306>> Acesso em: 10 out. 2015.

FREITAS, Nainôra Maria Barbosa de. A criação da Província Eclesiástica de São Paulo. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1 e n. 2, 2012, p. 139-155.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As madres da Historiografia Educacional: o manual de Peeters e Cooman. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e seus sujeitos na história, 4., 2006, Goiânia. **Anais...**

FURTADO, Alessandra Cristina. Os livros usados na formação dos professores primários nas escolas normais de Ribeirão Preto/SP (1944-1960). In: VII Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 17, 2009. Campinas-SP. **Anais...**

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Valéria Eugênia. **As tramas e o poder: Jaboticabal 1895-1936 praça, igreja e uma outra história.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura), 2008, f. 308. Escola de Engenharia da São Carlos da Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, São Carlos, 2008.

GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Organizadores). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____. As ideias de Rousseau nos manuais de História da Educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2 – jul./dez. p. 475-498 2014.

GERMANI, Gino. **Sociologia da modernização.** São Paulo: Mestre Jou, 1974.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

GNISS, Ralp Roman Konrad. A formação do sujeito em Paul Natorp. **Filósofos**, v. 2, p. 81-94, jul./dez. 1997.

GONÇALVES, Marcos. Missionários da 'boa imprensa': a revista Ave Maria e os desafios da imprensa católica nos primeiros anos do século XX. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 28 n. 55, p. 63-84, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a04v28n55.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

GROPPO, Célia Maria. **Ordem do céu, ordem na terra: A revista “A Ordem” e o ideário anticomunista das elites católicas (1930-1937),** 2007, 184 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de História, São Paulo, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da USP, 1985.

HANS, Van Werveke. Histoire de Tournai. In: **Revue belge de philologie et d'histoire.** Tome 15, fasc. 3-4, 1936, p. 1137-1142.

HENRIQUES, Dom Adauto Aurélio de Miranda. Do nosso dever para com a imprensa. In: LUSTOSA, Oscar de Figueiredo (Sel. e Int.). **Os Bispos do Brasil e a Imprensa.** São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1983.

- HOBBSAWN, Eric John. **Era das revoluções**: Europa 1789-1848. Tradução: M.T. L. Teixeira; M. Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____.; RANGER, Terence. (Organizadores) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOVRE, Frans. **Ensaio de Filosofia Pedagógica**. Tradução: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p. 278.
- IGREJA CATÓLICA. Papa (1831-1878: Gregório XVI e Pio IX). In: **Documentos da Igreja**. São Paulo: Paulus, 1999.
- _____. Papa (1903-1922: Pio X e Bento XV). In: **Documentos da Igreja**. São Paulo: Paulus, 2002.
- _____. Papa (1922-1939: Pio XI). In: **Documentos da Igreja**. São Paulo: Paulus, 2004.
- _____. Papa (1878-1903: Leão XIII). In: **Documentos da Igreja**. São Paulo: Paulus, 2005.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001, p. 10.
- JULIA, Dominique. **La cultura scolaire comme objet historique**. Conferência de Encerramento do ISCHE, 15, 1993.
- KERCHENSTEINER, Georg. **Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichte**. Teubner. Nova Edição, 1920.
- LAGRÉE, Jacqueline. **La religion naturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. Editora Mestre Jou, São Paulo, 1982.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LEÃO XIII. **Sôbre a Imprensa** (excertos). Petrópolis: Vozes (Documentos dos Pontifícios nº 41), 1959.
- LEME, Sebastião. **Carta Pastoral de 1916**. Petrópolis: Editora Vozes, 1916.
- LIMA, Alceu Amoroso. **Debates Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Schmidt, 1931.
- _____. Absolutismo Pedagógico. In: _____. **Humanismo pedagógico**: estudos de filosofia da educação. Rio de Janeiro: Stella, 1944.
- LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- LOPES, Augustus Nicodemus. Educação teológica reformada: motivos e desafios. **Fides Reformata** IX, Nº- 2 (2004): 11 – 27.
- LUCAS, Maria Angélica Oliveira Francisco. Evolucionismo spenceriano: concepção de progresso, estado e educação. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro/RJ. I Congresso Brasileiro de História da Educação, v. 1, 2000.
- LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- LULLE, Raymundo. **Doutrina para crianças**. Tradução: COSTA, Ricardo da e Grupo de Pesquisas Medievais da UFES III. Atenea, e-Editorial Ivitra, 2010.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **Reformistas na Igreja do Brasil-Império**. São Paulo, Boletim nº 17, 1977.
- _____. (Sel. e Int.). **Os Bispos do Brasil e a Imprensa**. São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1983.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução: L. D. Penna; J.B. D. Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

- LYNCH, Christian Edward Cyril. O conceito de liberalismo no Brasil (1775-1850). **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidade**, nº 17, mayo de 2007, p. 212-234.
- LYRA, Carlos. Uma questão religiosa. **Diário Pernambucano**, Recife, 1920, Anno 96, n. 213, página principal.
- MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 1, 2006, p. 5-14.
- MAINWARING, Scott. **A Igreja Católica e a política no Brasil (1916-1985)**. Tradução Heloísa de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. Maringá: Eduem, 2008.
- MARTINS, Ernesto Candeias. Os humanismos e a sua re-ligação ao homem. **Educação e Filosofia**, 10 (20) 93-113, jul/dez, 1996.
- MARTINS, Patricia Carla de Melo. **Seminário Episcopal de São Paulo e o paradigma conservador do século XIX**, 2006, 309 f. (Doutorado em Educação) Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MAYEUR, Françoise. **L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République**. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.
- MAZIERO, Maria das Dores Soares. **Arnaldo de Oliveira Barreto e a Biblioteca infantil melhoramentos (1915-1925): Histórias de ternura para mãos pequeninas**, 2015, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- MELLO, José Marcondes Homem de. **Coroação de Nossa Senhora Aparecida: a 8 de setembro de 1904**. São Paulo: Duprat. e Comp., 1905.
- MICELI, Sérgio Pessoa de Barros. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1988.
- MRANDA, Dom Otávio Chagas de. A imprensa católica e a sua orientação. In: LUSTOSA, Oscar de Figueiredo (Sel. e Int.). **Os Bispos do Brasil e a Imprensa**. São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1983.
- MONARCHA, Carlos. História da Educação (Brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan/abr 2007.
- _____. Práticas de escrita da história da educação: o tema da escola nova nos manuais de ensino produzidos por brasileiros (1914-1969). In: Congresso Brasileiro da História de Educação, V, 2008, Sergipe. **Anais...**
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Francisco Luís da Silva Campos. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ/ Ministério da Educação e Cultura- INEP, 1999, p. 195-200.
- MOREIRA, Maria Aparecida. A. **Biografia de Madre Francisca Peeters e Madre Maria Augusta de Cooman**. Congregação Santo André: Jaboticabal, 2013. E-mail de 20 set. 2013.
- _____. **História da Congregação Santo André**. Congregação Santo André: Jaboticabal, 2013. E-mail de 20 set. 2013.
- MOURÃO, Abner. O centenario de Jaboticabal. **Correio Paulistano**, São Paulo, 1928, edição nº 23.428, página 7.
- MOTTA, Marly Silva da. **A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência**. Rio de Janeiro: Editora FGV: CPDOC, 1992.

- MUCCHIELI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n° 41, p. 35-54. 2001.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: USP, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NATORP, Paul. **Religion innerhalb der Grenzen der humanität**. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik: Tübingen; s.n., 1894.
- _____. **Sozialpädagogik**. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlag der Gemeinschaft. Stuttgart: s.n., 1899.
- NUNES, Clarice. Historiografia da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, 6, 1992.
- _____. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista brasileira da educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 67-79, jan/fev/mar/abr, 1996.
- ORLANDO, Evelyn de Almeida. A biblioteca da catequista: vestígios da circulação internacional de modelos pedagógicos nas leituras prescritas para as professoras católicas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n° 58, p. 210-229, set 2014.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchenisi. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997.
- PAIM, Antonio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. São Paulo: Convívio, 1985.
- _____. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.
- _____. **História das ideias filosóficas no Brasil**. Londrina: Edições Humanidades, volume II, As Correntes, 2007.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular do Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALMER, Joy (Org.). **50 Grandes Educadores**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2008.
- PASTORAL Collectiva. **O Episcopado Brasileiro ao Clero e aos fieis da Igreja do Brazil**. Rio de Janeiro, Typ. Montenegro, 1890.
- PEETERS, Francisca. **Noções de sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.
- _____; COOMAN, Maria Augusta de. **Educação: Pequena história da pedagogia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1936.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal social e republicano. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, Ano 52, n° 1, jan-mar 2001, p. 5-24.
- PESSOA, Fernando. Poemas Completos de Alberto Caeiro. In: _____. **Poemas inconjuntos**. Lisboa: Presença, 1994.
- PIERUCCI, Antonio Flavio Oliveira. Igreja, contradições e acomodações – ideologia do clero católico sobre a reprodução humana no Brasil. **Cadernos CEBRAP**, São Paulo, 1978.
- PINHEIRO FILHO, Fernando Antonio. A invenção da ordem: intelectuais católicos no Brasil. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p.33-49, 2007.
- PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim (Org.) **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p. 175-200.
- PORTIER, Philippe. L'épiscopat français et la laïcité. In: WEIL, Patrick. (Org.). **Les politiques de la laïcité**. Paris: PUF, 2007, p. 142-173.

- RIBEIRO, Marlene. Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados. **Caderno Educação**. Faculdade de Educação/Universidade Federal Pelotas, Pelotas (9): 155 - 183, jul./dez. 1997.
- RODRIGUES, Cândido Moreira. **A ordem** – uma revista de intelectuais católicos (1934-1945). Belo Horizonte: Autêntica/ Fapesp, 2005.
- RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **O liberalismo francês: a tradição doutrinária e a sua influência no Brasil**. Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro - CDPB, 2011.
- SANTO ROSÁRIO. Irmã Maria Regina do. **O Cardeal Leme**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Heloisa Occhiuze. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 105-124, julho/ 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHUELLER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. p. 32 a 53, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo**. São Paulo: Augurium, 2004.
- _____; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia educação**, São Paulo, n.26, p.1-18, jun, 2008.
- SGARBI, Antonio Donizetti. **Bibliotecas pedagógicas católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)**, 2001, 375f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SOBRA, Cristina. Santo Agostinho em Aveiro: estudo de fontes. **Revista e Humanista**: v. 8, p. 171- 196, 2007.
- SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- SILVA, Gescielly Barbosa; SCHELBAUER, Analete Regina. Lourenço filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do ceará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 122-131, mar. 2007.
- SILVA, Rafael Fernando. **Filosofia da Educação: grandes problemas da pedagogia moderna**, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino, 2014, 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- SOARES, Evaldo. **Pensamento católico brasileiro: influência e tendência**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- SOARES, Ismar de Oliveira Soares. **Do Santo Ofício á libertação: o discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a comunicação social**. São Paulo: Paulinas, 1988.

SOUZA, José Antônio Camargo Rodrigues de; BARBOSA, João Morais. **O reino de Deus e o reino dos homens**: As relações entre os poderes espiritual e temporal na Baixa Idade Média (da Reforma Gregoriana a João Quidort). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 148-149.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo** (1890-1910), São Paulo: EDUNESP, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos-Cedes**, Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000.

STEFFEN, Carlos José Monteiro. **Igreja e direito canônico**: A dimensão jurídica do mistério da Igreja, 2014, 113f. Dissertação (Mestrado Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Teologia, Porto Alegre, 2014.

STEWART JUNIOR, Donald. **O que é o liberalismo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

TANURI, Leonor Maria. **A Escola Normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República**: contribuição para o Estudo de sua estrutura didática, 1973, 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. Escola Normal de Caetite: sua solene inauguração. **A Penna**, 29 de abril de 1926, f. 1. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

TOLEDO, Maria Rita Almeida. **Coleção atualidades pedagógicas**: do projeto político ao editorial (1931-1981). São Paulo: PUCSP, 2011, 295f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, Manoel. O estudo da filosofia medieval. **Seara Filosófica**. n. 6, 2013, p. 5-12.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.39, set./dez. 2008.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A ordem: uma revista de doutrina, política e a cultura católica. **Revista Ciência Política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), v. 21, n. 03, p.117-160, jul./set., 1978.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Liberlivro, 2008.

VILHENA, Cynthia Pereira de Souza. Imprensa e educação católicas na formação do público leitor feminino (1920/1950). **Projeto História**, São Paulo, (11) nov. 1994.

VILLAÇA, Antonio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VON DÖLLINGER, Johann Joseph Ignaz (pseudônimo Janus). **O Papa e o Concílio**. Versão e introdução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Brown; Evaristo Editores, 1877.

VON MISES, Ludwig. **Liberalismo** – Segundo a Tradição Clássica. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

WERNET, Augustin. O auge da romanização: o Concílio Plenário da América Latina. **Anais da X Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica** (SPBH), 1991, p. 197-200.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931–1961). Campinas: Papirus, 1990.

ZAGHENI, Guido. **A Idade Moderna**: curso de história da Igreja III. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999a.

_____. **A Idade Contemporânea**: curso de história da Igreja IV. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999b.

ZUBER, Valentine. A laicidade republicana em França ou os paradoxos de um processo histórico de laicização (séculos XVIII-XXI), **Ler História** [Online], 59, 2010. Acesso em 10 jan. de 2016.